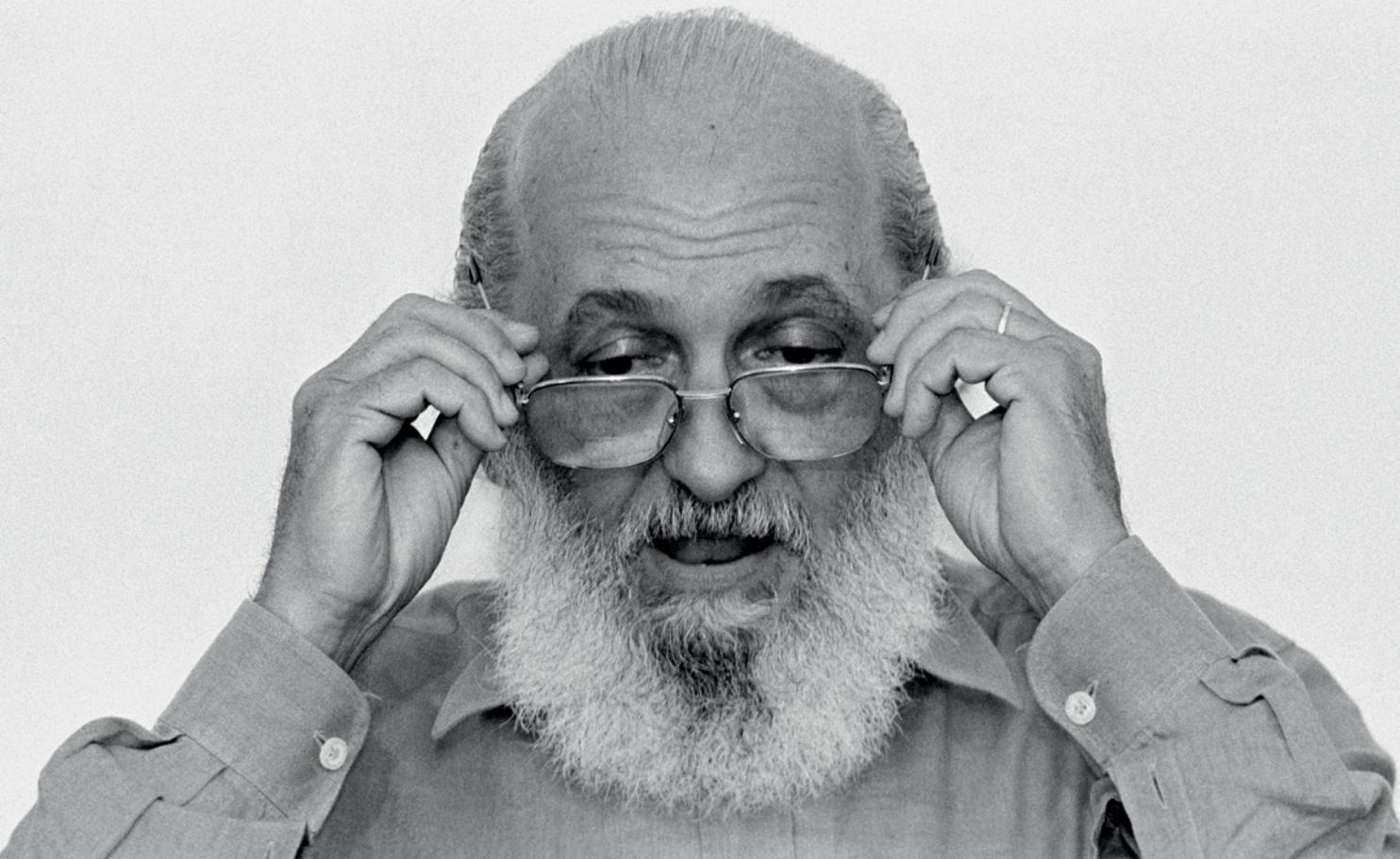


RETRATOS DA  
**ESCOLA**

**Dossiê**

# Paulo Freire: educação e emancipação.



## Entidades Filiadas à CNTE

AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação  
APEOC/CE - Associação dos Professores de Estabelecimentos Oficiais Ceará  
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo  
APLB/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia  
APMC/PR - Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo  
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí  
APP/PR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná  
ASPROLF/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas  
CPERS/RS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação  
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul  
SAE/DF - Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal  
SIMMP/VC/BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista  
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife  
SINDEDUCAÇÃO - Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luis/MA  
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju  
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo  
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará  
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina  
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais  
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho  
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo  
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda  
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal  
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas  
SINPROEEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão  
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes  
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria  
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí  
SINSEPEAP - Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá  
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí  
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte  
SINTE/SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina  
SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre  
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas  
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas  
SINTEFRAMO - Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato  
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás  
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa  
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso  
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba  
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco  
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará  
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima  
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande  
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia  
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon  
SINTESE/SE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe  
SINETET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins  
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso  
SISMMAP/PR - Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá  
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária  
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari

# Revista Retratos da Escola

v.14, n.29, maio a agosto de 2020.

# DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2017/2021)

## Presidente

Heleno Araújo Filho (SINTEPE/PE)

## Vice-Presidente

Marlei Fernandes (APP/PR)

## Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (SINPRO/DF)

## Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (FETEMS/MS)

## Secretário de Relações Internacionais

Roberto Leão (APEOESP/SP)

## Secretário de Assuntos Educacionais

Gilmar Soares (SINTEP/MT) Licenciado

## Secretário de Imprensa e Divulgação

Luiz Carlos Vieira (SINTE/SC)

## Secretário de Política Sindical

Rui Oliveira (APLB/BA)

## Secretária de Formação

Marta Vanelli (SINTE/SC)

## Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (SIND-UTE/MG)

## Secretária de Políticas Sociais

Ivone Almeida (SINTESE/SE)

## Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (SINPRO/DF)

## Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Selene Michielin (CPERS/RS)

## Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Gabriel Pereira Cruz (SINPRO/DF)

## Secretária de Saúde dos Trabalhadores em Educação

Francisca da Rocha (APEOESP/SP)

## Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton da Silva (SINPEEM/SP)

## Secretário de Direitos Humanos

José Christovam Filho (SINDIUPES/ES)

## Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos do Prado (AFUSE/SP)

## Secretária de Combate ao Racismo

Iêda Leal (SINTEGO/GO)

## SECRETARIA EXECUTIVA

Ana Cristina Guilherme (SINDIUTE/CE)

Edmilson Camargos (SAE/DF)

Girlele Lázaro da Silva (SINTEAL/AL)

Alessandro Souza Carvalho (APEOC/CE)

José Valdivino de Moraes (APP/PR)

Luiz Carlos Paixão (APP/PR)

Luiz Veronezi (CPERS/RS)

Manoel Rodrigues (SINTERO/RO)

Odeni de Jesus da Silva (SINTE/PI)

Raimundo Oliveira (SINPROEEMMA/MA)

Rosana Souza do Nascimento (SINTEAC/AC)

Valéria Conceição da Silva (SINTEPE/PE)

## Coordenador do Despe

Mario Sergio Ferreira de Souza (PR)

## Coordenador do Coletivo da Juventude

Valdeir Pereira (MT)

## DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Antônio Lisboa Amançó Vale (SINPRO/DF)

Carlos de Lima Furtado (SINTET/TO)

Dóris Regina Nogueira (SINTERG/RS)

Jonaldino Tomaz (SINTE/RN)

Isis Tavares (SINTEAM/AM)

Marco Antônio Soares (APEOESP/SP)

Maria Marleide Matias (SINTE/RN)

Marilene dos Santos Betros (APLB/BA)

Nelson Galvão (SINPEEM/SP)

Odíssia Carvalho (OPOSIÇÃO SEPE/RJ) Licenciada

Veroni Salete Del Ré (APP/PR)

## CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: [cnte@cnte.org.br](mailto:cnte@cnte.org.br) > [www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br)

## CONSELHO FISCAL - TITULAR

Antônia Benedita Costa (SINPROEEMMA/MA)

Edson Rodrigues Garcia (CPERS/RS)

Ivaneia de Souza Alves (SINSEPEAP/AP)

José Teixeira da Silva (SINTE/RN) Licenciado

Ornildo Roberto de Souza (SINTER/RR)

## CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Edivaldo Faustino da Costa (SINTEP/PB)

Fábio Henrique Matos (SINTE/PI)

Francisca Ribeiro da Silva (SINTE/PI)

## REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

### Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

### Comitê Editorial

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Juçara M. Dutra Vieira – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Vera Lúcia Bazzo – Universidade Federal de Santa Catarina

### Editor Técnico

Diego Schibelinski

### Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação- MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Monlevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttmann – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouveia de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilsa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábria Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaisses Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durlin – Universidade Federal de Santa Catarina

### Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Mulhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clacso, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Ángel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CC.OO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

# Revista Retratos da Escola

v.14, n.29, maio a agosto de 2020.

ISSN 1982-131X

R. Ret. esc.	Brasília	v. 14	n. 29	p. 253-590	mai./ago. 2020
--------------	----------	-------	-------	------------	----------------

© 2020 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

#### **Coordenação da Esforce**

Gilmar Soares Ferreira

#### **Editora**

Leda Scheibe (UFSC)

#### **Editor Técnico**

Diego Schibelinski (UFSC)

#### **Organização do dossiê**

Leda Scheibe (UFSC) e Andréia Nunes Militão (UEMS)

#### **Copidesque**

Eliane Faccion (português)

#### **Traduções dos resumos**

Danilo Teodoro Brito (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

#### **Foto de Capa**

Sérgio Tomisaki (Folhapress)

#### **Editoração**

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <[revista@esforce.org.br](mailto:revista@esforce.org.br)>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.  
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 14, n. 29, mai./ago. 2020. – Brasília: CNTE, 2019-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

#### **Revista Indexada em:**

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

**EDITORIAL**

- Um tributo a Paulo Freire, patrono da educação brasileira ..... 259  
*Comitê Editorial*

**ENTREVISTA**

- Discípulos de Paulo Freire e o compromisso com a educação emancipadora ..... 269  
*Andréia Nunes Militão*

**DOSSIÊ**

- Paulo Freire: o educador proibido de educar ..... 279  
*Andréia Nunes Militão e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi*

- Paulo Freire, Myles Horton e Nicolaj F. S. Grundtvig: educadores dos oprimidos ..... 293  
*Sergio Haaddad*

- Paulo Freire e sua influência na pedagogia crítica nos Estados Unidos ..... 315  
*Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Maria Inês Marcondes e Tania Regina Lobato dos Santos*

- É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz:  
Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança ..... 329  
*Marineide de Oliveira Gomes*

- A práxis freiriana e os princípios educacionais do MST ..... 341  
*Júlio Emílio Diniz-Pereira*

- Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente ..... 353  
*Demétrio Delizoicov, Nadir Castilho Delizoicov e Antonio Fernando Gouxêa da Silva*

- A perspectiva freireana na formação permanente de educadores/as ..... 371  
*Valter Martins Giovedi e Elson Augusto do Nascimento*

- O Manuscrito da Pedagogia do Oprimido e a criação transcultural em Paulo Freire ..... 387  
*Jason Ferreira Mafra*

- Os originais da Pedagogia do Oprimido: rasuras e crítica genética ..... 403  
*Nádia Conceição Lauriti*

- Mesmo em tempos de COVID-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire ..... 427  
*Timothy Denis Ireland*

## ESPAÇO ABERTO

- Política de avaliação da Educação Básica:  
estudos sobre os indicadores da região Nordeste ..... 443  
*Maria Helena Augusto e Tiago Antônio da Silva Jorge*
- O Escola sem Partido no Amazonas: diferentes concepções educacionais ..... 463  
*Reinaldo Oliveira Menezes, Marcineuza Santos de Jesus, Fabiane Maia Garcia,  
Hellen Cristina Picanço Simas e Márcio de Oliveira*
- O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio ..... 479  
*Sandra Regina Mendes*
- Gestão escolar democrática no MST: a Escola Eduardo Galeano ..... 491  
*Thales Moura Brasil Alegro e Everton Rodrigues da Silva*

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

- Contribuições Freiriananas na formação de professores/as ..... 513  
*Liandra de Oliveira Barreto, Matheus Santos Costa, Phâmella Neres de Lima  
e Simone Sendim Moreira Guimarães*
- Experiência docente com bebês: um olhar a partir da educação física ..... 527  
*Daniel Torres Vilarino, Anderson Simas Frutuoso, Juliana de Paula Figueiredo  
e Viviane Preichardt Duek*

## RESENHAS

- A pessoa e o ofício de Paulo Freire ..... 541  
*Luciene Gomes Freitas Marins e Carla Regina de Souza Figueiredo*
- Escritos de e sobre Paulo Freire: leituras imprescindíveis ..... 549  
*Fabio Perboni*
- Formação docente na educação do Campo:  
o ensino de Ciências Naturais para uma educação libertadora ..... 555  
*Rogério Ferreira*

## IN MEMORIAM

- João Felício, um sindicalista ..... 563  
*Roberto Felício*
- Rosaura Magalhães, uma bela trajetória de vida e de lutas ..... 575  
*Luiz Soares Dulci*

- NORMAS DE PUBLICAÇÃO ..... 587

## Um tributo a Paulo Freire, *patrono da educação brasileira*

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.*

Paulo Freire

**N**o contexto das celebrações dos 100 anos do nascimento de Paulo Freire, um dos educadores mais reconhecidos a nível mundial e, desde 2012, declarado Patrono da educação brasileira, a revista *Retratos da Escola* tem a honra de apresentar a seus leitores e leitoras, por meio do número 29 de sua edição 14, um tributo a este educador. Além do Dossiê *Paulo Freire: educação e emancipação*, nesta edição, as seções *Entrevista* e *Resenhas* apresentam-se em consonância com a temática.

Contamos com a preciosa colaboração da prof<sup>a</sup>. dr<sup>a</sup>. Andréia Nunes Militão na organização desta iniciativa, que emerge em período festivo, mas, também, em meio a um cenário político de acentuado conservadorismo, que elege, no plano das ideias, Paulo Freire como alvo preferencial de diversos ataques e busca promover a interdição de sua ação e pensamento. Indubitavelmente, numa conjuntura política na qual a ciência, a universidade e a educação são percebidas como inimigos, esta é uma ação que se constitui como resistência frente à onda ultraconservadora. Afinal, como educadores e educadoras, estas infelizes circunstâncias nos impõem cada vez mais a necessidade de salvaguardar o patrimônio intelectual de Paulo Freire bem como seus ideais revolucionários e seus sonhos emancipadores da forma mais enfática possível. Sendo assim, este Dossiê comporta duplo objetivo: primeiro, pretende divulgar a produção científica que assume Paulo Freire como autor de referência e base epistemológica; e, em segundo lugar, constitui-se como manifesto em defesa do pensamento freireano.

Diversos periódicos têm publicado dossiês sobre o pensamento freireano, no contexto nacional ou internacional. Nossa temática – *Paulo Freire: educação e emancipação* – pressupõe que a emancipação humana é um dos conceitos centrais do pensamento freireano e de que, a ideia de uma educação emancipadora implica em constituir, primeiramente,

um processo de emancipação humana. Contudo, conceituar a constituição desse processo não é uma das tarefas mais fáceis.

Em um exercício de resgate histórico, é possível perceber que, a defesa de uma sociedade livre, esclarecida, não ignorante pode ser localizada no seio do pensamento iluminista, desenvolvido ao longo do século XVIII. Baseado na ideia de autonomia dos sujeitos, esse pensamento radical – e aqui o termo é usado como originário, essencial – fundamentou a construção da modernidade, bem como à elaboração dos direitos civis e da igualdade formal.

A partir do século XIX, o que se percebe é a insuficiência da perspectiva emancipadora, na medida em que as condições sociais e econômicas impediram sua efetivação. Desenvolvem-se proposições de rompimento com o capitalismo, destacando-se as formulações de Karl Marx, com nova perspectiva sobre a emancipação humana. As abordagens que se desenvolvem naquele momento, transitam de uma visão mais individualista para uma perspectiva coletiva de construção da emancipação humana a partir de um novo projeto societário. Foi somente a partir do século XX que se passa a ter autores que definem especificamente a importância do projeto educacional para a efetivação desse projeto de emancipação humana. Neste contexto, se destacam, em especial, as formulações de Paulo Freire na América Latina, defendendo a luta contra a opressão como caminho para a constituição do ser humano e de sua emancipação. Em alguma medida, Freire compreende a emancipação como processo de constituição do humano na luta contra a opressão e contra a dominação. Uma luta social, mais que manifestação individual, a opressão se constituiria como base das estruturas das instituições e da sociedade de classes. Em que pese a importância dessas formulações, Freire se notabiliza pela contribuição na defesa da modificação profunda dos processos de escolarização, de construção do conhecimento e do ensino e aprendizagem.

Nos dias atuais e, especialmente no contexto brasileiro, a abordagem freireana se faz ainda tão necessária porque suas propostas de emancipação humana foram apenas parcialmente alcançadas em nossa sociedade. A ideia de um sujeito autônomo e independente se mostra ainda uma tarefa longe de ser realizada em sua completude. Quando muito, seria correto afirmar que, até hoje, atingiu-se parcialmente o estágio de emancipação política, em que o direito de votar e ser votado foi alargado, de modo a atingir todos os seguimentos da sociedade. Contudo, é importante considerar que mesmo essa emancipação política parcial e incompleta constituiu-se como processo de longa duração, se considerarmos como sua conclusão o direito de voto dos pobres, analfabetos e das mulheres.

Indubitavelmente, para Paulo Freire, emancipação é o elemento fulcral da constituição do ser humano na perspectiva de desenvolvimento de todas as potencialidades. Para ele, essa formulação amparava-se em dois conceitos basilares: a consciência do incabamento e a capacidade intrínseca do “ser mais”. Sendo ambas imanentes em todas as pessoas, caberia à educação emancipadora propiciar condições necessárias ao seu

desenvolvimento, superando os processos de opressão, as determinações culturais, sociais e econômicas e desenvolvendo todas as potencialidades de cada indivíduo. Na concepção de Freire, emancipação possuía sinonímia com humanização, o que levaria, portanto, à superação dos condicionamentos históricos. Para além da elaboração teórica, a emancipação se configuraria como *práxis* educativa.

Desenvolvendo reflexões sobre tema correlato à produção freireana, integram o presente Dossiê dez textos oriundos das cinco regiões brasileiras, denotando que Freire permanece sendo lido, estudado e referenciado na pesquisa nacional. É evidente o fato de que ainda hoje a academia brasileira busca na obra de Paulo Freire formas de garantir melhorias à educação pública ofertada no País, valendo-se sempre de suas inestimáveis contribuições ao desenvolvimento de práticas educacionais voltadas a uma sociedade mais justa e igualitária.

O texto *Paulo Freire: o educador proibido de educar*, de autoria de Andréia Nunes Militão e Cristiano Di Giorgi, abre o dossiê. Por meio dele, problematizam as razões que levaram setores ultraliberais a eleger Paulo Freire como alvo preferencial de ataques em dois contextos históricos, abrangendo, portanto, o período de formulação do pensamento freireano quando o autor estava vivo e, mais recentemente, o período de consolidação desse pensamento, após o falecimento do autor. Para os autores, os ataques a Paulo Freire traduzem uma ofensiva contra a democracia tanto no passado ditatorial quanto no tempo presente.

Em *Paulo Freire, Myles Horton e Nicolaj F. S. Grundtvig: educadores dos oprimidos*, Sérgio Haddad recupera a trajetória de três educadores populares que tiveram como premissa de atuação intelectual e política a elaboração de um pensamento pedagógico comprometido com a emancipação de classes populares em tempos e espaços distintos. A tentativa de interdição da ação educativa e da própria formulação de uma proposta pedagógica emancipatória configura outro aspecto de aproximação entre Freire, Horton e Grundtvig. Embora tenham sido alvos de perseguições, ressalta-se a permanência de suas ideias no tempo presente.

Na sequência, o artigo *Paulo Freire e sua influência na pedagogia crítica nos Estados Unidos*, de Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Maria Inês Marcondes e Tania Regina Lobato dos Santos, problematiza o alcance nos Estados Unidos da pedagogia crítica formulada por Freire. Entre outros aspectos, as autoras caracterizam a configuração da proposta freireana, suas influências e categorias centrais, tais como criticidade, conscientização, libertação, problematização, o perguntar e a esperança. As autoras situam ainda a obra *Pedagogia do Oprimido* como base para elaboração da perspectiva educacional crítica, transformadora e emancipadora.

Em *É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz: Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança*, por sua vez, Marineide de Oliveira Gomes problematiza a conjuntura política, econômica, social e seus rebatimentos para o campo educacional, notadamente, a partir da ascensão de Jair Bolsonaro ao Poder Executivo em 2018. A autora considera que,

neste período, marcado por fortes “ataques à educação e à cultura, com a desqualificação da vida e da obra de Paulo Freire, no quadro de desmonte dos direitos sociais, torna-se imprescindível atualizar o legado freiriano”.

Já em *A práxis freiriana e os princípios educacionais do MST*, Júlio Emílio Diniz-Pereira indica a coerência da ação política e pedagógica do Movimento Sem Terra que ao apoiar-se nas formulações freirianas procura reinventá-las e não meramente aplicá-las. Diniz-Pereira assinala a forma pela qual “esse movimento social se constituiu como sujeito pedagógico”, o que teria permitido ao MST realizar um processo de releitura dos conceitos-chave de Paulo Freire, tais como humanização, práxis, diálogo, conscientização e libertação.

Dando prosseguimento a composição do dossiê, apresentam-se dois textos que conferem foco à elaboração freireana no que concerne à *formação permanente*. De autoria de Demétrio Delizoicov, Nadir Castilho Delizoicov e Antonio Fernando Gouvêa da Silva, o texto *Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente* busca, com perspicaz densidade analítica, localizar os elementos ontológicos e gnosiológicos da acepção freireana. Por meio de mapeamento da produção, os autores localizaram diversas experiências formativas inspiradas na ação política de Paulo Freire quando exerceu o cargo de secretário municipal de educação na cidade de São Paulo, no período de 1989 a 1992. A partir dessa experiência, diversos governos progressistas implementaram as formulações freireanas em redes públicas de educação básica para a construção de currículos escolares, ação que ficou conhecida como Movimento de Reorientação Curricular e que, já com cerca de três décadas de existência, alcança todas as regiões brasileiras, mantendo-se como proposta educacional válida e atual. Da mesma forma, em *A perspectiva freireana na formação permanente de educadores/as*, artigo de Valter Martins Giovedi e Elson Augusto do Nascimento, o tema central de análise é o conceito de formação permanente. Ao longo de sua análise, os autores indicam que “o paradigma da formação permanente é [...] uma ação que se dá junto com o exercício da profissão”.

Outros dois textos se debruçam sobre o manuscrito da *Pedagogia do Oprimido*. De autoria de Jason Ferreira Mafra, o artigo *O manuscrito da Pedagogia do Oprimido e a criação transcultural em Paulo Freire* recorre ao estruturalismo genético para “ler” as rasuras contidas na obra freireana mais difundida no mundo. O autor detém-se particularmente na explicitação do processo de concepção e elaboração da obra. Para Mafra, o manuscrito “precisa ser cuidadosamente examinado não apenas pelos trechos inéditos não publicados até então, mas porque esse documento poderá revelar muito mais sobre a atualidade da *Pedagogia do Oprimido*, uma das teorias mais fecundas criadas no século XX”. Em interface, o artigo *Os originais da Pedagogia do Oprimido: rasuras e crítica genética*, de Nádia Conceição Lauriti, explora as rasuras no manuscrito da *Pedagogia do Oprimido* publicado no Brasil em 2013. Ao longo da análise, a autora aporta-se metodologicamente na crítica genética que, segundo ela, permite “ouvir as vozes que surgem das rasuras”, mas, também, “observar

o cruzamento de dois mundos discursivos: o político e o educativo, revelando um duplo *ethos* – o educador dialógico, que assume o compromisso com o que diz, e o militante engajado com a causa do oprimido, que luta por aquilo que professa”.

Fechando o dossiê, temos a contribuição de Timothy Denis Ireland, denominada *Mesmo em tempos de COVID-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire*. Nela, o autor indica a validade do referencial teórico freireano para a compreensão do novo cenário, marcado pela atual pandemia e pela crise ecológica. Dentre os problemas a serem enfrentados coletivamente, destaca: saúde coletiva, crise climática e a validade dos fundamentos democráticos nas sociedades contemporâneas. Assevera ainda que “não há como superar esses desafios sem uma mudança no paradigma de desenvolvimento”.

Nesta edição trazemos à tona a entrevista *Discípulos de Paulo Freire e o compromisso com a educação emancipadora*, que contou com os depoimentos de Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Dagmar Maria Leopoldi Zibas e Rudá Guedes Moises Salerno Ricci, três ex-alunos/as de Paulo Freire, do período em que o educador ministrou aulas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no início da década de 1980. Organizada por Andréia Nunes Militão, a entrevista buscou estimular os/a convidados/a a refletirem acerca das seguintes questões: Por que Paulo Freire ainda incomoda a muitos/as? O que revelam os discursos, pretéritos e atuais, contra este pensador? Qual é a importância de Paulo Freire para a educação e para a mudança civilizacional que se faz necessária em decorrência do acúmulo de crises que vivemos atualmente?

Ainda na esteira da obra freireana e de sua influência, a seção *Resenha* apresenta três resenhas. De autoria de Luciene Gomes Freitas Marins e Carla Regina de Souza Figueiredo, *A pessoa e o ofício de Paulo Freire* resenha o livro de Sergio Haddad, *O educador: um perfil de Paulo Freire*, publicado pela Editora Todavia em 2019. Na acepção das autoras, a obra constitui-se em “fonte inesgotável de pesquisa” e apresenta os “múltiplos perfis” de Paulo Freire trazendo “descrições minuciosas da trajetória pessoal e profissional desse educador”.

Elaborada por Fabio Perboni, a resenha *Escritos de e sobre Paulo Freire: leituras imprescindíveis* apresenta ao público a obra produzida por Walter Kohan, intitulada *Paulo Freire más que nunca: uma biografia filosófica*, publicada em 2020 pela Clacso. Perboni destaca que a obra configura tanto um texto de natureza biográfica como de viés filosófico.

Já em *Formação docente na educação do Campo: o ensino de Ciências Naturais para uma educação libertadora*, elaborada por Rogério Ferreira, o autor instiga à leitura da coletânea *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*, organizada por Mônica Castagna Molina, publicada pela Editora da Universidade de Brasília em 2017.

Esta edição da *Retratos da Escola* conta ainda com as usuais seções *Espaço Aberto* e *Relato de Experiência*, compostas por textos que chegaram até nós por meio das submissões em fluxo contínuo.

No *Espaço Aberto*, apresentamos quatro artigos. O primeiro deles, *Política de avaliação da Educação Básica: estudos sobre os indicadores da região Nordeste*, de autoria de Maria Helena Augusto e Tiago Antônio da Silva Jorge, uma análise acerca das políticas educacionais na região Nordeste associada às avaliações em larga escala.

Em *A Escola sem Partido no Amazonas: diferentes concepções educacionais*, Reinaldo Menezes, Marcineuza de Jesus, Fabiane Garcia, Hellen Simas e Márcia de Oliveira têm como objeto a discussão em torno da tentativa de implementação do Programa Escola sem Partido na rede estadual de educação do Amazonas, que ocorreu a partir do Projeto de Lei Ordinária 102, proposto em 2016 à Câmara Legislativa daquele estado. Os/as autores/as buscaram explicitar como tal proposta é, na verdade, a materialização da própria contradição, uma vez que defende uma neutralidade no processo de ensino aprendizagem que ela mesmo se mostra incapaz de expressar.

Em *O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio*, de autoria de Sandra Regina Mendes, a discussão gira em torno de buscar compreender o que de fato haveria de inovador na proposta de organização por áreas de conhecimento do projeto do Novo Ensino Médio. Ao analisar conceitualmente essa questão por meio dos documentos oficiais que consubstanciam a reforma, a autora constatou que a legislação ainda não oferece bases conceituais adequadas à mudança, o que deixa margem a desdobramentos equivocados na implementação do currículo.

Finalizando a seção, o artigo *Gestão escolar democrática no MST: a Escola Eduardo Galeano*, de Thales Moura Brasil Alegro e Everton Rodrigues da Silva. Nele, os autores se propuseram a compreender as singularidades da gestão democrática escolar praticada pelo MST em contraposição ao modelo de gestão educacional adotado por escolas vinculadas ao sistema educacional urbano. Para isso, elencaram como objeto de análise a Escola Eduardo Galeano, instituição localizada em um acampamento na zona rural da cidade de Campo do Meio, Sul de Minas Gerais, e que entrou em funcionamento a partir de meados de 2016.

O primeiro *Relato de Experiência* desta edição nos é oferecido por Matheus Costa, Phâmella Lima, Liandra Barreto e Simone Guimarães. No artigo *Contribuições Freirianas na formação de professores/as*, o autor e as autoras buscaram problematizar sua experiência docente, vivenciada durante o estágio curricular supervisionado em uma escola de Goiânia, ocasião em que, pautados no conceito de diálogo freiriano, desenvolveram com alunos e alunas do ensino médio uma intervenção pedagógica sobre diversidade.

O segundo relato, *Experiência docente com bebês: um olhar a partir da educação física*, também advindo de um contexto de experiência docente ao longo do estágio curricular obrigatório, é de autoria de Daniel Vilarino, Anderson Frutuoso, Juliana Figueiredo e Viviane Duek. Nele, seus autores e autoras buscaram perceber qual a importância da educação física escolar na organização do espaço para a promoção da autonomia e segurança dos bebês, bem como do emprego de diferentes linguagens, valorizando as relações das crianças com o meio, com os objetos e com seus pares.

Destacamos ainda que nesta edição a *Retratos da Escola*, em uma iniciativa inédita, inaugura sua seção *In Memoriam*, frente a incontornável necessidade de registrar a perda de dois importantes e queridos colegas de luta, sempre próximos à CNTE: a professora Rosaura de Magalhães Pereira (MG), e o professor João Antônio Felício (SP), ambos falecidos este ano. Além de expressar nossa tristeza com a perda destes colegas, com a ajuda da Diretoria da CNTE, trazemos um pouco de sua vida e obra em homenagem aos dois educadores/sindicalistas que tiveram suas vidas marcadas pela intensa atuação nas lutas em prol de uma educação de qualidade. Em ambos os casos, além da homenagem póstuma, publicamos um texto escrito por eles. Como você, leitor ou leitora, poderá perceber pelas fotografias que antecedem cada homenagem, é bastante fortuito que em um número que se propõe homenagear o centenário de Paulo Freire se celebre igualmente a memória dos dois companheiros.

É igualmente inevitável a lembrança de que vivemos também um tempo de luto pelas inúmeras perdas devido à pandemia do Covid-19, em boa parte, por opções equivocadas da atual administração de não priorizar a vida dos seus cidadãos e cidadãs. Da mesma forma, se torna cada vez mais explícita a necessidade de denunciar a total incapacidade da gestão federal de ofertar ao setor educacional um plano de ação capaz de organizar de forma adequada e responsável o retorno das atividades escolares. Na contramão, o que se vê é o desinteresse generalizado e o compromisso de continuidade apenas com as iniciativas que visam desestabilizar o funcionamento das instituições de ensino, tais como a ameaça do corte de quase dois bilhões do orçamento das chamadas despesas discricionárias para a educação, as quais envolvem, sobretudo, o custeio e os investimentos do setor.

Para além disso, as duas grandes agências de fomento da pesquisa no Brasil, CNPq e Capes, estão com orçamentos dependentes de créditos suplementares, o que comprometerá o pagamento de bolsas de pesquisa em 2021. A queda vertiginosa de recursos compromete o desenvolvimento da pesquisa em ciência e tecnologia, que depende de um comprometimento estatal. Para o pós-pandemia, não é possível abrir mão de recursos que servirão à reconstrução do País e à atenção das demandas estudantis, já prejudicadas pelo atípico ano letivo de 2020.

A recente aprovação do Novo Fundeb no Congresso Nacional nos exige agora acompanhar de forma persistente a regulamentação deste Fundo, que responde por mais de 60% do financiamento de todo o ensino básico, que vai da educação infantil ao ensino médio, atendendo hoje cerca de 40 milhões de estudantes da rede pública. Tal aprovação, sabemos, foi fruto da persistente luta das entidades educacionais e dos parlamentares progressistas. Destacamos, além da coordenação exercida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, também a efetiva participação da CNTE, por meio da sua diretoria e colaboradores, na concretização de inúmeras ações para essa aprovação, que se consubstancia numa emenda à Constituição (EC n. 108/2020) tornando o Fundeb permanente, elevando inclusive o percentual pago pela União, dos atuais 10%, para 23%, a

ser alcançado até 2026. Resta, no entanto, nossa atenção para que os ventos privatistas do atual governo não revertam o sucesso desta aprovação nas próximas regulamentações.

Além da luta por um orçamento justo para a pasta da educação, precisamos denunciar os ataques à autonomia universitária e aos institutos federais de educação, defendendo a nomeação dos reitores eleitos em processo democrático. O fomento à pesquisa e ao ensino universal, à ciência e tecnologia e à valorização dos profissionais de educação é um investimento no futuro do País e encontra-se em sério risco. É necessário investir na educação brasileira e garantir a valorização das universidades e institutos federais, de professores e técnicos e dos programas de permanência e assistência estudantil. Ampliar os investimentos para garantir conhecimento, ensino e desenvolvimento em favor da vida dos brasileiros e das brasileiras.

Chegado ao fim desta apresentação, gostaríamos de desejar a todos e a todas uma excelente leitura. Agradecemos a todos/as colegas que nos honraram com a possibilidade de publicar seus trabalhos neste Dossiê, que busca especialmente contribuir com a propagação do pensamento freireano e nos ajuda a compreender o futuro como possibilidade, uma vez que ele depende fortemente de nossas ações no presente.

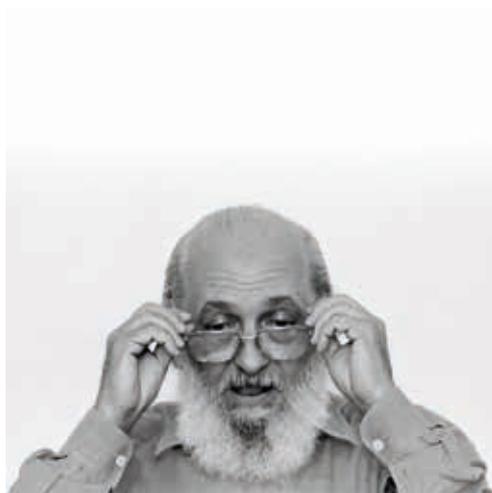
Paulo Freire vive!

*Comitê Editorial*



RETRATOS DA  
**ESCOLA**

▶ ENTREVISTA



# Discípulos de Paulo Freire

## *e o compromisso com a educação emancipadora*

ANDRÉIA NUNES MILITÃO\*

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, Brasil.

No limiar de completar 100 anos do nascimento de Paulo Freire, a *Retratos da Escola* apresenta a seus leitores e leitoras reflexões sobre este autor, reconhecido mundialmente por suas inestimáveis contribuições ao desenvolvimento de práticas educacionais voltadas a uma sociedade mais justa e igualitária.

Embora aclamado como Patrono da Educação Brasileira, por meio da Lei n.º 12.612 de 2012 no Governo Dilma Rousseff, o educador conviveu com perseguições durante a vida e mesmo após a morte continua a sofrer duras críticas.

A resistência a Paulo Freire já vem de longa data, desde o fim da década de 1950 e início de 1960, quando o educador, ao conceber a educação popular, concretiza iniciativas de conscientização política do povo, particularmente das classes sociais excluídas e oprimidas. Suas ideias foram já então entendidas como subversivas pelo regime militar. Atualmente, as manifestações contra ele revelam que os setores conservadores continuam tão reacionários quanto na época da ditadura, sobretudo no campo educacional.

Tendo isso em vista, para a seção *Entrevista* deste número, convidamos Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi, Dagmar Maria Leopoldi Zibas e Rudá Guedes Moises Salerno Ricci, três ex-alunos/as de Paulo Freire, do período em que o educador ministrou aulas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no início da década de 1980, para refletirem acerca das seguintes questões: Por que Paulo Freire ainda incomoda a muitos/as? O que revelam os discursos, pretéritos e atuais, contra este pensador? Qual é a importância de Paulo Freire para a educação e para a mudança civilizacional que se faz necessária em decorrência do acúmulo de crises que vivemos atualmente?

De antemão, gostaríamos de registrar nossa gratidão aos entrevistados/a pela disponibilidade em compartilhar conosco os significados de ser aluno/aluna de Paulo Freire.

---

\* É graduada em História e Pedagogia. Possui mestrado em História e doutorado em Educação, ambos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). E-mail: <andreianunesmilitao@gmail.com>.

## Conte-nos um pouco sobre como foram os caminhos que o/a levaram a ser aluno/aluna de Paulo Freire?

**Cristiano Di Giorgi:** Eu fiz minha graduação em física. Sempre fui muito bom em matemática e física, cheguei a ser capa de um jornal de grande circulação como “Mini-Gênio” por dominar tópicos de matemática avançada aos 9 anos de idade. Assim, foi natural seguir um curso nesta área e eu pretendia ser um físico, pesquisador, um cientista deste campo. Mas, com 19 anos comecei a participar de um trabalho de educação de adultos e me apaixonei por educação. Então, meu destino começou a mudar. Acabei o bacharelado em física, mas fiz também a licenciatura. Comecei a dar aulas e, em 1982, comecei o mestrado em educação na PUC-SP, que escolhi em grande parte para ter a oportunidade de ser aluno de Paulo Freire. No contato pessoal com Paulo Freire, era possível sentir a profunda coerência entre o que ele pregava e o que ele fazia e vivia. Esta é a principal razão pela qual ele tocava tão profundamente as pessoas.

**Dagmar Zibas:** Fui a primeira pessoa da família a entrar para a universidade. E isso só aconteceu pouco antes que eu completasse 30 anos de idade. Nos meus 18 anos, ou seja, em 1954, o curso superior não fazia parte dos projetos da imensa maioria das meninas de classe média. Terminar o curso normal, para ser professora primária, já era uma grande vitória. A universidade era apenas para poucos ou para a elite. Mas nem a prestigiosa Escola Normal pude fazer. Isso porque, nesse tempo, as candidatas ao curso (a carreira já era predominantemente feminina) passavam por um exame médico rigoroso. Um alto grau de hipermetropia impediu minha matrícula. Fiz, então, escola técnica de secretariado. Trabalhando na profissão, finalmente, aos 28 anos, ingressei no curso noturno de pedagogia do Mackenzie. Nem tentei a Universidade de São Paulo (USP) porque, na época, aquela instituição não ofertava o curso no período noturno. Entretanto, sem experiência no magistério, o diploma de pedagoga não era suficiente para o início na nova carreira. Prosegui, então, minha formação na área da educação, com mestrado em psicologia da educação na PUC-SP. Posteriormente, ingressei na Fundação Carlos Chagas como assistente de pesquisa, e, em 1994, aos 58 anos, veio a conclusão do doutorado na USP. Enfim, uma carreira acadêmica bastante atípica, principalmente em vista do tardio ingresso na universidade. Essa defasagem escolar, digamos assim, me deu o privilégio de conseguir uma disputadíssima vaga no primeiro curso que Paulo Freire ministrou na pós-graduação da PUC-SP, em 1980. Estávamos vivendo um clima de euforia em vista da relativa distensão política e da volta dos exilados pela ditadura militar. Havia muita ansiedade, até um certo frenesi, um certo deslumbramento cercando a figura de Paulo Freire. Um perseguido político, uma personalidade já proeminente no exterior e que, finalmente, poderia ser ouvida e vista entre nós.

**Rudá Ricci:** Sou sociólogo e presidente do Instituto Cultiva ([www.institutocultiva.com.br](http://www.institutocultiva.com.br)). Também sou membro da coordenação da Articulação Brasileira da Economia de Francisco e Clara e sou coordenador do Pacto Educativo Global no Brasil, duas articulações mundiais lideradas pelo Papa Francisco. Ingressei na PUC-SP em 1980. Paulo Freire tinha sido convidado por Dom Paulo Evaristo Arns, no ano anterior, a dar aulas naquela instituição. Eu assistia algumas aulas meio a contragosto e, um dia, decidi sair da sala de aula e fui assistir a aula de Paulo Freire, no 4º andar do prédio novo da universidade. O 4º andar era o local da pós-graduação. Assisti uma ou outra aula de Florestan Fernandes e Décio Pignatari. Mas, comecei a frequentar com mais assiduidade as aulas de Paulo Freire. Num desses dias, ao terminar a aula, Freire pediu para conversar comigo. Não vou dizer que fiquei preocupado porque no alto dos 17 ou 18 anos, a petulância é quase sempre uma marca registrada. Paulo disse mais ou menos o seguinte: “nem vou perguntar se você está faltando nas aulas de graduação, já que você tem cara de calouro. Mas, se vai assistir minhas aulas, terá que se comportar como os outros mestrandos: terá que ler todos os textos, participar dos seminários e produzir os trabalhos”. Topei. Acho que foi um teste. E devo ter passado no teste porque, pouco tempo depois, ele me convidou para participar de seminários abertos, nas manhãs de sábado, num quase-auditório, a sala 333. Era impressionante. Gente do mundo todo, gente sentada no chão e Paulo lendo “A Dialética do Concreto”, de Karel Kosik, com uma calma, dando colorido a cada frase a partir de outros autores, teorias e de sua experiência enciclopédica. Paulo comentava, por sábado, praticamente um parágrafo do livro. No começo, eu ficava angustiado, contando os anos que levaríamos para ler o livro todo. Mas, aos poucos, aprendi o que era ler, saborear, trabalhar os meandros de um livro e ir além dele. Algo parecido com a proposta de portfólio de Fernando Hernandez. Um dia, disse isso para Paulo: “você me ensinou a ler”. Tempos depois, passei a fazer parte da equipe de educadores populares que alfabetizavam empregadas domésticas e porteiros dos prédios domiciliares do entorno da PUC-SP. O passo seguinte foi conhecer Pedro Pontual, um importantíssimo educador popular que deu aulas a respeito deste tema no Sedes Sapientiae, um instituto próximo da universidade. Paulo era um amigo, bem rigoroso e afetuoso, o que nem sempre são aliados. Ele nos ensinava a ter autocontrole para não falar de maneira que o interlocutor não entendia (e portanto, não tinha como criticar ou problematizar o que dizíamos), que deveríamos ouvir as palavras e valores do educando, que não deveríamos ser populistas (e fingir que tínhamos o mesmo poder que o educando), que tínhamos que nos esforçar para construir o conhecimento com calma e coletivamente (sem pressa, sem atropelar, mediando as discussões e reflexões, mediando divergências entre educandos). Mais tarde, nos reencontramos no governo Erundina. O que caracterizava Paulo era o rigor, o gosto pelas palavras (ele estendia o som das sílabas como se estivesse provando uma iguaria), a preocupação com o estabelecimento de uma relação cuidadosa e dialógica com o educando e a disponibilidade.

## Na condição de aluno/aluna de Paulo Freire, quais foram os aprendizados que mais lhe marcaram?

**Cristiano Di Giorgi:** Em primeiro lugar, procurar conhecer bem os alunos e tomar como ponto de partida suas vivências. Lembro que Paulo Freire começou o seu curso perguntando a cada um de nós se tínhamos atividade pedagógica, qual era e nos pedindo que falássemos sobre nossa prática e nossas inquietações a respeito dela. Ele organizou o programa da disciplina a partir disto. Em segundo lugar, aprendi que é muito melhor ler bem e em profundidade os textos e livros mais importantes do que ler muitíssimas coisas meio por cima. Freire indicava poucas leituras, mas se aprofundava em cada uma como nenhum outro professor que conheci. Terceiro, a importância do diálogo: Freire estabelecia realmente um clima dialogal em sala de aula e percebíamos claramente que ele de fato também aprendia conosco, à medida que nós aprendíamos com ele e com os colegas. Em quarto lugar, aprendi muito sobre realidades que eu desconhecia, como as africanas, das quais Freire falou bastante, descrevendo suas experiências no continente.

**Dagmar Zibas:** O mestre não decepcionou seus alunos. Muito pelo contrário. Nossa grande expectativa foi excedida. Sua alegria de estar, finalmente, lecionando em sua língua, para seus compatriotas, sua compreensível disposição de nos contar as aprendizagens, as agruras e as alegrias vividas além-mar temperavam seu grande empenho em nos desafiar a contestar suas teses, a discutir os pressupostos de suas afirmações, em dialogar, em ouvir nossas opiniões. Todavia, naquele momento, por incrível que pareça, já havia, na própria PUC-SP, o gérmen da ideologia que viríamos a conhecer, muito recentemente, como o movimento político-pedagógico reacionário, autodenominado “escola sem partido”. Sim, esse embrião da “escola sem partido” estava se formando na pós-graduação da PUC-SP, em 1980, e sua representante maior era a prof<sup>ª</sup>. dr<sup>ª</sup>. Guiomar Namó de Mello. Essa postura política e ideológica de Mello foi consolidada mais tarde, em 1990, em seu livro *Social Democracia e Educação: teses para discussão*, publicado pela Cortez Editores Associados em 1990, mais especificamente no capítulo intitulado *Escola não é partido*. Eu tive o prazer de escrever uma resenha sobre esse livro de Mello, texto em que procurei mostrar a falácia de suas teses. Essa resenha foi publicada no número 74 da *Cadernos de Pesquisa*, revista da Fundação Carlos Chagas, em agosto de 1990. Então, desde 1980, mesmo na euforia de seu retorno do exílio, Paulo Freire já sentia, dentro da própria instituição que o acolheu com entusiasmo e carinho uma oposição acadêmica, ideológica e política, que se refletia em debates em salas de aula e até nos corredores da PUC-SP. Nesse contexto já conflitivo, aprendi com Paulo Freire que a educação libertadora sempre encontrará, em qualquer conjuntura e em qualquer contexto, obstáculos políticos e ideológicos, pois é a formação que permite ao educando e à educanda ler o mundo em todas as suas relações de opressão, desigualdade e injustiça. São essas relações que as classes dominantes

e seus intelectuais orgânicos lutam para camuflar, revestir, esconder. Aprendi, também, que essa posição ideológica, conservadora e perversa, deve ser enfrentada, no campo teórico, com um aprofundamento de sólida fundamentação histórica, sociológica, filosófica e pedagógica, e, no campo da prática pedagógica, com o desenvolvimento do método que permite ao professor ensinar e, ao mesmo tempo, aprender com seus alunos a leitura do mundo real e os caminhos para a construção de uma sociedade mais justa.

**Rudá Ricci:** Primeiro, a atenção e o respeito à cultura e vivência dos outros. Olhar sem preconceito, mas como curiosidade, inclusive, técnica. Segundo, o rigor técnico para criar uma relação de confiança, mas, também, de reflexão em todo processo educativo, o que ele denominava de “*ad-mirar*”, promover o olhar de fora sobre si, sobre as escolhas, as práticas. Uma terceira lição foi a administração do tempo, sem pressa, no ritmo do outro. Disso, havia alguns desdobramentos: de um lado, o “silêncio tático”, outro conceito importante criado por ele. Trata-se do autocontrole do educador para não fazer críticas sem que o espaço de confiança e diálogo esteja plenamente estabelecido. Se você, no ímpeto de fazer o outro refletir sobre algum preconceito ou ato descabido, se impõe antes que o espaço de diálogo esteja consolidado, você pode acabar intimidando ou fazendo o educando se tornar submisso ou, ainda, abandonar a sala de aula. Então, é preciso avaliar o momento da apresentação de sua posição, para que o outro a acolha como uma postura diferente da sua, não como uma reprimenda. Porque o educador precisa ser honesto e apresentar seu pensamento e seu posicionamento. O segundo desdobramento é o que Bertrand Russell sugeriu ser o “ócio da mente”. Ócio, para Russell, não é vagabundagem, mas o tempo necessário para, por exemplo, um fruto ficar maduro, doce e aromático. A mente funciona também assim: precisa de tempo para refletir, para assimilar sem se doutrinar. Somente assim podemos construir o autogoverno, a famosa autonomia. Uma das referências mais importantes de Freire era a fenomenologia, os diversos momentos em que um indivíduo percebe e sente o que o rodeia, dialoga com outros, estranha ou duvida, até construir um juízo sobre o que sentiu. Este processo é o processo humano de construção do conhecimento e, muitas vezes, os gestores da educação esquecem que somos humanos e decidem acelerar ou induzir à resposta final. Freire sempre nos lembrava deste *timing* cognitivo-afetivo. Algo que Antonio Damasio, neurologista de Iowa, veio comprovar mais tarde: a íntima relação entre emoção e o sensível com a razão e a lógica. Foram muitas lições, mas destaco estas porque nem sempre se fala das preocupações freireanas. Normalmente, destaca-se o engajamento social da e pela educação e se esquece do método, do processo educativo, que foi uma das maiores contribuições de Paulo Freire.

## Na sua opinião, por que e a quem a obra Paulo Freire incomoda?

**Cristiano Di Giorgi:** Paulo Freire tem uma proposta de educação libertadora, que busca o fim das opressões. Então, de forma bem simples e direta, ele incomoda principalmente aqueles que estão comprometidos com a manutenção das injustiças sociais, que não querem o fim das opressões, que não querem a libertação dos oprimidos. Sem dúvida nenhuma, estes são os principais incomodados e os grandes inimigos de Freire. Mas há outros a quem ele também incomoda. Ele incomoda também aqueles que, ainda que não estejam diretamente envolvidos na manutenção das opressões, alimentam a ingênua visão da neutralidade da educação. Eu ousaria acrescentar que incomoda também aqueles educadores que, embora progressistas, têm dificuldade em assumir um comprometimento autêntico, uma comunhão e uma aproximação que geram um verdadeiro renascer. A coerência com a pedagogia freiriana é muito exigente. Afinal, como afirma Freire, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Isto não é fácil e muitos educadores se sentem incomodados por exigência tão radical. Freire defende que os homens são seres da busca e a sua vocação ontológica é “ser mais”, humanizarem-se. Isto exige um esforço constante do educador para possibilitar aos educandos “serem mais”; e também o educador precisa, ele próprio, estar empenhado nesta busca, nesta realização da sua vocação ontológica.

**Dagmar Zibas:** A educação freireana é um instrumento pedagógico e político de empoderamento dos oprimidos. Reúne o princípio filosófico-educacional e a metodologia pedagógico-didática que melhor traduzem a preocupação gramsciana de construção de uma cultura contra-hegemônica, cultura que rompa o senso comum e demarque nitidamente o conflito de interesses que move a sociedade capitalista. O desvendamento dessas relações de classe, obviamente, não interessa aos detentores dos privilégios, não interessa aos opressores. Daí vem essa obsessão histórica, e também muito atual, de desvirtuar, destruir, vilipendiar não só a obra, mas também a figura emblemática de Paulo Freire.

**Rudá Ricci:** Incomoda porque desenvolveu uma teoria absolutamente oposta à doutrinação. O objetivo educacional para Paulo Freire é a construção da autonomia. Autonomia não é liberdade total, ao contrário, é a capacidade que temos de nos localizar no mundo e sabermos nos controlar para conviver com o diferente, mas a partir de princípios éticos (lembramos que nem toda moral é ética). Há mais: Paulo Freire revelava que a massificação da educação taylorista não educa, mas treina a partir de um padrão pré-estabelecido que é plasmado no currículo prescritivo, aquele que não se importa com a vida e a cultura do educando. Aliás, a concepção taylorista despreza a existência do educando antes de pisar numa escola porque acredita que sociedade deve ser domada e civilizada pelo educador. Ora, tais

sugestões se chocam com uma lógica de poder e de dominação. A mera crítica ao padrão dominante de educação cria um incômodo imenso porque elimina instâncias de controle e padronização, altera sistemas de avaliação classificatória, reorganiza os tempos (sugerindo a superação dos módulos-aula de 50 minutos), redefine o tempo do professor (que passa a ser considerado um pesquisador dos processos de desenvolvimento dos educandos), desmonta todo um sistema educacional montado nas certezas exógenas à vida do educando. Realmente, quem está no topo da hierarquia social e de poder não tem muito como se alegrar com as teorias freireanas e continuar fazendo o que faz.

### **O que revelam os atuais discursos contra este autor?**

**Cristiano Di Giorgi:** Revelam sobretudo o ódio da classe dominante a ele e como esta é capaz de, muitas vezes, fazer com que setores oprimidos assumam o discurso dos dominantes. Mas revelam também um grande desconhecimento sobre ele. É preciso que as universidades, nos cursos de pedagogia, nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação em educação e outras ciências humanas, busquem difundir as ideias de Freire, coisa que tem ocorrido muito pouco.

**Rudá Ricci:** Que as teorias de Paulo Freire estão vivas. Ninguém ataca alguém que deixou de existir ou ter importância para nós. Trata-se de uma disputa de poder. Perceba que a violência verbal é absolutamente reveladora do incômodo com Paulo Freire, que é o terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo. A Finlândia, considerado o país com a melhor educação do mundo, se baseia em suas ideias desde o início da revolução educacional que adotou. Paulo Freire e Anísio Teixeira são referência por lá. E o que os que o atacam sugerem como contraponto? A doutrinação ultraconservadora. Então, há uma aposta na ignorância e desconhecimento do que Paulo Freire propôs: sustentam que Paulo teria dito o inverso do que realmente diz. Uma técnica discursiva desonesta, mas que segue as orientações de Schopenhauer de como ganhar uma discussão por diversionismos, pela desorientação e manipulação do que o seu interlocutor diz, sempre, sem ter qualquer razão. O que demonstra a força da educação. Se não fosse algo tão poderoso, para que disputar com o patrono da educação brasileira?

### **Qual é a importância de Freire, neste momento, para a educação e para a mudança civilizacional que se faz necessária pelo acúmulo de crises que vivemos?**

**Cristiano Di Giorgi:** Freire é hoje essencial, pois na educação e na vida social precisamos mais do que nunca de humanização, diante de um sistema social que se tornou crescentemente desumanizador. Freire é o autor que melhor descreve este processo de humanização e o que melhor indica caminhos para chegarmos a ela. Qualquer

transformação educacional e social hoje depende crucialmente das pessoas se conscientizarem de seu potencial humanizador e encontrarem caminhos para realizá-lo. Discursos abstratos sobre uma nova educação ou uma nova sociedade que não despertem nas pessoas esta sensação de que podem ser melhores, mais felizes e mais humanas não têm nenhum efeito. Freire, como nenhum outro autor, estabelece esta conexão entre humanização de cada indivíduo e as mudanças que se almejam.

**Dagmar Zibas:** Para responder essa questão, é necessário lidar agora com uma falácia histórica, aliás já ventilada por Guiomar Namó de Mello no livro citado aqui. Na atualidade, a mesma falácia é reproduzida pelo Governo Bolsonaro e seu séquito de mal formados e mal intencionados, quando insistem em atribuir o fracasso do ensino básico no Brasil ao pretensu uso extensivo do método Paulo Freire em nossas escolas. Ora, quem conhece o sistema público de ensino – fundamental e médio – sabe muito bem que, infelizmente, o método freireano é praticamente desconhecido da absoluta maioria dos professores desses níveis de ensino. Portanto, não é usado por esses profissionais, grande parte dos quais é mal formada e amarrada a condições precaríssimas de trabalho e sobrevivência. Assim, atribuir a Paulo Freire o fracasso da escola básica pública é manifestação de má fé ou de total desconhecimento da estrutura físico/pedagógico/administrativa e da dinâmica do nosso sistema educacional ou de ambos. Isso posto, devemos explicitar que este é o momento mais trágico da vida nacional desde o fim da ditadura militar. O núcleo ideológico do atual desgoverno declarou guerra ao pensamento iluminista, à ciência, à cultura, às humanidades, aos direitos humanos, à imprensa livre, à preservação do meio ambiente, às minorias e aos trabalhadores mais pobres. Estamos envolvidos num tsunami de retrocesso político e social sem precedentes em passado recente. Esse peso não está só sobre nossas cabeças, mas pesa sobre diversas regiões do mundo. A obra de Paulo Freire é um marco histórico e perdurará enquanto houver sociedades injustas, desiguais, mantenedoras de privilégios de poucos, e que negam os direitos, a voz e a vez da maioria, dos mais pobres e oprimidos.

**Rudá Ricci:** Paulo Freire conseguiu unificar processos educacionais com processos cognitivo-afetivos, articulou a construção da autonomia com engajamento social, relacionou imperativos éticos com métodos pedagógicos e nos ensinou a alfabetizar em 45 dias. Ora, não é isso que realmente precisamos no momento em que tantos afirmam que adolescentes não conseguem ler e escrever corretamente, que tantos criticam uma sociedade cada vez mais opressiva que nos leva à exaustão pela exigência de um desempenho perfeito em tudo que fazemos? Paulo Freire dá sentido à educação porque responde aquela pergunta clássica do educando sobre o motivo para estar estudando algo. O “algo” na teoria freireana é o fio que une os dilemas e desejos do educando com os desafios de viver em sociedade. Une o que é interno com o que é – num primeiro momento – externo.

Relaciona a dependência mútua dessas duas dimensões o que acaba por revelar que cada educando pode alterar o mundo porque ele é feito pela intervenção humana. Esta potência de mudança, de autoria, redefine o papel de cada um de nós. Não somos mais meros objetos, mas coautores do mundo. O estudo passa a ter sentido porque não se trata de memorizar algo que não compreendo para cumprir alguma exigência protocolar para seguir na vida. O estudo passa a me ajudar a ler ou ouvir o que outros procuraram explicar sobre este mundo. O estudo se torna uma ferramenta para explicar o mundo e para que eu ache um modo de interferir, como autor, neste mundo. Você poderia imaginar algo mais atual e poderoso que isso?

### **Sobre os entrevistados:**

#### **CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI**

Possui graduação em Física pela Universidade de São Paulo, mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi professor titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoeste.

#### **DAGMAR MARIA LEOPOLDI ZIBAS**

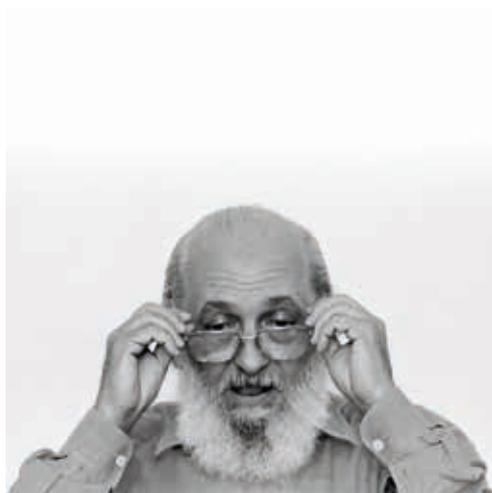
É graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Atuou como pesquisadora da Fundação Carlos Chagas de 1983 até 2008, quando se aposentou.

#### **RUDÁ GUEDES MOISES SALERNO RICCI**

É graduado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Ciência Política e doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é presidente do Instituto Cultiva, consultor do Sindireceita, Sinesp, SindUTE e ATENS. É autor dos livros *Terra de Ninguém* (Editora Unicamp), *Lulismo* (Editora Contraponto), *Nas Ruas: a nova política que emergiu em junho de 2013* (Editora Letramento), *Os Desafios do Educador* (Editora Letramento) e *Conservadorismo Político em Minas Gerais* (Editora Letramento).

RETRATOS DA  
**ESCOLA**

► DOSSIÊ



## **Paulo Freire:** *o educador proibido de educar*

**Paulo Freire:**  
*the teacher prohibited to teach*

**Paulo Freire:**  
*el educador que está prohibido educar*

**ANDRÉIA NUNES MILITÃO\***

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados- MS, Brasil.

**CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI\*\***

Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente- SP, Brasil.

**RESUMO:** O artigo objetiva desvelar porque Paulo Freire tornou-se alvo de ataques de setores conservadores que tentaram interditar suas ideias e práticas. Tem-se como questão central: Por que Paulo Freire incomoda? A quem? O que revelam os discursos contra o autor? Por que interditar Paulo Freire? Freire foi interditado por setores conservadores no passado ditatorial, levando-o ao exílio e à desconstrução de suas ideias com o encerramento de programas de alfabetização. Hoje, o movimento Escola Sem Partido (EsP) elegeu Paulo Freire como alvo. As obras freireanas, documentos nacionais e documentos produzidos pelo EsP constituem fontes primárias que ajudam a desvelar o problema. As ofensivas a Paulo Freire expressam o ataque a própria democracia.

*Palavras-chave:* Paulo Freire. Democracia. Escola sem Partido.

---

\* É graduada em História e Pedagogia. Possui mestrado em História e doutorado em Educação, ambos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. É professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). *E-mail:* <andreianunesmilitao@gmail.com>.

\*\* É graduado em Física pela Universidade de São Paulo, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Foi professor titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e, atualmente, é docente na Universidade do Oeste Paulista. *E-mail:* <utopico92@gmail.com>.

**ABSTRACT:** The article aims to reveal the reason why Paulo Freire became the target of conservative sectors that tried to interdict his ideas and practices. The central questions are: Why is Paulo Freire a bother? Whom does he bother? What do the discourses against the author reveal? Why interdict Paulo Freire? Freire got banned by conservative sectors in the dictatorial past, leading him into exile and the dismantling of his ideas with the end of literacy programs. Nowadays, the School without Party movement (EsP) has elected Paulo Freire as target. Freirean works, national documents, and documents produced by the EsP are taken as primary sources to help on unveiling the problem. The offensives against Paulo Freire express the attack on democracy itself.

*Keywords:* Paulo Freire. Democracy. School without Party.

**RESUMEN:** El artículo tiene como objetivo revelar por qué Paulo Freire se convirtió en blanco de ataques de sectores conservadores que intentaron prohibir sus ideas y prácticas. La pregunta central es: ¿Por qué incomoda Paulo Freire? / ¿A quién? ¿Qué revelan los discursos contra el autor? ¿Por qué prohibir a Paulo Freire? Freire fue proscrito por sectores conservadores en el pasado dictatorial, lo que lo llevó al exilio y a la deconstrucción de sus ideas con el fin de los programas de alfabetización. Hoy, el movimiento Escola Sem Partido (ESP) ha elegido a Paulo Freire como objetivo. Las obras freireanas, los documentos nacionales y los documentos producidos por la ESP son fuentes primarias que ayudan a develar el problema. Las ofensivas contra Paulo Freire expresan el ataque a la democracia misma.

*Palabras clave:* Paulo Freire. Democracia. Escuela Sin Partido.

## Introdução

**D**epreende-se que em duas temporalidades diferentes - 1964 e anos 2000 – Paulo Freire passa a ser alvo preferencial de grupos conservadores. De comum, os dois períodos históricos têm a instituição de um Estado Policial sob a lógica da criminalização daqueles que manifestam pensamentos dissonantes, notadamente o movimento social, os sindicatos, os partidos políticos progressistas, entre outros. A esse respeito, Frigotto (2017, p. 30) assevera “Daí deriva-se para o que é científico neutro e deve ser ensinado nas escolas”.

No tempo presente, marcado pelo golpe jurídico-midiático-parlamentar, avulta-se “A relação entre os mecanismos jurídicos formais que sustentaram e consumaram o golpe e as teses do Escola sem Partido de incriminar os docentes tem na delação, com base no arrependimento ou discordância moral, seu fundamento mais ardiloso e perverso” (FRIGOTTO, 2017, p. 30).

O que propugna o Escola sem Partido não liquida somente a função docente, no que a define substantivamente e que não se reduz a ensinar o que está em manuais ou apostilas, cujo propósito é de formar consumidores. A função docente no ato de ensinar tem implícito o ato de educar. Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos. A pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores (FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Intenta-se desvelar por que Paulo Freire tornou-se o foco preferencial do movimento Escola sem Partido (EsP). Para problematizar a questão, este texto foi organizado em três partes. A primeira seção procura desvelar as ações e as intencionalidades do EsP no campo educacional para compreender como fundamentam as críticas a Paulo Freire. Na sequência, problematiza-se o significado em Freire da não neutralidade da educação e a sua defesa intransigente da aceção “educação é política”. O terceiro item examina Paulo Freire como alvo preferencial do EsP em dois contextos históricos. Ao final, tecem-se algumas conclusões, que associam as ofensivas a Paulo Freire, em ambos os contextos, à ofensiva contra a própria democracia, posto que as formulações freireanas assentam-se neste pressuposto.

## O movimento Escola sem Partido: ações e intencionalidades

A análise do movimento pedagógico autodenominado Escola sem Partido não deve se restringir às questões educacionais, posto que sua incidência ultrapassa os muros escolares. Nesta perspectiva, Frigotto (2017, p. 19) considera ser necessário “um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais”.

Frigotto (2017) localiza o viés ideológico e político do Escola sem Partido, caracterizado por:

Um sentido autoritário que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais, em particular o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Mas também, o ódio aos movimentos de mulheres, de negros e de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transgêneros (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Amalgamado à concepção de Estado Policial, o movimento Escola Sem Partido recorreu à “[...] judicialização da relação entre professores e alunos, tendo, em seguida, passado a pressionar as assembleias estaduais e municipais por projetos de leis que legitimassem suas ideias, processo que vem se intensificando” (MACEDO, 2017, p. 508).<sup>1</sup>

Com foco na educação básica e no ensino superior, os organizadores do EsP<sup>2</sup> justificam sua criação “para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários”. A ação do EsP centra-se no controle dos professores, sem apresentar quaisquer diagnósticos de questões educacionais e/ou propostas para sua melhoria.

Pode-se localizar em meados dos anos 1980 algumas das ideias que servem de base ao EsP. Excertos do livro “Social Democracia e Educação: teses para discussão” Guiomar Namó de Mello<sup>3</sup> permitem-nos localizar resistências à Paulo Freire e a suas ideias nas instituições educacionais, traduzindo, portanto, a ascendência do movimento Escola sem Partido<sup>4</sup>. Nesta obra, a autora, que já havia ocupado o cargo de secretária municipal de educação da cidade de São Paulo e exercido o mandato de deputada estadual pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), autodefine-se como “A educadora, mulher de vida pública, militante político-partidária [...]”. Ainda na apresentação do livro destaca:

Outra provocação que levou à produção destes textos foi o Programa do PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira, de cuja fundação e organização venho participando e cuja identidade política tenho tentado ajudar a construir. As teses propostas neles existentes pretendem ser uma contribuição a esse partido, na formulação de um projeto político-social-democrata para a educação brasileira (MELLO, 1990, p. 14).

Ao encampar a proposta de “Revolução Educacional na perspectiva da Social Democracia”, Mello (1990, p. 18) propõe “[...] limpar o debate educacional de invencionices populistas como a chamada escola de tempo integral, bem como retirar esse debate do emaranhado ideológico que tem tomado tempo e energia [...]”. Mello (1990) ressignifica, a partir dos conceitos da social democracia, os termos e propostas educacionais originárias do campo progressista.

Na perspectiva da autora, a educação escolar deve se restringir à transmissão de conhecimentos disciplinares. Contrapondo-se à Paulo Freire, assevera: “Não cumpre à escola formar militantes políticos, nem ela tem poder para determinar o destino social, a ideologia ou o projeto político de cada um” (MELLO, 1990, p. 31).

Em entrevista publicada neste número da Revista *Retratos da Escola* (2020), Dagmar Zibas destaca que “esse embrião da ‘escola sem partido’ estava se formando no

Pós-Graduação da PUC/SP em 1980, e sua representante maior era a Prof. Dra. Guiomar Namó de Mello”.

Localiza-se entre os esforços do EsP para consolidar seu projeto educacional conservador a iniciativa de emplacar a Ideia Legislativa nº 90.310<sup>5</sup> sob o título “Revogação da lei que institui Paulo Freire patrono da educação brasileira (Lei n. 12612/2012)” a partir do argumento: “Paulo Freire é considerado filósofo de esquerda e seu método de educação se baseia na luta de classes, o sócio construtivismo é a materialização do marxismo cultural, os resultados são catastróficos e tal método já demonstrou em todas as avaliações internacionais que é um fracasso retumbante”, proposta subscrita pela estudante Stefanny Papaiano.

A Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa<sup>6</sup> designou a senadora Fátima Bezerra, em 11 de outubro de 2017, como relatora da Sugestão nº 47 de 2017 do Programa e-Cidadania. Normatizado pela Resolução do Senado Federal (RSF) nº 19 de 2015, propunha a invalidação da Lei que institui Paulo Freire como patrono da educação brasileira. O Relatório expressa a preocupação de recuperar “[...] aspectos relevantes de sua vida e obra, de modo a evitar que, em pleno século XXI, o seu pensamento seja alvo de censura ideológica, a exemplo do ocorrido durante a ditadura civil-militar” (CDH, 2017, p. 3). Defende, ainda, que “A escola não pode negar a realidade na qual está inserida. Ela tem a competência de significar essa realidade, de desvendá-la. E o educador não pode ser vigiado ou criminalizado como pretende este absurdo que é a ‘Lei da Morada’” (CDH, 2017, p. 9).

Em reação ao movimento conservador que propunha expurgar Paulo Freire da educação nacional, iniciando-se pela retirada da sua condição de patrono da educação brasileira, o Coletivo Paulo Freire Por Uma Educação Democrática lançou em 16 de outubro de 2017 o Manifesto em defesa do legado freireano e da consagração de Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira. De acordo com o manifesto, “Cassar de Paulo Freire o título de “Patrono da Educação Brasileira”, recebido *in memoriam*, representa impor a ele e à sua obra uma espécie de segundo exílio, tão violento quanto o primeiro (1964-1980), levado a cabo pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985)”.

Na tentativa de inviabilizar a escola pública, o EsP passa a operar a partir de duas estratégias, que combinam o embate no plano discursivo e a busca da interdição via judicial de elementos substantivos do currículo, embargando também a atuação dos professores. Ximenes e Vick (2020) analisam a recente decisão do Supremo Tribunal Federal acerca do movimento EsP. Para os autores, a decisão judicial encerra uma disputa jurídica sobre a censura nas escolas.

O STF decidiu dar fim a uma das mais danosas farsas jurídicas da atualidade: as legislações antigênero na educação, que proliferam no Brasil desde 2014. Disseminadas por movimentos reacionários e grupos fundamentalistas junto aos Legislativos, essas normas e os debates parlamentares que as antecedem dão suporte institucional à cruzada antigênero e à censura nas escolas, servindo

de plataforma ao pânico moral e suas consequências políticas e sociais.<sup>1</sup> Há anos contestadas em mais de uma dezena de ações judiciais, desde fins de abril deste ano tais normas vêm sendo julgadas e declaradas inconstitucionais, uma a uma, por unanimidade, no discreto Plenário Virtual do STF (XIMENES; VICK, 2020, s/p).

Ximenes e Vick (2020) localizam no mesmo período “a tramitação do primeiro projeto de lei nacional identificado ao Escola sem Partido (EsP), o PL n. 7.180/2014, que foi seguido do PL n. 867/2015, este um protótipo dos projetos apresentados no estado e no município do Rio de Janeiro pelos irmãos Flávio e Carlos Bolsonaro”. Em ação político-partidária, esses projetos deram origem a aproximadamente 200 projetos de lei, aprovando 46 leis similares. Conforme os autores:

O primeiro palco de encenação se deu entre 2013 e 2014, fase final de tramitação do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014). Ali, entre outras polêmicas igualmente importantes, embora menos ruidosas, reacionários e fundamentalistas lograram emplacar uma falácia jurídica: a redação final do PNE teria excluído a abordagem de gênero e diversidade sexual, uma vez que a diretriz sobre a “erradicação de todas as formas de discriminação” não contemplara, por veto político desses grupos e omissão da maioria parlamentar, emendas que buscavam afirmar expressamente aquelas dimensões de desigualdades a serem combatidas.

Dessa forma, “[...] as decisões do STF reforçam a ideia de que as escolhas pedagógicas são parte do exercício regular da condição docente, sendo inclusive parte de sua liberdade fundamental de expressão na profissão”.

A desconstrução de Paulo Freire via movimento EsP encontra forte amparo no ensaísta e influenciador digital Olavo de Carvalho. Em seu *blog* é possível localizar uma profusão de textos que contém ataques a Paulo Freire reproduzidos também na página eletrônica<sup>7</sup> do EsP: “Vocês conhecem alguém que tenha sido alfabetizado pelo método Paulo Freire? Alguma dessas raras criaturas, se é que existem, chegou a demonstrar competência em qualquer área de atividade técnica, científica, artística ou humanística?” (CARVALHO, 2012, s/p). Em outro excerto, Carvalho (2012, s/p) reforça:

Não digo isso para criticar a nomeação póstuma desse personagem como “Patrono da Educação Nacional”. Ao contrário: aprovo e aplaudo calorosamente a medida. Ninguém melhor que Paulo Freire pode representar o espírito da educação petista, que deu aos nossos estudantes os últimos lugares nos testes internacionais, tirou nossas universidades da lista das melhores do mundo e reduziu para um tiquinho de nada o número de citações de trabalhos acadêmicos brasileiros em revistas científicas internacionais.

Miguel Nagib, fundador do EsP considera que “Ninguém contribuiu tanto para transformar as escolas em centros de doutrinação ideológica”<sup>8</sup>. As críticas de Carvalho<sup>9</sup> (1999, s/p) a Freire remontam à década de 1990:

Paulo Freire é um sujeito oco, o tipo acabado do pseudo-intelectual militante. Sua fama baseia-se inteiramente no lucro político que os comunistas obtêm do seu método. Esse método, aliás, não passa de uma coleção de truques para reduzir a educação à doutrinação sectária. Um dia teremos vergonha de ter dado atenção a essa porcaria.

Para Penna (2016), o EsP recorre ao uso de terminologias que objetivam deturpar a concepção original, com vistas a desqualificar seu uso. Para exemplificar, o autor destaca um primeiro elemento caracterizado pelo uso de expressões sem definição precisa “de maneira que uma ampla gama de casos possa ser enquadrada usando essas expressões. Cito, como exemplo, os termos: “doutrinação ideológica”, “ideologia de gênero” e “marxismo cultural” (PENNA, 2016, p. 94).

Soma-se esta estratégia à desqualificação direta de professores que se opõem ao projeto do EsP, considerando que esse processo “não se dá por meio de uma argumentação racional, mas através de ataques pessoais e imagens que representam o professor, a escola e seus pensadores”, sendo comum, neste processo, validar os docentes “como ameaças à crianças inocentes, citando casos particulares considerados assustadores e insinuando que uma parcela significativa dos professores age da mesma maneira”. Não importa para a argumentação qualquer sentido de racionalidade como, por exemplo, a busca de “dado estatístico para apoiar essa generalização indevida”. Reforça-se a todo momento a ideia de uma “ameaça abstrata que coloca em suspeição todos os professores e todo o sistema escolar” (PENNA, 2016, p. 95).

A composição dos membros do EsP localiza no seu interior pessoas ligadas à auto-denominada “nova direita brasileira”, com formação majoritária na área jurídica e sem vínculos com o campo educacional. Embora exista uma base de conhecimento jurídico no interior do grupo, os projetos de lei propostos são eivados de contradições. O Projeto de Lei n. 867/2015 de autoria do deputado federal Izalci (PSDB/DF), similar a outros em diferentes entes federados, estabelece que “a educação nacional respeitará o princípio da ‘neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado’” (VASCONCELOS, 2016, p. 79).

O mesmo projeto de lei afirma como direito dos pais “que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (VASCONCELOS, 2016, p. 80). Esta proposta claramente não conhece a realidade diversa das escolas públicas. Vasconcelos (2016, p. 80) questiona, “O que ocorreria, por exemplo, em uma sala de aula com alunos de famílias evangélicas, umbandistas, católicas, espíritas, judias, islâmicas, candomblecistas e ateias?”. Evidente que o professor não poderia abordar a diversidade religiosa de acordo com os diversos interesses das famílias.

O mais grave desse projeto é desconsiderar o pressuposto intrínseco à democracia escolar, ou seja, a necessidade de a escola tratar os temas de forma diversa e não reproduzir particularismos familiares no espaço da sala de aula. O professor que, de alguma forma, contrariar esses particularismos passa a ser criminalizado, posto que o projeto interdita o debate de alguns temas como, por exemplo, “a religiosidade afro-brasileira, sobre diversidade de gêneros ou sobre pensamento marxista” (VASCONCELOS, 2016, p. 81).

O autor destaca, ainda, que “a proposta de criminalização por ‘assédio ideológico’ ou ‘doutrinação marxista’ é muito semelhante ao que as ditaduras do Cone Sul chamaram de ‘terrorismo intelectual’”. Estas proposições se assemelham aos momentos mais sombrios de nossa história, em que ditaduras instaladas nos países latino-americanos nas décadas de 1960 e 1970 prenderam e torturaram pessoas por divulgar as ideias de Paulo Freire.

[...] trata-se de uma tentativa de disfarçar a incompatibilidade de uma escola tecnocrática e conservadora com aquilo que Paulo Freire definiu como “educação como prática da liberdade”. Com isso, pretendem fortalecer o viés autoritário da instituição escolar e blindar os jovens do contato com o contraditório, isto é, com a teoria social crítica e com o respeito à diversidade (VASCONCELOS, 2016, p. 81).

Ximenes (2016) apresenta uma série de argumentos para reforçar o caráter ilegal das proposições do EsP referentes à educação, a começar por essa questão da neutralidade da escola. Segundo o autor,

[...] ‘neutralidade’ não é um valor constitucional, já que é incompatível com a própria definição de Estado Democrático de Direito, que tem no estabelecimento de objetivos políticos, como “construir uma sociedade livre, justa e solidária” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição, art. 3º), o eixo central de sua própria justificação (XIMENES, 2016, p. 52).

Mesmo a educação escolar não pode ser neutra, posto que um conjunto de normativos de âmbito global, determinam o contrário:

[...] Art. 26, parágrafo 2º, da Declaração Universal dos Direitos Humanos; art. 5º, ‘a’, da Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino; art. 13 do Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; art. 7º da Convenção contra a Discriminação Racial; art. 1º da Convenção sobre os Direitos da Mulher e art. 29, parágrafo 1º, da Convenção sobre os Direitos da Criança, considerando-se apenas os documentos normativos de âmbito global (XIMENES, 2016, p. 53).

Pode-se concluir, portanto, que o EsP tem como objetivo limitar a educação a alguns parâmetros privados, definidos pelas famílias. Evita-se, assim, o convívio com a diversidade e com a contradição, tendo como instrumento a criminalização do professor e a definição das temáticas vetadas no ambiente escolar, dentro do princípio de conceitos amplos e vagos que caracterizam o movimento. Vasconcelos (2016, p. 82) assevera que em “um país culturalmente diversificado e politicamente efervescente como o Brasil, podemos ter certeza de que a tarefa deles não será fácil”.

Feita essa contextualização do Escola sem Partido, acompanhada de uma análise crítica dos pressupostos que fundamentam as atividades deste movimento, passamos na sequência à uma discussão dos princípios de uma educação de acordo com Paulo Freire.

## O significado em Freire da não neutralidade da educação

Ao analisar o cerne das críticas a Paulo Freire, constata-se que elas se centram na acusação de não neutralidade, de sua filiação a uma ideologia, notadamente de esquerda. Ao lado das questões de fundo moral e religioso, o combate ao componente político da educação é um dos elementos que constituem um dos pontos centrais da atuação do Esp, denominados por eles, em suas definições genéricas e imprecisas como “doutrinação” ou “marxismo cultural”.

Para problematizar esse tema, parte-se do conceito de ideologia, pois este contribui para a reflexão sobre os fundamentos da prática educacional. Sem a pretensão de aprofundar esse debate, conceituamos o que é ideologia e como esta se articula à prática educacional. Chauí (2016, p. 245) argumenta que “A noção de ideologia pode ser compreendida como um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir”. A definição insere-se em uma análise mais ampla da sociedade de classes, em que a ideologia legitima a divisão social.

[...] a universalização do particular, a interiorização do imaginário como algo coletivo e comum e a coerência da lógica lacunar fazem com que a ideologia seja uma lógica da dissimulação (da existência de classes sociais contraditórias) e uma lógica da ocultação (da gênese da divisão social) (CHAUÍ, 2016, p. 245).

Durante uma entrevista, ao ser questionado sobre a relação entre a educação e a política, Freire ressaltou que a formulação de educação como um ato político foi elaborada ao longo do tempo. O próprio Freire informa que essa construção se deu em três momentos distintos. O primeiro consta no livro *Educação como Prática da Liberdade*, onde o autor explicita: “não há um momento sequer que eu me refira à politicidade da Educação. Não há um momento sequer” (FREIRE; BETTO, 1986, p. 17). Um segundo momento relatado por Freire “no começo do exílio, no Chile, eu comecei a falar de um aspecto político da educação ou do aspecto político da educação”. Por fim, em sua formulação acabada, tem-se o terceiro momento narrado pelo autor:

O terceiro momento, que assumo na Europa, no exílio, é aquele em que digo: “Não, não há um aspecto político; a educação é política”. Ela tem uma politicidade, a política tem uma educabilidade, que dizer: há uma natureza política do ato educativo, indiscutível (FREIRE; BETTO, 1986, p. 17- 18).

Essa é uma questão inescapável, cabe aos educadores compreendê-la e explicitá-la, “não é demais repetir aqui essa afirmação, ainda recusada por muita gente, apesar de sua obviedade, *a educação é um ato político*”. Portanto, se todo docente tem sua política, a sua não neutralidade exige “que se assuma como política, e viva coerentemente sua opção

progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou também espontaneísta” (FREIRE, 1994, p. 85).

Importante salientar que o próprio Freire respondeu em várias oportunidades sobre a necessidade de uma educação radicalmente democrática, incompatível com a imposição de opiniões, seja dos grupos reacionários detentores do poder, seja de grupos progressistas que os combatem. O autor afirma que práticas substantivamente democráticas são inconciliáveis com “as atitudes e as práticas elitistamente autoritárias de quem, julgando-se dono da verdade revolucionária, transforma as classes populares em mera incidência de suas palavras de ordem” (FREIRE; BETTO, 1986, p. 64).

Ou seja, em Freire não existe a possibilidade da neutralidade no ato educativo, que sempre carrega em si os posicionamentos implícitos ou explícitos daqueles que formulam e praticam o ensino e a aprendizagem; por outro lado, isso não significa que a escola deva ser um espaço de “doutrinação”, como alegam os membros da EsP. A radicalidade democrática em Freire impede explicitar esse posicionamento. A escola realmente democrática não pode ser espaço de imposição de saberes ou espaço de interjeição de saberes; todos os saberes são importantes e, por isso mesmo, não devem ser ignorados.

Se o EsP se caracteriza pela interdição de alguns temas e imposição de outros para o ambiente escolar, a democracia em Freire tem na tolerância uma chave para a compreensão. Um educador democrático se caracteriza pelo respeito à diferença, esse professor “tem que respeitar e tolerar inclusive a postura politicamente oposta à sua, e testemunhar aos educandos a sua capacidade de conviver com essas diferenças”. Conclui Freire e Guimarães (1984, p. 88) que “quanto mais crítico e lúcido é o educador, numa posição radicalmente democrática, tanto mais ele testemunha a sua tolerância”.

A centralidade do respeito à pessoa, o respeito pelo outro é o que diferencia os posicionamentos de Paulo Freire dos posicionamentos da EsP. Freire (1996, p.36) argumenta “Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura, mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la”.

Ressalta, entretanto, que isso não se confunde com a ideia de neutralidade, pois “Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe”. Por fim, destaca que o professor omitir seus posicionamentos é uma forma de desrespeitar o aluno, tirando dele a possibilidade de compreender; pode-se mesmo acrescentar a possibilidade de pensar e formular seu próprio posicionamento. Finaliza o autor, sobre a pretensa neutralidade do professor: “O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos” (FREIRE, 1996, p.36).

A análise da extensa obra de Freire revela sua total concordância com a ideia de que práticas de doutrinação não devem fazer parte da educação, segundo ele: “O que me

parece horrível [...] é a militância sectária, realmente intolerante, que não é radical, que ultrapassa a radicalidade e cai no terreno do sectarismo. É esse tipo que pretende fazer a cabeça dos outros” (FREIRE; GUIMARÃES, 1984, p. 88).

Corroborando esse entendimento, Chauí (2016) considera a ideia de conscientização como um discurso presente no meio educacional e que, em alguma medida, pode, ele mesmo, ser carregado de uma carga ideológica:

Qual seria, então, o risco ideológico da noção de conscientização? Em primeiro lugar, haveria o risco de imaginar o aluno (e a classe social) como uma consciência latente ou virtual, adormecida no seu ser em si e que o professor (ou a vanguarda) viria atualizar ou despertar. Há o risco da atitude iluminista. Em segundo lugar, haveria o risco de imaginar o aluno (e a classe social) como uma consciência de si que, por ignorar-se a si mesma, isto é, não ser ainda para si, tenderia a manifestar-se através de palavras e de ações alienadas ou como “falsa consciência”. Assim sendo, parecerá necessário esperar que a desalienação ou a consciência “verdadeira” lhe seja trazida de fora por aqueles que “sabem”. Há o risco ideológico de diferenciar o aluno (e a classe social) do professor (e da vanguarda) em termos de imaturidade/maturidade, ignorância/saber, alienação/verdade, em suma, diferenciar hierarquizando e fazendo com que um dos polos seja uma espécie de receptáculo vazio e dócil no qual venha depositar-se um conteúdo exterior trazido pelo outro polo. Com isso, sob o nome de conscientização, reedita-se sob nova roupagem o conservadorismo e o autoritarismo da educação que se pretendia combater (CHAUÍ, 2016, p. 255).

Do ponto de vista conceitual, é necessário aprofundar a questão da neutralidade na educação, pois existe uma acusação explícita de que Paulo Freire não tem uma proposta neutra sobre a educação.

Sobre esse aspecto seria pertinente analisar duas questões, a primeira sobre a neutralidade no Movimento EsP e a segunda sobre a ideia de uma educação baseada na neutralidade. Para Frigotto (2016, p. 12), o Escola sem Partido está longe de ser neutro e apartidário, pelo contrário, trata-se:

[...] da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.

Oliveira, Storto e Lanza (2019) destacam a proximidade desses grupos a correntes político ideológicas de direita, que divulgam plataformas de combate ao comunismo e grupos de esquerda. Entretanto, os temas combatidos pelo EsP vão além do combate ao comunismo, vetando vários temas pontuais, como “[...] política contemporânea, diversidade religiosa, educação sexual e estudos de gênero, direitos humanos, cultura e história afro-brasileira, ditadura militar brasileira (1964-1985), entre outros” (OLIVEIRA; STORTO; LANZA, 2019, p. 475).

Este entendimento joga por terra um dos principais argumentos utilizados pela EsP para o combate à Paulo Freire, que reside exatamente na falta de neutralidade de sua proposta educacional.

É fato que Paulo Freire não defende uma educação neutra, ao contrário “O ato de estudar, tal como o ato de ensinar e de aprender, é concebido por Paulo Freire como um ato cultural e ético-político, muito mais do que como, simplesmente, um ato estritamente escolar, didático” (LIMA, 2016, p. 147). Para Freire, a educação tem como objetivo possibilitar aos indivíduos o “ser mais”, o “saber mais”, considerando que tanto alunos como professores são seres inconclusos, em processo permanente de desenvolvimento.

Portanto, é necessário problematizar os conceitos de neutralidade que embasam a ação educacional na perspectiva do EsP, uma vez que em uma análise mais acurada pode-se afirmar que não existe ação de neutralidade, seja no campo da ação educativa, seja no campo da ação política mais ampla. Parte-se, portanto, de Freire para discutir a temática.

Para Freire o debate de ideias é um pressuposto da atividade educativa e não pode ser interdito. O autor salienta: “Posso não aceitar a concepção pedagógica deste ou daquele autor e devo inclusive expor aos alunos as razões por que me oponho a ela mas, o que não posso, na minha crítica, é mentir. É dizer inverdades em torno deles” (FREIRE, 1996, p. 18).

De forma mais específica, Freire (1996) critica a pretensa neutralidade das práticas educativas qualificadas por ele como um discurso reacionário, contrário à compreensão do próprio mundo. Assim, “o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (FREIRE, 1996, p. 110). Freire defende uma postura ética do docente, que não deve impor sua vontade, não deve proferir inverdades, porém não deve, igualmente, ser neutro, tem que se posicionar, e mais que isso tem que expor aos alunos as razões que motivam seus posicionamentos.

Em outras obras Paulo Freire (1992) retoma o tema; em “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, manifesta-se contra a imposição da leitura de mundo dos professores aos estudantes, ao mesmo tempo em que desmascara a ideologia da neutralidade:

O que não é possível na prática democrática, é que o professor ou a professora [...] imponha aos alunos sua ‘leitura de mundo’, em cujo marco situa o ensino do conteúdo. Combater o autoritarismo de direita ou de esquerda não me leva, contudo, à impossível neutralidade, que não é outra coisa senão a maneira manhosa com que se procura esconder a opção.

Em síntese, o discurso da neutralidade é na verdade uma forma de esconder determinadas opções teórico-metodológicas ou opções políticas no sentido amplo do termo. Ao docente, carregado de ética, cabe explicitar suas posições, sendo assim ético com seus alunos e com sua prática, o que não pode ser conseguido ao ocultar suas opções e as motivações em adotá-las. Parece evidente que este é o caso do EsP, posto que propagam a neutralidade para ocultar suas opções teóricas, metodológicas e políticas.

## Paulo Freire como alvo preferencial do Escola sem Partido

Começamos este item esclarecendo a razão principal pela qual Paulo Freire foi escolhido como um alvo preferencial do movimento Escola Sem Partido. A razão é que a pedagogia de Paulo Freire está comprometida radicalmente com a democratização substantiva da realidade brasileira.

Consiste, portanto, na alternativa pedagógica que melhor expressa, em termos educacionais, a luta pela democratização substantiva e é exatamente a democratização substantiva que o movimento Escola Sem Partido se opõe centralmente. A oposição à democratização substantiva é, no fundo, a própria razão de ser do movimento Escola sem Partido.

Definimos democratização substantiva a partir das contribuições de Marilena Chauí e do próprio Freire. Para Chauí (2019)<sup>10</sup>, a concepção de direito é central na democracia. A autora enfatiza que nas sociedades democráticas o direito não é sinônimo de necessidade, de carência ou mesmo de interesses particulares:

Mas se distingue fundamentalmente do privilégio, que é sempre particular. Os privilégios se opõem aos direitos. A democracia não pode se confinar a um setor específico. Ela determina a forma das relações sociais e de todas as instituições, ela é o único regime político que é a forma social da sociedade coletiva. Uma sociedade não é um simples regime de governo porque há eleições, respeito à vontade da maioria e das minorias. A democracia é uma criação social de tal maneira que determina, dirige e controla o poder dos governantes. Do ponto de vista político, todos os cidadãos têm competência para opinar e decidir. A política não é uma questão técnica nem científica, mas é a ação coletiva, a decisão coletiva quanto aos interesses da própria sociedade (CHAUÍ, 2019, s/p).

A presença do contraditório é inerente às sociedades que adotam regimes democráticos. Na perspectiva de Chauí:

[...] a democracia é uma forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa) (CHAUÍ, 2020, p. 1).

Chauí (2020, p. 2) identifica os regimes democráticos como “[...] única forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante”.

Por conseguinte, é a única forma sociopolítica na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho sociopolítico do dissenso. Politicamente, graças à prática da criação de direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e, conseqüentemente, a temporalidade como constitutiva de seu modo de ser, de maneira que a democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo (CHAUI, 2020, p. 2).

Percorrem a sociedade brasileira marcas históricas próprias de uma estrutura antidemocrática, ancorada em elementos como violência e autoritarismo. Embora se configure como democrático, o projeto societário brasileiro aceita fortemente o princípio da isonomia, mas não o de isegoria, notadamente por esse princípio traduzir o “direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público” (CHAUI, 2020, p. 2).

A concepção de democracia é central na produção freireana. Na obra “Educação como prática de liberdade” (1967/1977) esse termo é citado 43 vezes. Na acepção de Freire:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 1967/1977, p. 81).

A democracia, portanto, opera com o diálogo e com a participação. Assim, “Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira” (FREIRE, 1968/1983, p. 52). Freire (1967/1977) desvela que o uso que os setores conservadores fazem da democracia descaracteriza o sujeito e sua participação na sociedade. Desvela, também, a deturpação da própria democracia, criando-se um simulacro da realidade, caracterizada por “formas de vida ‘mudas’, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias”.

Para compreender a razão pela qual Paulo Freire foi escolhido como um alvo preferencial pelo movimento Escola Sem Partido é importante recuperar o que aconteceu em relação a Paulo Freire em outro momento em que os setores populares avançavam, começo da década de 1960, avanço que é interrompido violentamente pelo golpe de 1964.

Toledo (2004, p. 15) ressalta a abrangência do golpe de 1964, que, para além do ataque direto à democracia, alvejou intensamente outras esferas, constituindo-se em ação “[...] contra as reformas sociais e políticas; uma ação repressiva contra a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país”.

O golpe estancou um rico e amplo debate político, ideológico e cultural que se processava em órgãos governamentais, partidos políticos, associações de classe,

entidades culturais, revistas especializadas (ou não), jornais etc. Assim, nos anos 60, conservadores, liberais, nacionalistas, socialistas e comunistas formulavam publicamente suas propostas e se mobilizavam politicamente em defesa de seus projetos sociais e econômicos. Mas, o golpe também visou estancar a democracia que se expressava pela demanda da ampliação da cidadania dos trabalhadores urbanos e rurais (TOLEDO, 2004, p. 18 - 19).

Para Fernandes (1980, p. 113), “O que se procurava impedir era a transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada [...]”.

Paulo Freire foi um dos primeiros brasileiros punidos pelo regime autoritário. O “Programa Nacional de Alfabetização”, instituído por meio do Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964 e que deveria empregar o “Sistema Paulo Freire para alfabetização em tempo rápido”, foi extinto pelo ‘novo’ regime, logo após o golpe de Estado em 1 de abril de 1964. Mas, de fato o “Programa Nacional de Alfabetização” foi um dos elementos mais importantes que levaram os setores golpistas a organizarem o golpe.

Se a participação das massas alfabetizadas já alterava substancialmente o quadro das relações de poder, que ocorreria se fosse permitida a participação do conjunto das classes populares? Para os grupos da direita, isto parecia significar o fim da democracia. Em verdade, poderia significar o começo de uma verdadeira democracia para o povo e o fim da história política de muitos dos setores privilegiados (FREIRE, 1977, p. 54).

A interrupção e a consequente anulação de projetos de alfabetização popular foram práticas discricionárias da ditadura civil-militar. A esse respeito, Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), ressaltam que “O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados”.

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares. O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113).

A análise de Freire sobre o analfabetismo marca uma diferença substantiva em relação ao regime autoritário:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (FREIRE, 1982, p. 15-16).

Para Teixeira (2012, p. 1), o regime militar operou notadamente como “força repressiva contra uma das mais ricas, fecundas e criativas experiências de alfabetização de adultos do país”. A ação preferencial centra-se na extinção da política de educação popular originária do Governo Goulart (1961 – 1964). O autor indica que:

[...] organizada na época pelo educador Paulo Freire por meio do Plano Nacional de Alfabetização (PNA); as ações repressivas contra o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife em Pernambuco e a Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler em Natal no Rio Grande do Norte; a intervenção sofrida pelo Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Igreja Católica; e a perseguição aos Centros Populares de Cultura (CPC's) da União Nacional dos Estudantes (UNE), bem como à própria entidade (TEIXEIRA, 2012, p. 1).

A emergência de políticas de alfabetização de jovens e adultos, nas décadas de 1950 e 1960, estão intrinsecamente ligadas a dois fatores: a) elevada quantidade de analfabetos que, conforme Teixeira (2012, p. 2), “Nos anos 1960 o IBGE calculava um índice de 40% de analfabetos entre a população com mais de 15 anos, isso representava cerca de 16 milhões de pessoas”, e b) a restrição do voto para os analfabetos, “A Constituição de 1946 proibia o analfabeto de votar, o resultado era que boa parte dos brasileiros estavam impedidos de participar do processo político” (TEIXEIRA, 2012, p. 2). Nesse contexto,

A alfabetização popular passou a ser entendida como um instrumento da luta política, aliada a uma nova ideia de cultura popular, que passava de uma popularização da cultura erudita para uma valorização da cultura do próprio povo e a construção de elementos culturais novos. Esses elementos somados ao contexto de crise econômica e política do período propiciaram o início de uma postura ativa das camadas populares, na exigência de seus direitos e na transformação de sua realidade social. A formação de um universo mais amplo de eleitores aumentava a possibilidade de mudanças reais no quadro político. Foi nesse contexto que surgiram diversos movimentos e iniciativas voltadas para a alfabetização de adultos (TEIXEIRA, 2012, p. 2-3).

Depreende-se que a associação da educação de jovens e adultos como “instrumento da luta política” tornou tanto os programas e projetos como os seus idealizadores e participantes “inimigos” do regime militar. Assim, “Logo após o golpe, durante a chamada Operação Limpeza, foram muitos os militantes e coordenadores presos. Professoras, monitores e funcionários também sofreram com as perseguições da ditadura”. O autor reforça que “O combate feito pela ditadura àqueles que combatiam o analfabetismo foi implacável” (TEIXEIRA, 2012, p. 5).

Em âmbito nacional, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) não foi implementado, ficando restrito à etapa de planejamento. Esse fato indica que se constitui em plataforma de governo tanto no período da ditadura civil-militar, quanto no tempo presente, extirpar Paulo Freire da educação nacional. No contexto do golpe de 1964, dois dispositivos sustentaram essa ação. A Portaria n. 237, de 14 de abril de 1964, que asseverava: “Considerando

que tais atividades têm base em ideologia contrária ao Regime Democrático e estão, no seu conjunto, subordinadas a planos” (BRASIL, 1964a); e o Decreto nº 53.886 de 14 de abril de 1964, anulando o teor do Decreto n. 53.465, de 21 de janeiro de 1964, portanto extinguiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura:

Art. 1º Fica revogado o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 2º O Departamento Nacional de Educação recolherá todo o acervo empregado na execução do Programa Nacional de Alfabetização, cujos recursos também ficarão à disposição daquele órgão.

Um aspecto que merece atenção é a justificativa para a extinção do PNA, pois no texto normativo lançam mão da democracia, interdita com o “novo regime”, para anunciar a necessidade de eliminar o analfabetismo e “veicular ideias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo”.

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 ideias nitidamente democráticas e preservar as instituições e tradições de nosso povo (BRASIL, 1964b).

No campo educacional interessava ao governo autoritário descontinuar as políticas públicas gestadas no Governo João Goulart. Nesse contexto, Paulo Freire passa a ser visto como perigoso.

Ao final da solenidade, o general Castello Branco comentou com Calazans Fernandes que o trabalho realizado em Angicos o preocupava, pois serviria “para engordar cascavéis nesses sertões”. No jantar oferecido naquela noite de 1963, o general disse a Paulo que já havia sido alertado sobre o seu caráter subversivo — e que agora estava convencido disso por sua defesa de uma “pedagogia sem hierarquia”. A manifestação do general, que foi empossado na presidência com o golpe militar, explica a rapidez com que Paulo seria preso já no ano seguinte, em meio à implantação do Programa Nacional de Alfabetização (HADDAD, 2019, p. 67).

Uma análise mais acurada permite afirmar que para além do ataque direto aos programas e políticas de alfabetização de jovens e adultos e ao próprio Paulo Freire, os militares tentavam eliminar qualquer pensamento dissonante: “[...] para os novos mandatários do poder, alfabetização não deveria ter relação com a política e muito menos quando coordenada por grupos e políticos de esquerda” (TEIXEIRA, 2012, p. 10).

Teixeira (2012, p. 9-10) reforça essa perspectiva “Numa época em que o debate político estava suspenso para as classes populares, um método de alfabetização baseado justamente na discussão política, não se encaixava no modelo educacional preconizado pelo regime militar.

Esclarecido que o golpe de 64 foi em grande medida um golpe contra Paulo Freire, vejamos que, de certa forma, isso se repete com a escolha de Paulo Freire como alvo preferencial pelo movimento Escola Sem Partido.

Também vivíamos, como no início da década de 1960, um avanço substancial das forças populares em direção à democratização substantiva da sociedade brasileira e, como em 1964, os setores privilegiados se organizaram para o golpe.

O central é que a proposta freireana é a alternativa pedagógica que melhor expressa em termos educacionais a luta pela democratização substantiva que os setores privilegiados não aceitam.

*Y es fundamental intentar entender, no exentos de perplejidad, el nacimiento del discurso de odio visceral que se ha ceñido sobre Freire en el Brasil antes de la asunción y en estos primeros tiempos del gobierno de Jair Bolsonaro. Todos hemos visto con asombro y dolor aquellas pancartas con el slogan: Basta de Paulo Freire. También nos ha causado una inmensa pena la sola idea de quitarle su título de Patrono de la Educación brasileña. Sin duda alguna nos ha generado repulsión y congoja la incitación al odio personalizada en su figura, ni más ni menos que la figura de un educador, de un educador cuyos ecos políticos y educativos no cesan en el presente y que deberían estar a resguardo de cualquier estigmatización provocadora o de toda sospecha vilmente agrietada (SKLIAR, 2020, p. 20).*

## Considerações finais

Procurou-se, neste texto, destacar por que, no contexto atual brasileiro, o movimento EsP elegeu Paulo Freire como um dos alvos preferenciais, procurando analisar alguns fundamentos que embasam essas práticas, com paralelos à perseguição a Freire no período da ditadura civil-militar no período de 1964-1985.

É certo que a perseguição a Paulo Freire em diferentes momentos históricos tem uma base autoritária, uma ideia de controle sobre o diferente, o considerado subversivo. A esse respeito, Freire (1986) afirma sobre os governos iniciados em 1964: “Sempre digo que o regime militar, que se implantou entre nós a serviço do sistema capitalista, não inventou o autoritarismo. É indiscutível, porém, que deu à tradição autoritária que nos marca uma excepcional contribuição” (FREIRE; BETTO, 1986, p. 63-64).

Sob a acusação de uma educação sem neutralidade, uma educação carregada de sentidos políticos, Freire foi e ainda é atacado, mais pelo que representa do que pela sua real influência nos processos educacionais do tempo presente.

Portanto, a partir do que foi explanado, cabe uma síntese sobre o que representa a figura e as ideias de Paulo Freire, considerando que as acusações que recebe são realmente o elemento central de seu pensamento. O diálogo no ato educativo é central no pensamento freireano, a educação é política e como tal nunca é neutra. Todo ato educativo vem carregado de sentidos, cabendo ao educador explicitar suas opções por meio do diálogo e do respeito à diversidade de opiniões na sociedade. Freire salienta que o diálogo se dá

entre iguais, entre saberes não hierarquizados. Portanto, não existem saberes melhores que outros, saberes mais válidos que outros, há saberes diferentes sobre o mundo.

Opções autoritárias que visam impor determinada concepção de sociedade, opções que visam interditar determinados temas nas práticas educativas são incompatíveis com a perspectiva freireana, na medida em que a educação em Freire é essencialmente democrática, é baseada no diálogo, é a busca da realização da potencialidade do ser humano, o “ser mais”.

*Recebido em 29/07/2020. Aprovado em 10/08/2020.*

## Notas

- 1 Em 2020, o STF julgou como inconstitucionais ao menos três leis municipais que se baseavam nos princípios do Esp. Trata-se de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF). Em 8 de maio, decidiu sobre a ADPF n. 526, que versava sobre legislação antigênero do município de Foz do Iguaçu (PR). No dia 28 de maio julgou a ADPF n. 467 que tratou da legislação de Ipatinga (MG), que excluía da política municipal de educação quaisquer referências à diversidade de gênero e orientação sexual, já havia decidido sobre ADPF n. 457, reconhecendo a inconstitucionalidade de lei de conteúdo similar do município de Novo Gama (GO).
- 2 Ver: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>
- 3 Fundadora do PSDB, exerceu o cargo de secretária municipal da Educação de São Paulo, entre 1982 a 1985, durante o governo de Mário Covas e o mandato de deputada estadual de São Paulo pelo PMDB entre 1987 a 1991.
- 4 Ver: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>
- 5 Dados de Controle do e-Cidadania indica como data da publicação da Ideia o dia 15/09/2017 e como data de alcance dos apoios necessários o dia 30/09/2017, na qual se registrou um total de apoios de 20.566 apoiadores. Os dados foram coletados por meio da página específica da ideia: <http://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=90310>
- 6 Nos termos do parágrafo único do art. 6º, da Resolução do Senado Federal nº 19, de 2015, combinado com o art. 102-E do Regimento Interno do Senado Federal (RISF), compete à CDH opinar sobre as Ideias Legislativas registradas no Programa e-Cidadania, que alcançarem um total de 20 mil apoios em um prazo de 4 (quatro) meses após seu registro, requisito este plenamente alcançado, conforme MEMO. nº. 88/2017 – SCOM, de 3 de outubro de 2017, mencionado no Relatório.
- 7 CARVALHO, Olavo. Viva Paulo Freire! **Blog do Escola Sem Partido**, 4 de junho 4 de 2012. Disponível em <https://www.escolasempartido.org/blog/viva-paulo-freire/>
- 8 **Freire: o patrono da doutrinação**. junho 4, 2012. Disponível em <https://www.escolasempartido.org/blog/freire-o-patrono-da-doutrinacao/>. Matéria publicada originalmente no Jornal Diário de Cuiabá, edição de 29 de abril de 2012. Disponível em: <http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=410434>
- 9 Entrevista de Olavo de Carvalho a Luís Mauro Martino. **Educação**, julho de 1999. Disponível: <https://olavo-decarvalho.org/educacao-e-consciencia/>
- 10 Texto derivado de conferência proferida no Seminário Internacional “*Democracia em Colapso?*”, promovido pela editora Boitempo em parceria com o Sesc Pinheiros, em São Paulo no dia 15 de outubro de 2019. Ver: CHAUÍ, Marilena. **Saiba mais – agência de reportagem**. RAFAEL DUARTE, quarta-feira, 16 de outubro de 2019. Disponível em <https://www.saibamais.jor.br/marilena-chaui-democracia-e-a-unica-sociedade-e-o-unico-regime-politico-que-considera-o-conflito-legitimo/>

## Referências

BRASIL. 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 União**, Seção 1, 14/4/1964b, p. 3313 (Publicação Original).

BRASIL. Portaria nº 1, de 14 de abril de 1964. Determina a abertura de inquérito policial militar, a fim de apurar fatos e as devidas responsabilidades de todos aqueles que, no País, tenham desenvolvido ou ainda estejam desenvolvendo atividades capituláveis nas Leis que definem os crimes militares e os crimes contra o Estado e a Ordem Política e Social. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 14/4/1964a, p. 3313 (Publicação Original).

BRASIL. Senado Federal. **Parecer (SF) nº 40, de 14 de dezembro de 2017**. Relatório da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, sobre o Sugestão nº47, de 2017, que Revogação da Lei que institui Paulo Freire patrono da educação brasileira (Lei 12612).

CHAUÍ, Marilena. Comunicação e Democracia. In: Conferência Nacional Lula Livre: Vencer a Batalha da Comunicação. São Paulo, 13 e 14 de abril de 2020. Disponível em <https://pt.org.br/marilena-chauicomunicacao-e-democracia/>

CHAUÍ, Marilena. **Saiba mais – agência de reportagem**. 16 de outubro de 2019. Disponível em <https://www.saibamais.jor.br/marilena-chauicomunicacao-e-a-unica-sociedade-e-o-unico-regime-politico-que-considera-o-conflito-legitimo/>

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

FERNANDES, Florestan. **Brasil, em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: diálogos**. Volume II, 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. 5ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

HADDAD, Sergio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Todavia, 2019.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro n. 14, p. 108-130, mai./jun./jul./ago. 2000.

- LIMA, Licínio Carlos. Sobre a educação cultural e política dos professores. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 61, p. 143-156, jul./set. 2016.
- MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento Escola Sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.507-524, abr./jun. de 2017.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Social Democracia e Educação: teses para discussão**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia Rodrigues de; STORTO, Leticia Jovelina; LANZA, Fabio. A educação básica brasileira em disputa: doutrinação versus neutralidade. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 468-478, set. e 2019.
- PENNA, Fernando. O ódio aos professores. In: SOUZA, A.L.S. *et al.* **A ideologia da Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Autores Associados, 2016.
- SKLIAR, Carlos. Prólogo - Paulo Freire más que nunca una oportunidad entre lo inacabado y lo inacabable. In: KOHAN, Walter. **Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica**. 1ª edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- TEIXEIRA, Wagner da Silva. Golpe de 64 interrompeu alfabetização de adultos por dois anos. Bruno Bocchini. **Repórter da Agência Brasil**, São Paulo, 30 de maio de 2014. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-05/golpe-de-64-interrompeu-alfabetizacao-de-adultos-por-dois-anos-diz>
- TEIXEIRA, Wagner da Silva. **Quando ensinar a ler virou subversão: a ditadura e o combate ao combate do analfabetismo**. Disponível em: [http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340763408\\_ARQUIVO\\_WagnerTeixeira\\_textocompleto.pdf](http://www.encontro2012.mg.anpuh.org/resources/anais/24/1340763408_ARQUIVO_WagnerTeixeira_textocompleto.pdf)
- TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Rev. Bras. Hist.** São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004.
- VASCONCELOS, Joana Salém. A escola, o autoritarismo e a emancipação. In: SOUZA, A. L. S. *et al.* **A ideologia da Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Autores Associados, 2016.
- XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre “escola sem partido”? In: SOUZA, A. L. S. *et al.* **A ideologia da Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Autores Associados, 2016.
- XIMENES, Salomão; VICK, Fernanda. A extinção judicial do Escola sem Partido. **Le Monde Diplomatique**, Edição 156, 1 de julho de 2020, Brasil. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-extincao-judicial-do-escola-sem-partido/>



# Paulo Freire, Myles Horton e Nicolaj F. S. Grundtvig: *educadores dos oprimidos*

**Paulo Freire, Myles Horton and Nicolaj F. S. Grundtvig:**  
*educators of the oppressed*

**Paulo Freire, Myles Horton y Nicolaj F. S. Grundtvig:**  
*educadores de los oprimidos*

**SERGIO HADDAD\***

Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul- RS, Brasil.

**RESUMO:** Trata-se de um ensaio comparativo entre três educadores cristãos que viveram em períodos e locais diferentes, mas com o mesmo compromisso de emancipação de setores populares. Suas ideias e práticas provocaram reações dos setores dominantes que tentaram impedi-los de educar, mas elas se espalharam e acabaram por impulsionar novas práticas e reflexões no campo da educação popular de jovens e adultos.

*Palavras-chave:* Nikolaj Grundtvig. Paulo Freire. Myles Horton. Educação Popular.

**ABSTRACT:** It is a comparative essay concerning three Christian educators who lived in different periods and places, but with the same commitment of emancipation in popular sectors. Their ideas and practices provoked reactions from dominant sectors, those that tried to prevent them from teaching, but they were spread, and ended up being the driving force behind new practices and reflections in the field of youth and adult popular education.

*Keywords:* Nikolaj Grundtvig. Paulo Freire. Myles Horton. Popular education.

---

\* É graduado em Economia e Pedagogia. Possui mestrado e doutorado em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo. Foi professor visitante da Oxford University. Atualmente, é pesquisador da Ação Educativa e professor da Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* <sergiohaddad@terra.com.br>.

**RESUMEN:** Se trata de un ensayo comparativo entre tres educadores cristianos que vivieron en distintas épocas y lugares, pero con el mismo compromiso por la emancipación de los sectores populares. Sus ideas y prácticas provocaron reacciones de los sectores dominantes que intentaron impedirles educar, pero se difundieron y terminaron impulsando nuevas prácticas y reflexiones en el campo de la educación popular para jóvenes y adultos.

*Palabras clave:* Nikolaj Grundtvig. Paulo Freire. Myles Horton. Educación Popular.

## Introdução

Paulo Freire e Myles Horton estiveram juntos em uma conferência em Los Angeles, na Califórnia, em 1987, quando conversaram pela primeira vez, por iniciativa de Paulo, sobre a possibilidade de “falar um livro”<sup>1</sup>. O convite foi aceito e, em dezembro daquele ano, os dois se encontraram na *Highlander Folk School*, escola fundada por Myles em 1932, no Tennessee, para dar início ao diálogo que se transformaria no livro *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social* (FREIRE; HORTON, 2011).

A história do brasileiro Paulo Freire (1921-1997) é bastante difundida no Brasil<sup>2</sup>, a do americano Myles Horton (1905-1990) nem tanto, e a do dinamarquês Nicolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) é praticamente desconhecida<sup>3</sup>. Horton inicia a experiência da *Highlander*, depois de passar um período na Dinamarca, conhecendo o movimento das *Folk High Schools*<sup>4</sup>, escolas que nasceram no século XIX, sob a inspiração do pensamento de Grundtvig.

Freire, em suas obras e entrevistas, não menciona o dinamarquês, mas parece improvável que ele não tenha conhecido seu pensamento, dado o grande reconhecimento das suas ideias para a educação de adultos na Europa<sup>5</sup> e, em particular, para a Escandinávia. Paulo viveu em Genebra por dez anos (1970-1980). Nesse período, fez inúmeras viagens internacionais<sup>6</sup>, participando de debates, estudos e conferências, quando teve, certamente, a oportunidade de conhecer e discutir suas ideias. Em um certo momento do diálogo transcrito no livro acima mencionado, Paulo comenta com Horton: “Eu li um texto seu, aquele que você leu em Copenhague...”. A nota de rodapé que menciona o texto e o evento diz:

Horton, Myles. *Influences on Highlander Research and Education Center*. New Market, TN, USA. Trabalho apresentado em uma oficina de Grundtvig, no Colégio Seminário Escandinavo, Dinamarca, 1983; publicado em *Grundtvig's Ideas in North America – Influences and Parallels*. Copenhagen, Det Dansk Selskab, Instituto Dinamarquês, 1983 (FREIRE; HORTON, 2011:50, nota 2).

Há, portanto, uma clara evidência sobre o conhecimento que Freire tinha a respeito de Grundtvig.

Os três educadores, apesar de viverem em séculos diferentes, apresentaram ideias e práticas semelhantes que os fizeram se aproximar de um campo específico da educação: o campo da educação popular de jovens e adultos. Para este trabalho, defino educação popular como uma prática social que se dedica à produção e circulação de conhecimentos, experiências e valores voltada à emancipação de jovens e adultos dos setores populares.

Paulo Freire nasceu em 1921, em Recife, cidade localizada no nordeste do Brasil, uma das regiões mais pobres do País. Sua família era de classe média, mas vivenciou a pobreza com a crise de 1929, quando foi obrigada a mudar para Jaboatão de Guararapes, cidade próxima de Recife, por problemas financeiros, agravados pela morte prematura do seu pai. Pela persistência da sua mãe, que zelava pela continuidade dos estudos do filho, conseguiu uma bolsa de estudos em uma das escolas mais tradicionais de Recife, o que lhe permitiu adquirir uma boa escolarização e desenvolver o gosto pelo ensino da língua portuguesa. Logo após se formar em Direito, abandonou a carreira de advogado precocemente e foi trabalhar com educação no Serviço Social da Indústria (Sesi) e ali ficou por mais de dez anos, realizando os primeiros experimentos educacionais com setores populares. Preocupado com o analfabetismo brasileiro, dedicou-se a desenvolver uma metodologia que permitisse, ao alfabetizar, que os alfabetizados tomassem consciência dos seus problemas, de maneira a estimulá-los no envolvimento da solução. Após experimentar sua pedagogia com setores empobrecidos na cidade de Angicos, no Nordeste do País, em 1963, foi convidado a assumir a responsabilidade pela Campanha Nacional de Alfabetização, a ser lançada pelo governo progressista do presidente Jango Goulart. O Golpe Militar de 1964 interrompeu seu trabalho e o obrigou a exilar-se, depois de ficar preso. Sua pedagogia crítica ganhou o mundo no período em que esteve no exílio, principalmente a partir do lançamento do seu livro mais importante: *Pedagogia do Oprimido*, em 1970. Depois de correr o mundo, convidado para participar de uma série de eventos, de assessorar programas de educação e alfabetização no Chile e em países africanos que se libertaram do colonialismo português, retorna ao Brasil em 1980, como professor universitário, além de atuar em trabalhos de educação popular pelo País. Foi secretário de educação do município de São Paulo, por convite da prefeita Luiza Erundina do Partido dos Trabalhadores. Faleceu em 1997.

Myles Horton nasceu em 1905, no Tennessee, uma parte dos EUA cuja história está associada à monocultura em grandes propriedades, regime escravocrata e pobreza rural. Sua família, assim como a de Paulo, era de classe média, constituída por pais que trabalhavam como professores leigos e que acabaram por perder seus empregos pela exigência de titulação por parte do poder público. Como consequência, foram obrigados a viver em situação de pobreza, trabalhando em trabalhos diversos para sobreviver. Também como a de Paulo, sua família fez um esforço para propiciar a ele um curso superior. Depois de

estudar Sociologia na Universidade de Chicago, Myles foi para a Dinamarca estudar as experiências de educação popular das *Folk High Schools*. Ao retornar para o Tennessee em 1932, fundou a escola *Highlander Folk School*, e aí ficou como diretor até 1972, quando se aposentou. Inicialmente, a *Highlander* realizava formação de lideranças rurais e operárias e atuava para a preservação dos valores indígenas das populações que ali viviam. Com a industrialização da região e a exploração do carvão, a escola voltou-se para a defesa dos direitos dos trabalhadores e ao apoio do trabalho sindical e às greves da região. Na década de 40, a escola passou a ser residencial, nos moldes das escolas dinamarquesas, e ofereceu formação de lideranças para movimentos sociais do Sul dos EUA. Nos inícios de 1950, apoiou o movimento pelos direitos civis, envolvendo-se com a questão da segregação racial e com o enfrentamento da supremacia branca. Um dos programas de maior repercussão desta escola popular foram as Escolas de Cidadania que se dedicavam a alfabetizar a comunidade negra para obter o direito de votar e fortalecer o seu poder político, à semelhança do que anos mais tarde Freire faria no Nordeste brasileiro. Muitas lideranças do movimento negro passaram pela *Highlander*, como a ativista Rosa Parks, que iniciou o boicote à cessão de lugares nos ônibus para brancos e Martin Luther King Jr. Horton faleceu em 1990.

Grundtvig nasceu em 1783, no seio de uma família sacerdotal, em uma aldeia ao sul da Zelândia, a maior ilha da Dinamarca. Seu pai era pastor, sua mãe cuidava da casa e dos filhos. Grundtvig era o menor de quatro irmãos e todos seguiram, como ele, a vida sacerdotal. Viviam uma vida simples, sem luxo. Assim como Paulo e Horton, aprendeu a ler muito cedo, o que o ajudou em sua formação nos anos seguintes, quando, em 1792, com nove anos de idade, foi enviado para outra cidade aos cuidados de um preceptor que forneceu-lhe educação de forma privada por seis anos. Mudou-se para Aarhus, em 1798, para fazer o secundário e para Copenhagen, em 1800, para estudar teologia. Em sua vida enfrentou conflitos no campo sacerdotal, com proibições e processos que o impediram de realizar o seu trabalho como pastor por sua postura crítica à tradição eclesiástica da sua igreja.

Grundtvig se sentiu desconfortável com sua vida escolar, tanto em Aarhus, como em Copenhagen, por seu academicismo e desprezo pela história, tradições e pela língua da Dinamarca. Por isso, dedicou-se a resgatar mitos e lendas tradicionais dinamarquesas. Com essa motivação, recebeu uma bolsa para ir à Inglaterra, país ao qual regressou por três vezes, entre 1829 e 1831, quando tomou contato e se encantou com o regime parlamentarista e o ambiente intelectual dos *colleges* das universidades inglesas. Depois desse período, participou ativamente do processo de transição da monarquia absoluta para parlamentarista com a Revolução Democrática de 1849. É neste contexto que suas ideias educacionais surgem, com críticas à escola tradicional, ministrada em latim, voltada a uma parcela reduzida da população. Grundtvig enveredou pela vida pública, tornando-se membro do parlamento. Aí passou a preocupar-se formalmente com a educação da

população. A primeira *Folk High School* privada foi estabelecida no sul da Dinamarca, em 1844, em Rodding. Grundtvig não se empenhou pessoalmente em construir um modelo de escola baseada em suas ideias, mas Christen Kold, seu discípulo, implementou uma escola em Ryslinge, logo depois uma outra em Dalum, que foram as primeiras de uma sequência de novas experiências. O movimento das *Folk High Schools* se expandiu pela Dinamarca e pelos demais países da Escandinávia e parte do continente europeu. As primeiras escolas foram inauguradas na Noruega em 1864, na Suécia em 1868 e na Finlândia em 1889. Grundtvig foi pastor, salmista, historiador, renovador pedagógico e homem político e é considerado, junto com Hans Christian Andersen e Soren Kierkegaard, expoentes da chamada idade de ouro da Dinamarca. Faleceu em 1872 (DAM, 1983).

Apesar das distâncias históricas, geográficas e socioculturais que os distinguem, muitas são as semelhanças entre os três educadores quanto à trajetória pessoal e o pensamento pedagógico. Trato aqui de anotar algumas delas.

### **A formação cristã**

Os três educadores foram criados dentro do cristianismo e seguiram suas vidas com os valores proclamados por ele, com uma doutrina que aproximava a fé com a realidade vivida pelas populações com as quais trabalhavam. Freire seguiu a religião católica da mãe (seu pai era espírita) e conviveu nos anos 1960 com a Ação Católica. Nunca foi uma pessoa de envolvimento com os ritos da igreja. “... não sou um homem religioso... Eu diria que sou um homem de fé” (FREIRE; HORTON, 2011:228). Nos anos setenta trabalhou no Conselho Mundial de Igrejas (CMI), entidade ecumênica cristã, constituída majoritariamente por igrejas, movimentos e entidades do protestantismo tradicional. Foi ali, em 1971, que escreveu seu texto mais incisivo sobre o papel educativo das igrejas na América Latina. Nele, à semelhança do que proclamou para a educação em *Pedagogia do Oprimido*, afirmou não haver neutralidade das igrejas diante da história, pois não são entidades abstratas, mas sim constituídas por homens e mulheres condicionados por realidades concretas (FREIRE, 1982): “Ao insistirem na inviável neutralidade da Igreja em face da história, em face das atividades políticas, não fazem outra coisa senão exercer uma atividade política, em favor, porém, das classes dominantes e contra as classes dominadas” (FREIRE, 1982:105).

Identificando-se com a Teologia da Libertação, afirmou a importância do papel da Igreja no trabalho de formação política e na ampliação da tomada de consciência dos setores oprimidos por meio da ação pastoral para que tivessem em suas mãos a responsabilidade por construir o seu destino.

Myles frequentou o seminário Union, no final da década de 20, e foi influenciado pelo pastor Reinhold Nieburhr, socialista e crítico social cristão (FREIRE; HORTON, 2011:23).

Perguntado no diálogo com Freire sobre as razões que o colocaram em suas lutas, Myles respondeu que entre as muitas, uma seria o interesse dos seus pais pela educação e por crenças religiosas não opressoras (FREIRE; HORTON, 2011:213)

Grundtvig teve uma vida intensa e inquieta como pensador e pastor. Sempre lutando por suas ideias, viveu crises depressivas e conflitos com a hierarquia da Igreja Luterana Dinamarquesa, sofrendo momentos de censura e impedimento do exercício sacerdotal. Em um momento da sua vida foi designado pastor na Igreja de Salvador em Copenhaga e isto lhe permitiu voltar a ter contato com fiéis, atualizando suas concepções cristãs, depois de um período de recolhimento intelectual, trabalhando em traduções e textos de diversas naturezas, além da editoria de uma revista. Para ele, seria na comunidade eclesial, no batismo e na comunhão que Cristo brinda a comunidade com sua palavra viva. A comunidade é o que sempre existiu, antes inclusive da Bíblia ser escrita, dizia. Ele via a fé cristã como herança da comunidade religiosa através da sua história, portanto, da vida das pessoas (DAM, 1983:25-26).

Consequência ou não dos valores cristãos cultivados no âmbito familiar, todos tiveram uma infância acolhedora por parte dos pais, o que deu segurança para enfrentar os momentos mais difíceis de sobrevivência por suas famílias.

## **A escolarização dos educadores e seus desconfortos**

A crença na educação, outra característica das suas famílias, produziu a alfabetização precoce realizada pelos pais e acabou por despertar em cada um deles o desejo pela leitura.

Grundtvig foi alfabetizado com quatro anos e passou a ler tudo o que foi possível em casa, mesmo não entendendo grande parte dos conteúdos daquilo que lia. Quando foi enviado ao preceptor, aprendeu latim, e seguiu com interesse nas leituras que chegavam sobre os fatos em torno da Revolução Francesa. Na sequência da sua formação, teve contato com uma vasta quantidade de livros, inclusive revistas políticas, que chegavam para o seu professor por meio de um clube de leitura. Ganhava Grundtvig consciência sobre o que vinha ocorrendo naquele momento histórico por meio da leitura.

Horton também começou a ler muito cedo, leu muito e de forma indiferenciada na infância e adolescência. Lia o que caía na sua mão, inclusive a Bíblia, que teve oportunidade de ler por duas vezes. Paulo, por outro lado, aprendeu a ler e escrever cedo com seus pais, escrevendo com um graveto no chão do quintal da sua casa em Recife, mas diferentemente de Horton e Grundtvig, não foi um leitor compulsivo na infância, apenas mais tarde, na juventude.

Os três, no entanto, mesmo com comportamentos diferenciados durante os primeiros anos das suas vidas, só adquiriram prazer pela leitura quando ela foi percebida como algo que vinculava o texto com os problemas cotidianos.

Segundo Horton,

Foi nesta fase (a juventude) que a leitura assumiu um significado completamente diferente para mim, porque eu estava lidando com os problemas reais da vida. Quando lia, eu recebia informações daquela leitura. Eu extraía ideias da leitura, ficava mais corajoso com ela, especialmente com a poesia, e a leitura assumiu um novo sentido (FREIRE; HORTON, 2011:58).

Similarmente, Freire afirmou:

Descobri que ler tinha que ser um ato de amor... Eu tinha uma conexão quase física com o texto. Foi essa experiência que começou a me ensinar como a leitura também é um ato de beleza porque tem que ver com o leitor reescrevendo o texto. É um evento estético. Eu devia ter uns 19 anos. Lembro sempre que foi uma sensação enorme de felicidade. Por causa disso, eu disse ao Myles que para mim não faz diferença se estou lendo poesia ou se estou lendo Marx. Tento obter a beleza no próprio ato de ler. Isso é ao meu ver uma coisa que muitas vezes os professores não tentam fazer (FREIRE; HORTON, 2011:55).

O desconforto expresso por Paulo sobre o papel dos professores no ensino da leitura reflete o mesmo sentimento de Myles:

Eu me lembro que, quando estava na escola secundária, a tristeza que me dava ver meus colegas não gostarem de ler poemas, contos ou literatura. Eu adorava ler, e eles detestavam. Eu sentia que eram os professores que faziam aquilo com eles, e isso me dava muito ressentimento (FREIRE; HORTON, 2011:55).

O mesmo ocorreu com Grundtvig, quando, depois dos seis anos vividos na casa do preceptor, cursou o ensino secundário em Aarhus e posteriormente a universidade em Copenhagen, e o seu sentimento foi de total desencanto e desinteresse pelos conteúdos e pelo distanciamento que as escolas mantinham com a realidade. Isso provocou nele forte crítica ao ensino tradicional, posteriormente incorporado aos seus trabalhos sobre educação e em suas práticas pedagógicas. “A fundamentação de sua rebeldia posterior contra o que ele viria a chamar por ‘Escola da Morte’ (quer dizer um ensino distante da vida e do espírito popular tal qual se praticava naqueles tempos), foi lançada nessa época” (DAM, 1983:13).

## **A natureza política dos trabalhos dos educadores**

O gosto pela leitura, na medida que foi inspiradora para a compreensão da vida e dos projetos futuros, além de conter um componente estético, como salientou Paulo, foi

algo comum na história dos três educadores. Mas as leituras eram também importantes para alimentar os objetivos políticos das práticas pedagógicas. E, nesse aspecto, algo particular ocorreu com cada um deles.

No diálogo com Freire, Horton valorizou a prática como sendo a inspiração primeira dos seus projetos políticos. Tinha como orientação começar a fazer as coisas e deixar que elas guiassem, por meio do trabalho coletivo, aquilo que poderia ocorrer no futuro. Esta foi a lógica de funcionamento da *Highlander*:

Estar nos lugares onde as coisas acontecem para saber o que fazer, encontrar os sinais de esperança para mudar a sociedade: o que nos resta é trabalhar com as sobras, trabalhar com pequenos focos de esperança e de espírito aventureiro onde quer que nos encontremos (...) só sabendo o que estava ocorrendo, nós éramos capazes de pressentir os locais onde havia potencial para uma mudança social radical” (FREIRE; HORTON, 2011:108).

As Escolas de Cidadania nasceram de uma demanda ao *Highlander* que foi feita por Esau Jenkins e Septima Clark, ambos de Johns Island, Carolina do Sul. Pediram auxílio para alfabetizar pessoas que queriam registrar-se como eleitores, já que não sabiam o suficiente para enfrentar os exames controlados pela má vontade dos funcionários brancos. Horton muda-se para o local para acompanhar a demanda, pois era assim que trabalhava a *Highlander*, partiam do conhecimento local sobre os problemas a serem enfrentados. Lá percebeu que várias tentativas de alfabetização haviam sido feitas sem sucesso, e que os sistemas tradicionais não funcionavam. Decidiram então convidar uma jovem negra, que já conheciam da *Highlander*, sobrinha de Septima, para começar um trabalho na ilha, sem nunca ter tido alguma experiência de alfabetização. Ela havia estudado até o secundário e estava ocupada em dirigir um salão de cabelereiros para negras, que era ao mesmo tempo um centro cultural da comunidade. Enfim, tinha uma forte identidade com a comunidade negra e se relacionava com ela de maneira horizontal.

Berenice tomou para si o desafio e passou a fazer seu trabalho por meio de ações práticas como escrever o nome, preencher boletos, e acabou utilizando a Declaração dos Direitos Humanos e a declaração de princípios da *Highlander* como material pedagógico. Foi uma experiência intuitiva que obteve sucesso, pois 80% dos alunos passaram no exame e puderam fazer o registro para votar. Logo outras pessoas procuraram Berenice para abrir novas turmas. Ela passou a formar educadores que se multiplicaram em novas escolas e expandiu o que acabou sendo chamada por Escola da Cidadania, começando pelas localidades mais próximas e logo se espalhando por várias partes do país. O programa começou em janeiro de 1957 e em 1961 já haviam capacitado mais de 400 professores, atingindo mais de quatro mil alunos (FREIRE; HORTON, 2011:92). A *Highlander* financiava a capacitação e a comunidade se encarregava de buscar local e professores, todos voluntários e negros. Depois deste sucesso, por solicitação do pastor Martin Luther King, o programa passou para as mãos da Conferência de Liderança Cristã do Sul, e Septima,

junto com outras pessoas, foi ajudar na expansão do programa. O movimento de direitos civis já estava iniciando e as Escolas de Cidadania ocuparam um espaço central, com aulas noturnas de alfabetização e com resultados da ordem de 70 a 80% de sucesso no registro de eleitores. Cada escola era um projeto comunitário, transformava a vida das pessoas, que seguiam posteriormente para programas de pós-alfabetização, com objetivos definidos por essas comunidades.

Para Freire, a preocupação em Angicos foi a de buscar, por meio do seu método, a motivação para que as pessoas se alfabetizassem a partir de temas existenciais que se transformavam em palavras geradoras e seriam posteriormente decodificadas em sílabas, que serviriam para a construção de novas palavras. Assim se daria o processo de aquisição da leitura e da escrita, tendo por base os problemas que se apresentavam na vida dos grupos que se dispunham a estudar. Discutir seus problemas, buscar as razões para a sua existência nas condições em que estavam, encontrar soluções para elas eram a motivação política do processo de leitura e escrita. Paulo chamava de “círculos de cultura” o espaço no qual se realizam os processos de leitura do mundo e leitura da palavra. Era o sentido político do trabalho de alfabetização.

Segundo Korsgaard (2019), as ideias de Grundtvig sobre a *Folk High School* estavam ligadas à sua avaliação sobre os impactos da Revolução Francesa de 1789, que, ao mesmo tempo em que abriu uma nova época para a história, trouxe caos social e terror. A resposta para sua aspiração de transformação com paz social seria uma nova instituição que promovesse a conscientização e a edificação social, pessoal e política e que tivesse como princípio central a interação entre o trabalho manual e o espírito, entre professores e alunos, entre o passado e o presente, entre liberdade e ordem (KORSGAARD, 2019: 16). A escola deveria ter uma profunda união entre história e poesia, poesia aqui entendida como *poesis*, derivada da palavra grega cujo significado é criação. Para Grundtvig, seria a criação individual e societária. Portanto, uma escola histórica-poética para garantir uma transição não violenta para uma nova forma de sociedade centrada na identidade cultural popular e que implicaria, naquele momento, uma nova percepção da questão da nação, da questão social, com a promoção do povo, uma escola não confessional, baseada na sua língua materna, o dinamarquês (KORSGAARD, 2019:17).

Há que se lembrar que no início do século XIX a sociedade dinamarquesa tinha por base vários estratos: a nobreza, o clero, a burguesia e os camponeses. Grundtvig estava preocupado com a promoção dos camponeses, que tinham direitos desiguais frente aos demais.

Para promover este processo, uma nova forma de escola deveria ser criada, uma faculdade para o povo, que ajudaria a desenvolver uma forma de sociedade “do povo” baseada na ideia de igualdade entre as pessoas. O antigo sistema patrimonial, fundado na noção de desigualdade, deveria ser quebrado pela exigência de igualdade (KORSGAARD, 2019:20).

Grundtvig, muito insatisfeito com as escolas, afirmava que os conteúdos memorativos e os métodos estagnados tinham um efeito de morte para os estudantes. Ele a chamava de escola da morte ou escola da escuridão, uma escola que só atendia aos interesses de uma parcela da sociedade (KNUDSEN, 1976). Pregava, portanto, uma escola popular, inspirado na experiência inglesa das tutorias entre os professores e alunos que se davam nas universidades, em contraste com a rigidez das relações desenvolvidas na Dinamarca. Em seus escritos, passou a valorizar as tradições gregas e nórdicas contrárias à racionalidade legalista romana e à língua latina vigentes, e acentuou a importância da comunicação oral ou da “palavra viva” (living word), da interação, da liberdade, da vida (KNUDSEN, 1976).

### **A perseguição aos educadores por suas ideias**

Os responsáveis pelo Golpe Militar de 1964 no Brasil intuíram que o Programa Nacional de Alfabetização, encabeçado por Paulo Freire, ganhando dimensão nacional, poderia desestabilizar poderes constituídos ao capacitar, no curto prazo, grande quantidade de pessoas para o voto, então vedado aos analfabetos. Além disso, dadas as características do método, que permitia que setores populares influíssem de maneira mais consciente em seus destinos, não era de interesse dos setores conservadores que estavam do poder. Seria necessário, portanto, banir e deslegitimar a ação e seu autor.

Em 18 de outubro de 1964, alguns dias depois de Paulo Freire ter partido para o exílio, o tenente-coronel Hélio Ibiapina Lima divulgou o texto final do inquérito que comandou contra o educador, acusando Paulo Freire de ser “um dos maiores responsáveis pela subversão imediata dos menos favorecidos. [...] Sua atuação no campo da alfabetização de adultos nada mais é que uma extraordinária tarefa marxista de politização das mesmas”, escreveu. Para Ibiapina Lima, Freire não teria criado método algum e sua fama viria da propaganda feita pelos agentes do Partido Comunista da União Soviética. “É um cripto-comunista encapuçado sob a forma de alfabetizador”, informava o relatório (HADDAD, 2019).

Na apresentação do livro *Educação como Prática da Liberdade*, Francisco Weffort (1967:11) assim analisou os fatos ocorridos no Brasil:

Nestes últimos anos, o fantasma do comunismo, que as classes dominantes agitam contra qualquer governo democrático da América Latina, teria alcançado feições reais aos olhos dos reacionários na presença política das classes populares... Todos sabiam da formação católica do seu inspirador e do seu objetivo básico: efetivar uma aspiração nacional apregoada, desde 1920, por todos os grupos políticos, a alfabetização do povo brasileiro e a ampliação democrática da participação popular... Preferiram acusar Paulo Freire por ideias que não professa a atacar esse movimento de democratização cultural, pois percebiam nele o gérmen da derrota.

E acrescentaria: “Se a tomada de consciência abre caminho à expressão das insatisfações sociais, é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão” (WEFFORT, 1967).

Horton, da mesma forma, em 1954, foi investigado por supostas conexões comunistas, pelo senador James Eastland, um rico fazendeiro de Mississippi e defensor da supremacia branca. Em outro famoso incidente, o governador segregacionista da Georgia, Marvin Friffin, enviou espões para a celebração de 25 anos da *Highlander*, onde Martin Luther King era o orador principal. Foram tiradas fotos de King, Horton e outros que, preparadas no formato de cartazes, foram coladas em todo o Sul com a legenda: “King em uma escola de treinamento comunista”. Em 1959 a *Highlander Folk School* foi invadida por agentes do Tennessee e seus bens móveis e imóveis foram confiscados. Depois do ocorrido, Horton mudou o nome da escola para *Highlander Research and Education Center* (Centro de Pesquisa e Educação Highlander) e transferiu-a para Knoxville – e, mais tarde, para New Market, onde está até hoje” (FREIRE; HORTON, 2011:30)

## O impacto dos trabalhos dos educadores

Paulo Freire recebeu mais de 50 títulos *doutor honoris causa* por diversas universidades no Brasil e no exterior. São inúmeras escolas, grêmios estudantis, teatros, auditórios, cátedras, ruas, avenidas com o seu nome. Muitos prêmios e condecorações foram criados em sua homenagem. Suas obras foram traduzidas para diversas línguas e espalhadas pelo mundo. *Pedagogia do Oprimido* foi publicado em mais de vinte línguas. Há traduções das suas obras para valenciano, coreano, japonês, hindi, iídiche, hebraico, sueco, holandês, indonésio, dinamarquês, ucraniano, finlandês, paquistanês e basco. Vários centros de pesquisa e organizações não governamentais no mundo levam o nome de Paulo Freire. Em junho de 2016, uma pesquisa revelou que *Pedagogia do Oprimido* era a terceira obra mais citada em trabalhos da área de humanas, segundo um levantamento feito no *Google Scholar*. Este reconhecimento vem se traduzindo em inúmeras experiências de trabalho educacionais (HADDAD, 2019).

As *Folk High School* (FHS) tiveram um impacto crescente não só pela sua proposta, mas pela multiplicação das suas unidades. Entre 1864 e 1872, 60 FHS foram estabelecidas voltadas para educação dos camponeses. O slogan “de camponês para povo” foi frequentemente usado até meados do século XX para destacar o objetivo da educação dos jovens homens e mulheres nas Escolas do Povo. A grande importância de Grundtvig para a formação do estado-nação dinamarquês moderno está ligada à sua luta incessante para emancipar os camponeses cultural e socialmente. Para ele, havia uma profunda conexão entre a questão da nacionalidade e o *status* da classe camponesa no sentido de que o desenvolvimento da consciência nacional exigia maior igualdade social e cultural.

A importância do trabalho da *Highlander* para a sociedade norte-americana, particularmente para os afrodescendentes, baseada na experiência dinamarquesa, foi reconhecida pelo presidente Obama em homenagem a cinco líderes nórdicos que participaram de um jantar de Estado, no dia 13 de maio de 2016 na Casa Branca.

Muitos de nossos amigos nórdicos conhecem o grande pastor e filósofo dinamarquês Grundtvig que, entre outras causas, defendeu a ideia da Escola Popular (Folk High School), que prepara uma pessoa para a cidadania ativa, que melhora uma sociedade.

Com o tempo, o Movimento das Escolas Populares se espalhou, inclusive aqui nos Estados Unidos. Uma dessas escolas ficava no estado do Tennessee. Foi chamada de *Highlander Folk School*. Em destaque, especialmente durante os anos 50, uma nova geração de americanos se reuniu para compartilhar suas ideias e estratégias para o avanço dos direitos civis, para o avanço da igualdade, para o avanço da justiça. Conhecemos os nomes de alguns dos que participaram da escola Highlander. Ralph Abernathy. John Lewis. Dr. Martin Luther King, Jr.

Todos eles foram influenciados em parte pela *Highlander* e pelos ensinamentos do grande filósofo nórdico, e acabaram tendo impacto no Movimento dos Direitos Civis e, em última instância, em fazer da América um lugar melhor. Não teríamos estado aqui se não fosse aquela pedra que foi jogada no lago e criou ondas de esperança que acabaram se espalhando pelo oceano até os Estados Unidos da América. Talvez eu não estivesse aqui se não fosse pelo esforço de pessoas como Ella Baker e os outros que participaram da *Highlander Folk School*<sup>7</sup>.

## Um mundo melhor

Três educadores cristãos, comprometidos com a emancipação de setores populares, formularam concepções educativas e práticas em tempos históricos diversos. Como consequência, mexeram com interesses dos setores dominantes de seus países. Foram perseguidos e tentaram impedi-los de educar, no entanto, suas ideias se espalharam e influenciaram novos educadores e educadoras que vêm ajudando a construir, por meio de uma educação popular, um mundo melhor, com menos desigualdade e mais justiça social.

*Recebido em 19/07/2020. Aprovado em 05/08/2020.*

## Notas

- 1 Paulo Freire produziu um conjunto de livros a partir de diálogos realizados com outros educadores como, por exemplo, Frei Betto, Antonio Faundes, Mário Sérgio Guimarães, Moacir Gadotti, Adriano Nogueira, Donaldo Macedo, Ira Shor, Henry Giroux.

- 2 Ver em particular: HADDAD, 2019; FREIRE, 2006; GADOTTI, 1996)
- 3 Na literatura brasileira encontramos uma única e breve referência ao autor e aos movimentos das escolas populares da Dinamarca, mencionados na monografia “Educação Supletiva-Educação de Adultos” de Paschoal Lemme, de 1938 (LEMME, 2004:51).
- 4 *Folk* pode ser traduzido para *People* em inglês, ou seja, povo em português. No entanto, no dinamarquês, refere-se ao conjunto de integrantes de um país de uma dada cultura e não, provavelmente, ao setor mais pobre da população. Ao mesmo tempo, *High School*, na tradução inglesa da palavra dinamarquesa *hjoskole*, não tem o sentido de ensino médio, mas de uma escola “superior” para jovens e adultos.
- 5 Esta relevância se constata, por exemplo, pelo nome dado ao Programa Grundtvig sobre Educação de Adultos da Comunidade Europeia que distribuiu 358 milhões de euros para projetos multilaterais entre 2007 e 2013. Foi sucedido pelo Programa Erasmus 2014-2020.
- 6 Conforme ANDREOLA; RIBEIRO, 2005, Paulo Freire fez mais de 150 viagens internacionais nos dez anos que permaneceu em Genebra trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas.
- 7 Traduzido pelo autor do Washington Post, 14 de maio de 2016.

## Referências

- ANDREOLA, Balduino Antonio.; RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilho da Esperança**: Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas. São Paulo: Aste, 2005.
- DAM, Poul. **N.F.S. Grundtvig**. Copenhagen K: Ministério de Relaciones Exteriores de Dinamarca, 1983.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo, **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho de faz caminhando**: Conversar sobre educação e mudança social. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.
- HADDAD, Sergio. **O Educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.
- KORSGAARD, Ove. **A foray into Folk High School ideology**. Denmark: Association of Folk High Schools in Denmark, 2019.
- KNUDSEN, Johannes (ed.) **N.F.S. Grundtvig**: Selected Writings. Philadelphia: Fortress Press, 1976
- LEMME, Paschoal. **Memórias 5**: estudos de educação e destaques da correspondência. Organizado por Jader de Medeiros Britto. Brasília: INEP, 2000.
- WEFFORT, Francisco Correia. Educação e Política. IN: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.



# Paulo Freire e sua influência *na pedagogia crítica nos Estados Unidos*

**Paulo Freire and his influence**  
*on the critical pedagogy in the United States*

**Paulo Freire y su influencia**  
*en pedagogía crítica en los Estados Unidos*

**IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA\***

Universidade do Estado do Pará, Belém- PA, Brasil.

**MARIA INÊS MARCONDES\*\***

Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

**TANIA REGINA LOBATO DOS SANTOS\*\*\***

Universidade do Estado do Pará, Belém- PA, Brasil.

**RESUMO:** Os objetivos deste artigo são analisar como se deu a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire nos Estados Unidos; em que consiste a pedagogia crítica de Paulo Freire; quais as fontes de seu pensamento; quais as principais categorias. Essas são as questões principais que este artigo procura responder. O texto tem por base a pesquisa bibliográfica. Destaca-se que Paulo Freire é reconhecido como uma das principais referências da pedagogia crítica nos Estados Unidos.

*Palavras-chave:* Pedagogia crítica. Paulo Freire. Estados Unidos.

---

\* É doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e, atualmente, professora da Universidade do Estado do Pará, instituição na qual coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. *E-mail:* <nildeapoluceno@uol.com.br>.

\*\* É doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mesma instituição na qual atua como professora. Atualmente é membro do Comitê Editorial da Revista Teachers and Teaching (UK- Taylor and Francis Group). *E-mail:* <mim@puc-rio.br>.

\*\*\* É doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora da Universidade do Estado do Pará e coordena o Grupo de Pesquisa Infância Cultura e Educação e pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. *E-mail:* <tania02lobato@gmail.com>.

**ABSTRACT:** The objectives of this article are to analyze how the influence of Paulo Freire's critical pedagogy took place in the United States: what Paulo Freire's critical pedagogy consists of; what are the sources of his thinking; and which are the main categories. These are the main questions this article is meant to answer. The text has bibliographical research as its basis. Paulo Freire stands out as one of the main references in critical pedagogy in the United States.

*Keywords:* Critical pedagogy. Paulo Freire. The United States.

**RESUMEN:** Los objetivos de este artículo son analizar cómo se produjo la influencia de la pedagogía crítica de Paulo Freire en los Estados Unidos; en qué consiste la pedagogía crítica de Paulo Freire; cuáles son las fuentes de su pensamiento; cuáles son las categorías principales. Estas son las principales preguntas a las que este artículo busca dar respuesta. El texto se basa en una investigación bibliográfica. Es de destacar que Paulo Freire es reconocido como uno de los principales referentes de la pedagogía crítica en Estados Unidos.

*Palabras clave:* Pedagogía crítica. Paulo Freire. Estados Unidos.

## Introdução

Paulo Freire tem sido mencionado por diversos autores, entre os quais Giroux e McLaren como principal referencial da pedagogia crítica nos Estados Unidos.

A pedagogia crítica de Paulo Freire, conforme Oliveira (2005) evidencia o caráter político e dialético de seu pensamento educacional, bem como a sua fundamentação Marxista quanto personalista. Essa combinação de diferentes referenciais teóricos pode ser vista como um ponto forte no seu pensamento ou como uma fraqueza por alguns críticos de sua obra. Gadotti (1993) considera que a educação freireana relaciona dialeticamente a educação com os determinantes sociais, políticos e culturais da sociedade.

Assim, Paulo Freire se contrapõe à pedagogia tradicional, não crítica e não histórica e anuncia uma pedagogia crítica, dialética, política e historicamente construída.

O autor problematiza o discurso fatalista neoliberal e, partindo das contradições sociais e das relações de poder existentes, anuncia uma pedagogia crítica e democrática, com perspectivas históricas de transformação social. Com isso, o seu pensamento educacional se amplia como teoria crítica, sendo analisada nos diferentes níveis e modalidades de ensino, deixando ser foco apenas da educação de jovens e adultos e da educação popular.

Torres (2001) destaca que a pedagogia crítica educacional de Paulo Freire se inicia no Brasil e circula na América Latina, Estados Unidos, Canadá e África. Na mesma direção, Jara (2009) destaca que a filosofia da Freire não se restringiu à América Latina de onde tem sua origem, mas circulou por diversos países e continentes.

[...] Essa filosofia em construção está presente desde os seus primeiros escritos, marcados pela intensa experiência no Brasil dos anos cinquenta e sessenta, e foi enriquecendo-se ao longo do seu exílio, sempre recriando seu pensamento diante de cada novo desafio: primeiro na Bolívia, depois no Chile, onde esteve de 1964 a 1969, posteriormente nos Estados Unidos, e depois trabalhando com o Conselho Mundial das Igrejas em Genebra de 1970 a 1980, parte de cujo tempo passou vinculado à experiência educativa de Guiné Bissau, até voltar novamente à América Latina, especialmente no seu último período de compromisso político, pedagógico e pessoal no Brasil (JARA, 2009: 38).

Para Giroux (1998:194), Paulo Freire é uma referência no pensamento crítico e na “pedagogia dialógica em diversas partes do mundo”, sendo forte sua presença na América do Norte. Considera Freire um “intelectual de fronteira”, pois se encontra em diferentes fronteiras culturais, epistemológicas e espaciais, sendo um “atravessador de fronteiras”. Desta forma, há a influência da pedagogia crítica Freireana em contextos diferenciados entre os quais a América Latina e os Estados Unidos.

Mas, como se deu essa influência da pedagogia crítica de Paulo Freire nos Estados Unidos? Em que consiste a pedagogia crítica de Paulo Freire? Quais as fontes de seu pensamento? Quais as principais categorias? Essas são as questões principais que este artigo procura responder.

O texto tem por base a pesquisa bibliográfica, como fontes primárias escritos do próprio Paulo Freire e de autores que escreveram sobre a educação de Paulo Freire.

Assim, apresentamos a influência da pedagogia crítica de Paulo Freire no contexto norte-americano e, em seguida, como se caracteriza, seus principais pressupostos e categorias.

## **A influência da pedagogia crítica nos Estados Unidos**

Na condição de exilado político na década de 1960, Freire publica o livro “Pedagogia do Oprimido” nos Estados Unidos, em 1970, em língua inglesa, antes de ser publicado no Brasil e, até 1974, o livro tinha sido traduzido para o espanhol, italiano, francês, alemão, holandês e sueco, e, em consequência, foi amplamente lido por educadores de várias partes do mundo. Muitos desses educadores buscavam uma alternativa para o paradigma tradicional de ensino, que, na área dos estudos curriculares, tinham finalidades específicas de organização do trabalho pedagógico nas escolas, sem questionar qual conhecimento era ensinado, como era ensinado e por que era ensinado. Esses educadores encontraram na obra de Freire subsídios para fundamentar a construção de um novo

paradigma - uma pedagogia crítica. Especificamente nesta obra, Freire incorpora experiências de estudo e de seu trabalho de campo no Brasil, especificamente no Nordeste, e no Chile, com trabalhadores rurais e sindicalistas. Além de suas leituras com o grupo de intelectuais e jovens colaboradores que desenvolviam com ele a experiência no Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária (Icira), órgão misto das Nações Unidas e do Governo do Chile. Ele deixa claro que o livro é resultado de suas leituras e experiências práticas nesses diferentes contextos de intervenção, estudo e pesquisa. (MARCONDES, 2018a).

Na *Pedagogia do Oprimido*, desenvolve crítica à educação tradicional, denominada de “educação bancária” e elabora uma proposta de educação problematizadora, que teria como base o diálogo e uma relação horizontal entre educador e educando, tornando o trabalho, na época, extremamente original, de caráter inovador e que poderia contribuir para um enfoque mais crítico da escola e do processo de ensino-aprendizagem como um todo. O conteúdo de ensino, a forma de desenvolver esse processo e as finalidades últimas da educação eram discutidas amplamente no livro e o olhar para os oprimidos tornaram os seus escritos uma leitura indispensável para todos que buscavam uma pedagogia crítica e engajada, usando o termo da época, libertação, pedagogia como prática da liberdade.

Nos Estados Unidos, Paulo Freire não foi visto apenas como um educador de adultos, mas fonte importante e destacada do movimento da pedagogia crítica, tendo como referências educadores como Henry Giroux, Peter McLaren, entre outros. O próprio Paulo Freire (1998:xiii) afirma:

[...] nos últimos anos, educadores como Henry Giroux, Peter McLaren, Ira Shor, Carlos Alberto Torres, Donaldo Macedo e Bell Hooks, entre outros, tentaram reinventar meus trabalhos e pesquisas sobre alfabetização e pedagogia para que pudessem ser aplicados às lutas norte-americanas pela libertação nas escolas, no local de trabalho, em casa, nas universidades e faculdades.

Assim, o próprio Freire ressalta que sua proposta teria como base processos e pesquisas em alfabetização de adultos no Brasil e no Chile, tanto no aspecto de um trabalho prático como nas reflexões teóricas que desenvolve na *Pedagogia do Oprimido*, e que trazem contribuições importantes para todos que buscavam ver a educação nas escolas com o papel de transformação de uma sociedade mais justa e igualitária.

McLaren (1999) considera Paulo Freire o filósofo inaugural da pedagogia crítica e chama atenção ao fato dele ter efetivado uma reorientação global da pedagogia, direcionando-a à política da libertação, significativa para os movimentos ativistas no mundo. Explica que “Freire foi sempre fundamental para o desenvolvimento de minha pedagogia crítica” (McLAREN, 2007: 01). Assim, McLaren reconhece Paulo Freire como gênese

da pedagogia crítica nos Estados Unidos, afirmando a influência freireana no seu pensamento educacional.

Giroux (1998:191) expressa sobre a tendência freireana nos Estados Unidos que, em alguns lugares, o nome de Paulo Freire “[...] tornou-se sinônimo do próprio conceito e prática de pedagogia crítica. Progressivamente o trabalho de Freire tem-se tornado a referência padrão para engajar no que é muitas vezes referido como ensino para o pensamento crítico, pedagogia dialógica ou alfabetização crítica”. Em sua obra “Os professores como intelectuais transformadores” Giroux incorpora no conceito de professor como intelectual transformador princípios de Freire e Gramsci.

A pedagogia de Paulo Freire, então, se apresenta nos Estados Unidos como crítica e dialógica, sendo focada no ensino.

MacLaren (1999) e Giroux (1998) tratam a pedagogia crítica de Paulo Freire na perspectiva filosófica, tendo uma base teórica. Por outro lado, Aronowitz (1998:103) explica que em algumas vezes ela era interpretada nos Estados Unidos como “brilhante metodologia de um caráter extraordinário e politicamente provocativo”. Esta é uma das críticas que se faz a uma apropriação indevida da proposta freireana.

Na década de 1980, Paulo Freire publica com Ira Shor o seu primeiro livro dialogado *Medo e Ousadia*. Neste livro retoma alguns equívocos da interpretação de sua obra, assim como novos desdobramentos de suas reflexões com o passar dos anos.

Marcondes (2018b) faz uma análise desses aspectos, destacando que Freire e Shor buscavam naquele momento, basicamente, responder às dúvidas dos professores americanos sobre a possibilidade de aplicação no “Primeiro Mundo” de uma pedagogia gestada no “Terceiro Mundo”. Essas terminologias, “Primeiro Mundo” e “Terceiro Mundo”, amplamente utilizadas no diálogo entre os dois, eram muito usadas na época, tendo hoje caído em desuso e não sendo mais utilizadas por terem adquirido uma conotação negativa.

A autora ressalta que há uma nítida preocupação no livro em reafirmar posições, clarificar conceitos, assim como desfazer equívocos e propor alternativas de aplicação de propostas conceituais apresentadas nas obras anteriores. A proposta de uma educação dialógica, em alguns meios educacionais, ficou identificada como uma pedagogia não-diretiva e sem rigor acadêmico. Freire retoma, com veemência, a concepção de diálogo, reafirmando que não se trata de uma técnica descolada de uma concepção de educação emancipadora, libertadora ou liberadora.

[...] Antes de mais nada, Ira, penso que deveríamos entender o diálogo não como uma técnica *apenas* que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como o fazem e re-fazem (FREIRE; SHOR, 1986:122).

O diálogo, como técnica de ensino, foi apropriado por diferentes autores nos Estados Unidos e desvinculado dos princípios mais teóricos da proposta freireana. Porém, o diálogo em Freire apresenta, além da dimensão metodológica, aspectos ontológicos, ao considerá-lo inerente ao existir humano e epistemológico, na perspectiva de conhecimento e de comunicação entre os sujeitos.

A questão da autoridade foi, também, em muitos casos, tratada sem o devido rigor que Freire deu em sua proposta. O autor critica o autoritarismo e não nega a autoridade e diretividade do docente no processo educativo. Assim, um dos aspectos reafirmado no livro é que há autoridade na figura do professor, mas que os conceitos de autoridade e autoritarismo são diferentes. O autor compreende que a educação dialógica não se identifica com práticas espontaneístas, não diretivas e pouco rigorosas. Defende uma ação planejada com objetivos definidos, uma proposta política com metas claras e delineadas, buscando empoderar alunos, valorizando sua experiência e reconhecendo seu conhecimento como válido.

[...] através dessa forma de entender o diálogo, o objeto a ser conhecido não é de posse exclusiva de um dos sujeitos que fazem o conhecimento, de uma das pessoas envolvidas no diálogo.[...] O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões no conhecimento do objeto. (FREIRE; SHOR, 1986:123)

[...] A educação dialógica é uma posição epistemológica e não uma invenção bizarra ou uma prática estranha vinda de uma parte exótica do mundo! [...] Precisamente porque há uma epistemologia aqui, minha posição não é a de negar o papel diretivo e necessário do educador. Mas *não* sou o educador que se considera *dono* dos objetos que estudo com os alunos. Estou extremamente interessado nos objetos de estudo eles estimulam minha curiosidade e trago essas entusiasmo para os alunos. Então podemos juntos iluminar o objeto (FREIRE; SHOR, 1986:125).

Os autores, então, reafirmam a importância de esclarecer que a educação dialógica pode ser aplicada em diferentes contextos, visando tornar sociedades com mais justiça social e igualdade. Freire, nesta obra, também se preocupa em constatar os limites de uma educação transformadora.

Desta forma, transcorridos mais de dez anos da publicação da *Pedagogia do Oprimido* (1970), Freire reconhece limites de sua proposta e da ideia que a educação tinha grande poder na transformação das injustiças da sociedade. Reconhece que seus escritos podem ter ajudado a reforçar essa ideia e a questão é retomada em outras bases. “[...] Sei que o ensino não é a alavanca para a mudança ou a transformação da sociedade, mas sei que a transformação social é feita de muitas tarefas pequenas e grandes, grandiosas e humildes!” (FREIRE; SHOR, 1986:60).

Ele nos lembra (FREIRE; SHOR, 1986:64) que nenhuma tarefa deve ser considerada menor. Tudo deve ser visto como parte de um processo mais amplo. “[...] Devemos evitar o pensamento de que *nós* somos os iluminadores. Creio que a educação libertadora

implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são os dois agentes do processo, os educadores e os educandos juntos”. Tanto o educador como o educando têm sua parte no processo de desenvolver uma educação crítica. Mesmo reconhecendo que a realidade não pode ser transformada apenas pela ação educacional, Freire, nos anos 1980, apresenta uma visão mais realista, que incorpora as críticas ao seu trabalho.

[...] Precisamente porque a educação *não* é a alavanca para a transformação da sociedade, corremos o perigo do desespero e do ceticismo, se limitarmos nossa luta à sala de aula. [...] Devemos saber que é possível conseguir algumas coisas importantes no espaço institucional de uma escola, ou faculdade, para ajudar a transformação da sociedade. Se compreendermos a natureza limitada e vinculada de educação, se compreendermos como a educação formal se relaciona com a sociedade global, sem ser, apenas, a reprodutora da ideologia dominante, e sem ser, também, a principal alavanca da transformação (FREIRE; SHOR, 1986:157).

Freire (FREIRE; SHOR, 1986:158) reconhece os limites, mas reafirma a importância do trabalho político dentro e fora das salas de aula. “[...] Conhecer os limites da educação não me levou a reduzir minha atividade nessa área, mas, pelo contrário, ampliou meus objetivos políticos. Mas, sobretudo, ampliei meu trabalho político fora das escolas”.

Ao final do livro, Shor traz para a discussão com Freire as temáticas do racismo e do sexismo, explicando que essas duas dimensões são inevitáveis na vida social e na educação. Shor defende a inclusão dessas discussões na sala de aula dialógica que deve ser objeto de estudo crítico. Freire (FREIRE; SHOR, 1986:199) afirma que: “[...] “se realmente queremos reinventar a sociedade, para que as pessoas sejam cada vez mais livres, e mais criativas, esta nova sociedade que deve ser criada por homens e mulheres não pode ser racista, não pode ser sexista”. Conclui destacando que devemos educar as pessoas para serem livres, para podermos transformar a realidade simultaneamente; por isso, devemos estar engajados na ação política contra o racismo e contra o sexismo.

Assim, Freire se coloca como um “intelectual de fronteira”, de acordo com Giroux (1998). Isto significa que amplia a sua teoria crítica, ao envolver o debate de questões referentes às diferenças e às diversidades culturais.

No prefácio da publicação da 30ª edição da *Pedagogia do Oprimido* em língua inglesa, publicada nos Estados Unidos, em 2000, Donald Macedo explica que muitos transformaram a pedagogia dialógica em um método de ensino, deixando de fora a concepção mais ampla e crítica do processo educacional de Freire. A metodologia proposta só tem sentido se tem como pano de fundo a ideia da educação que possibilita modificações, tornando a sociedade mais justa e igualitária.

Mesmo tendo reconhecido que a educação, sozinha, não tem o poder de transformar a sociedade e que seu potencial emancipador tem limites bem traçados, Freire continuou a defender que a luta dos educadores não se limita ao espaço escolar, envolve a luta em diversos âmbitos fora da escola. A educação escolar é um dos espaços, mas não é o único

responsável pela transformação da sociedade. Os limites de sua própria proposta de emancipação são reconhecidos por ele na década 1980.

Desta forma, seja como pensamento ou como método, Paulo Freire vem influenciando, conforme Oliveira e Bezerra (2018), o pensamento crítico nos Estados Unidos e uma de suas principais obras continua sendo a *Pedagogia do Oprimido*.

[...] As suas publicações são amplamente difundidas como bases norteadoras de muitas pesquisas sobre mudança e justiça social, e pedagogia crítica e inovadora. Algumas universidades mantêm projetos como o Teatro do Oprimido, comunidades de pesquisa de campo que incluem metodologia de ensino e aprendizagem proposta por Freire, acervos de suas obras, eventos acadêmicos, jornais “online” com resenhas e outros artigos publicados sobre seu trabalho e formas de pensar, e até mesmo disciplinas de graduação e mestrado para professores da área de educação que incluem abrangentes conteúdos acerca das temáticas trabalhadas por Freire (OLIVEIRA; BEZERRA, 2018:119).

Logo, Paulo Freire contribuiu e contribui, ainda, para o pensamento e a educação crítica nos Estados Unidos.

## **A educação crítica de Paulo Freire: pressupostos e principais categorias**

A educação crítica de Paulo Freire tem por base as seguintes categorias: a criticidade, a conscientização, a libertação, a problematização, a pergunta e a esperança.

### *A criticidade, a conscientização e a libertação*

Freire incorpora em várias fases de seu trabalho diferentes referenciais teóricos em suas reflexões. Na educação crítica, Paulo Freire apresenta pressupostos teóricos de Marx e Gramsci, como também a influência dos pós-marxistas, teóricos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, entre os quais Erich Fromm e Herbert Marcuse.

Freire aproxima-se de Marx e Gramsci ao trabalhar a educação como ato político e elaborar uma proposta dialética de educação, engajada politicamente com as classes populares e grupos sociais oprimidos, analisando criticamente o processo de autoritarismo e de alienação no discurso educacional no sistema capitalista.

Oliveira (2015) explica que Paulo Freire utiliza no desenvolvimento de seu pensamento educacional conceitos marxistas, entre os quais: classe, práxis, alienação e libertação. Essa influência marxista se deu durante seu período de exílio no Chile, quando teve contato mais direto com essas leituras.

Freire recebe contribuições teóricas de Gramsci ao analisar a educação como processo de conscientização crítica, sendo o sujeito capaz de compreender a razão de ser dos fatos, superando a apreensão ingênua da realidade social. A criticidade está presente no

pensamento filosófico de Gramsci, (1991:12-13) por meio da consciência de historicidade. No ensino de filosofia destaca que este não está dedicado a

[...] informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência filosófica (após tê-lo demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um “filósofo” sem o saber) (GRAMSCI, 1991:148).

Assim, na visão de Gramsci, uma ação política requer o pensar crítico e a conscientização do ser humano sobre o processo de massificação que sofre na sociedade. Por isso, conforme Oliveira (2015), ele enfatiza a importância da reflexão sobre o que acontece no contexto social, para superar a concepção fragmentária da realidade, com vista a uma concepção unitária e coerente de mundo.

Paulo Freire apropria-se de Erich Fromm na compreensão do sadismo como característica da consciência opressora, em uma perspectiva necrófila de mundo. O sadismo consiste

[...] el placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre otra creatura animada), es la esencia misma del impulso sádico. Otra manera de formular la misma Idea es decir que el fin del sadismo es convertir um hombre em cosa, algo animado em algo inanimado, ya que mediante el control completo y absoluto el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad [...] Ama el control y em el acto de controlar, mata la vida (FROMM, 1967 apud FREIRE, 1983: 50 e 74).

De Herbert Marcuse Freire (1983:50) destaca o uso da ciência e da tecnologia pelas classes dominantes como “força indiscutível de manutenção da ‘ordem’ opressora, com a qual manipulam e esmagam”.

Desta forma, Fromm e Marcuse ajudam Freire a fundamentar e debater o processo de manipulação ideológica no sistema capitalista, denunciando o sadismo e as práticas educacionais de alienação na educação tradicional, que denomina de necrófila, por se constituir em ações de desumanização.

A educação em Freire, então, dimensiona-se pela leitura crítica do mundo e da palavra, o que pressupõe o desvelar dos discursos ideológicos de interesse da classe dominante. Constitui-se em um ato de “conscientização crítica”, de desmitologização” em que se desoculta a ideologia da classe dominante. A conscientização implica que “[...] ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem [e a mulher] assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980b:26).

Freire (2003) enfatiza que uma sociedade democrática visa superar as injustiças sociais, a exclusão social, a visão fatalista, o imobilismo, a acomodação dos oprimidos, a realidade injusta e dominadora. Desta forma, defende a possibilidade de construção de

uma realidade inclusiva, que almeje a transformação social na perspectiva de uma concepção dialética de ser humano, de história e de sociedade.

A consciência crítica, na visão do autor, torna-se um processo “libertador”, pois integrando-se e exercitando a práxis os homens e as mulheres se descobrem como pessoas e, deste modo, o mundo, os seres humanos, a cultura e o trabalho assumem o seu verdadeiro significado. A conscientização para Freire (1980b:26) não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, “sem o ato ação-reflexão”, e o trabalho educativo humanizante libertador consiste no trabalho de desmistificação da ideologia que oculta a verdadeira realidade (FREIRE, 1983).

A educação torna-se, assim, instrumento de desalienação e de libertação, uma pedagogia do oprimido, porque estes passam a refletir sobre a sua condição de explorado e conscientes dessa situação opressora se engajam em uma luta para a libertação, visando eliminar as contradições existentes entre opressores e oprimidos cuja relação é de “poder”, fundamentada nas diferenças de classes sociais, de etnias, gênero, entre outras.

Oliveira (2003) considera que a conquista da liberdade pelos oprimidos implica a construção de uma nova sociedade e o estabelecimento de uma outra relação humana, que seja solidária e dialógica. A libertação, na pedagogia crítica freireana, significa ação de libertação e conscientização dos oprimidos. A educação freireana tem um caráter libertador, pois pressupõe a libertação do ser humano enquanto sujeito, “[...] sendo capaz de problematizar e teorizar sobre a realidade social vivida e de posicionar-se criticamente perante as contradições e classe social, integrando-se a sociedade” (OLIVEIRA, 2003:28).

Ao trabalhar dialeticamente a questão política da educação e considerá-la um processo de conscientização crítica, Paulo Freire enfatiza o conceito de criticidade, que está relacionado aos conceitos de problematização e do ato de perguntar.

### *Problematização, o ato de perguntar e a esperança*

Problematizar, em Freire (1983:198), consiste em “[...] exercer uma análise crítica sobre a realidade problema”. É responder aos desafios da realidade problematizada, na condição de sujeito, visando transformá-la. Para problematizar há necessidade de questionar, de perguntar, procurando desvelar a razão de ser dos fatos.

O autor explica que o ato de perguntar não pode ser um jogo intelectualista, sendo necessário que “[...] o educando ao perguntar sobre um fato, tenha na resposta uma explicação do fato e não a descrição pura das palavras ligadas ao fato. É preciso que o educando vá descobrindo a relação dinâmica, forte, viva, entre palavra e ação, entre palavra-ação-reflexão” (FREIRE, 1985:49).

Freire (1985,1980a) propõe a pedagogia da pergunta, cuja tarefa do professor é problematizar aos educandos o mundo que os mediatiza, é estimular a curiosidade e o ato

de perguntar no processo educativo, considerando que no ato de problematizar os educandos o educador se encontra igualmente problematizado. Ao contrário da pedagogia da pergunta, na pedagogia da resposta o professor já traz as respostas prontas para os alunos, uma prática pedagógica que limita a criatividade, a curiosidade e impossibilita a construção do conhecimento como um processo permanente.

Faundez (FREIRE; FAUNDEZ, 1985: 52), em diálogo com Freire, destaca que a “[...] educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais. E o próprio conhecimento”.

Freire (1993) analisa a criticidade como uma questão ética. O direito à crítica não permite a mentira e requer conhecer com profundidade o objeto da crítica.

McLaren e Silva (1998:55) consideram a pedagogia crítica de Paulo Freire um fórum “[...] para construir uma nova narrativa de esperança através do desenvolvimento de uma pedagogia capaz de unir aqueles dos quais a subordinação racial, de gênero e de classe parece ter excluído a possibilidade de uma luta ativa para a subjetividade emancipada”.

Assim, a criticidade em Freire (2000:42-43 e 1980b:28) está relacionada não apenas ao processo de problematização da realidade, apresenta-se, também, como perspectiva de esperança, ao considerar que “[...] a denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura de mundo dão origem ao sonho porque lutamos”. “[...] A utopia exige o conhecimento crítico”.

Nesta perspectiva, o sonho político de mudança social tem por base o conhecimento crítico da realidade social.

## Considerações finais

Paulo Freire em sua obra e, especialmente, no livro *Pedagogia do Oprimido* pode ser considerado uma das principais referências dos intelectuais na década de 1970, incluindo os Estados Unidos, que buscavam construir uma proposta educacional crítica, transformadora e emancipadora.

Porém essa influência nos Estados Unidos, em alguns momentos, ficou reduzida ao ensino e a aspectos metodológicos de sua pedagogia, não sendo tratada como uma teoria crítica, por não serem enfatizados aspectos ontológicos e nem epistemológicos. Mas esse fato não compromete a relevância de sua obra nos Estados Unidos, pelo seu reconhecimento como mentor da pedagogia crítica por autores como Peter McLaren, assim como pelo seu reconhecimento como “intelectual de fronteira”, o que anuncia a abertura do pensamento de Paulo Freire ao mundo.

Alguns conceitos de sua obra foram redimensionados nos tempos atuais, porém as bases estruturais de seu pensamento educacional permanecem construídos em torno de

algumas categorias como a criticidade, a conscientização, a libertação, a problematização, o perguntar e a esperança. Categorias fundantes que se entrelaçam e dão um suporte orgânico à sua pedagogia crítica.

A filosofia de Freire não se restringiu à América Latina de onde tem sua origem, ela circulou por diversos países e continentes. Nos Estados Unidos, os principais autores são Peter McLaren, Catherine Walsh, Torres, Giroux, entre outros.

Paulo Freire defende a construção de uma realidade inclusiva, que almeje a transformação social na perspectiva de uma concepção dialética de ser humano de história e de sociedade. Aprendeu e ensinou, influenciou, por meio de seu pensamento educacional, intelectuais e educadores dos países em que viveu, mas aprendeu e incorporou em seu discurso pedagógico as experiências vividas e manteve a coerência teórica e metodológica dos pressupostos de sua pedagogia crítica.

Assim, apesar dos limites da educação, que foram também amplamente delineados por Freire, sua pedagogia crítica, especialmente na *Pedagogia do Oprimido*, continua a ser referência para os educadores críticos e pós-críticos tanto nos Estados Unidos como no mundo.

Recebido em 02/06/2020. Aprovado em 28/06/2020.

## Referências

ARONOWITZ, Stanley. O humanismo radical e democrático de Paulo Freire, In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. Prefácio da edição em Língua Inglesa de Paulo Freire: A critical Encounter. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (organizadores). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. São Paulo: Questões da nossa época; Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GIROUX, Henry. Paulo Freire e a política de pós-colonialismo. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

JARA, Oscar. Paulo Freire, filósofo de la transformación de la historia. **La Piragua: Revista Latinoamericana de educación y política,** Panamá: CEAAL, n. 28, 2009.

MCLAREN, Peter. Paulo Freire é o mais importante educador crítico lido nos EUA. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos, On-line.** n. 223, ano VII, p.33-37, junho de 2007.

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial.** Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu da. Descentralizando a pedagogia: alfabetização crítica, resistência e política da memória. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (organizadores). **Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARCONDES, Maria Inês. Freire como autor internacional: Pedagogia do Oprimido em língua inglesa publicada 50 anos atrás. **Revista E-Curriculum,** São Paulo, v. 16, n. 4, p. 962-985, out/dez, 2018a.

MARCONDES, Maria Inês. Freire, da cena nacional para a internacional: diálogos sobre currículo e didática com Ira Shor. In CANDAU, Vera (Org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas.** 1ª ed., Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2018b.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; BEZERRA, Giselle Cristiane P. M. [Re]construção do pensamento crítico. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; MARCONDES, Maria Inês (Orgs.) **A educação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos.** Belém: UEPA-CCSE, 2018.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil.** Curitiba: CRV, 2015.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação: reflexões e debates.** Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Leituras freireanas sobre educação.** Série Paulo Freire/org. Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2003.

Torres, Carlos Alberto. Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte.

\_\_\_\_\_(Org). **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana em el siglo XXI.** Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001.



# É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz:

*Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança*

**It is fundamental to decrease the distance between what we say and what we do:**

*Paulo Freire and the Pedagogy of Hope*

**Es necesario reducir la distancia entre lo que se dice y lo que se hace:**

*Paulo Freire y la pedagogía de la esperanza*

**MARINEIDE DE OLIVEIRA GOMES\***

Universidade Católica de Santos, Santos- SP, Brasil.

**RESUMO:** Diante dos retrocessos políticos do Governo Federal eleito em 2018, com os ataques à educação e à cultura, com a desqualificação da vida e da obra de Paulo Freire, no quadro de desmonte dos direitos sociais, torna-se imprescindível atualizar o legado freiriano. O artigo recupera aspectos da coerência entre teoria e prática de Paulo Freire como gestor público, em especial, como secretário de Educação do município de São Paulo (1989-1991), na perspectiva de reacender a esperança da interpelação na história, que sujeitos concretos fazem em realidades também concretas.

*Palavras-chave:* Paulo Freire. Gestão pública da educação. Teoria e prática freireana.

**ABSTRACT:** Due to the political setbacks from the Federal Government elected in 2018, with attacks toward education and culture, and with the disqualification of Paulo Freire's life and work, in the context of dismantling social rights, updating the Freirean legacy is nothing but essential. The article recovers aspects of the coherence between Paulo Freire's theory and practice as a public manager, particularly,

\* Mestre e doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Realizou pós-doutoramento em Educação na Universidade Católica Portuguesa. É professora da Universidade Católica de Santos e líder do Observatório de Profissionais da Educação: Políticas e Pesquisa-Formação. *E-mail:* <marineide.gomes@unisantos.br>.

as Secretary of Education in the city of São Paulo (1989-1991), in the perspective of rekindling the hope interpellation in History, where real citizens act in actualities just as real.

*Keywords:* Paulo Freire. Public management in education. Freirean theory and practice.

**RESUMEN:** Ante los retrocesos políticos del Gobierno Federal electo en 2018, con los ataques a la educación y la cultura, con la descalificación de la vida y obra de Paulo Freire, en el contexto del desmantelamiento de los derechos sociales, se torna imprescindible la actualización del legado freireano. El artículo recupera aspectos de la coherencia entre teoría y práctica de Paulo Freire como gestor público, en particular como Secretario de Educación del municipio de São Paulo (1989-1991), con la perspectiva de reavivar la esperanza de la interpelación por parte de la historia, que es hecha por sujetos concretos en realidades también concretas.

*Palabras clave:* Paulo Freire. Gestión de la educación pública. Teoría y práctica freireana.

## Introdução

**O** Brasil atravessa uma das mais sérias crises políticas de sua história, com desdobramentos em diferentes campos, em especial, nos campos social, econômico cultural e educacional, após a eleição do Governo Federal em 2018 que empreende desmonte generalizado dos direitos sociais agudizado com as consequências da pandemia do Covid 19, seja pelo despreparo e vazio de orientações e ações efetivas de saúde pública e de articulação político-federativa, seja pela condição brasileira (pré-existente) de gigantesca desigualdade social, que penaliza ainda mais as populações mais vulneráveis. Desde o início do atual Governo, os ataques à educação tiveram como símbolo o Patrono da Educação Brasileira (BRASIL, 2012), Paulo Freire, na campanha governamental com toda sorte de desqualificações de sua vida e obra, em nome da moralização da educação e dos costumes de um autor que dispensa apresentações, considerado patrimônio brasileiro, com reconhecimento e valorização mundiais.

O Brasil, país de capitalismo periférico, diverso e desigual, produziu e segue produzindo profundas desigualdades - sendo o 7º país mais desigual do mundo (atrás de países africanos), com a característica marcante de grande concentração de riqueza e de renda, entre pobres e ricos, entre negros e brancos e entre mulheres e homens (OXFAM BRASIL, 2018).

Mesmo considerando os “respiros democráticos”, pós Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que fez um pacto com relação aos direitos civis e políticos por uma democracia real, com políticas de proteção social, assiste-se, na atualidade, a uma situação generalizada de regressão social e de direitos, resultado também da herança escravista, racista e patriarcal (SOUSA-SANTOS, 2018), lembrando que o Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão (formal), permanecendo, na prática, um racismo estrutural que dificulta a mobilidade social e o exercício da cidadania.

Como marcas da política brasileira podemos destacar a dificuldade de manutenção de processos democráticos e que apresenta ondas pendulares (AVRITZER, 2019, 2016), resultando em uma democracia fragilizada; e as instituições, em geral, em retaguarda, quando seria necessário, na situação atual, estarem na vanguarda da garantia de direitos. Dessa forma, juntamente com a pandemia do Covid19, o isolamento social e suas consequências, como o desemprego, o subemprego, a crescente situação de miséria de populações mais pobres, numa condição própria de genocídio intencionalizado, temos um cenário de pandemônio com um governo que tem por projeto a destruição e o leilão do País ao capital predatório nacional e internacional e o extermínio dos que apresentam pensamento divergente (FREI BETTO, 2020).

Do ponto de vista da política educacional, a desigualdade social se faz sentir na desigualdade educacional (DUBET, 2008). O País apresenta um quadro desolador de 7% da população analfabeta e 29% da população analfabeta funcional<sup>1</sup> (IBGE, 2019). As políticas sociais (entre elas, as políticas educacionais), em geral, apresentam-se como estratégias de alívio da pobreza (ALGEBAILLE, 2009), na contramão de políticas de caráter universalizante, com ações pouco coordenadas nas esferas de governo, sendo importante reconhecer que a educação nunca foi prioridade no país e os profissionais da educação não são considerados interlocutores legítimos na definição das políticas públicas, uma vez que tais políticas são gestadas de fora para dentro das escolas, são descontínuas e pouco avaliadas, apresentando-se, em geral, como políticas de governo e não como políticas de Estado.

E qual a razão de Paulo Freire ser tão importante nos tempos de hoje? Para além da grandeza de sua obra, especialmente por ter vivido num período autoritário da ditadura civil-militar do país (1964-1985) e não ter desistido de seus ideais, na perspectiva do direito à educação, após ter sofrido prisão e exílio político (1964-1980) e acreditar no potencial da educação (que, ao completar 50 anos da sua obra mais conhecida *Pedagogia do Oprimido*, o terceiro livro mais citado em trabalhos acadêmicos da área de Ciências Humanas no mundo) é em Paulo Freire, em sua teoria de conhecimento e coerência de vida que nos inspiramos.

Paulo Freire dedicou-se “aos esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1978), à luta pela justiça social e representa motivo de alento para aqueles que acreditam em seus propósitos e em uma educação emancipatória. Como autor e ator comprometido com os oprimidos e a humanização - ao não dissociar educação e política e lutar pelas injustiças, tendo o diálogo e a leitura de mundo e o entendimento de que conhecer é tarefa coletiva - como

peças-chave de sua teoria, enfatizou a radicalidade do papel da libertação para a justiça e as transformações sociais.

Reafirmamos que Paulo Freire é o autor que mais conta com reconhecimento no mundo, colecionando títulos dentro e fora do País e influenciou muitos autores, entre eles, os autores que se alinham às pedagogias críticas. No Brasil, há apreensões diferenciadas pelos meios acadêmicos e populares de sua obra e atualmente, conforme já explicitamos, considerar Paulo Freire como inimigo público número um do País no atual (des)governo guarda coerência com os propósitos de governos autoritários pela ameaça da alfabetização cultural e política de sujeitos históricos e criadores de cultura, que, quando conscientizados e organizados, podem transformar a sociedade (BOFF *apud* GADOTTI; ABRAÃO, 2012, p. 107).

Recriá-lo (e não imitá-lo) é importante ainda pela crença na potência, no inacabamento e na capacidade de “ser mais” como vocação ontológica humana (FREIRE, 2003), resultado de uma *práxis* que envolve ação e reflexão no mundo e sobre o mundo, por meio da problematização, norteadora do processo educativo e do desenvolvimento da consciência crítica e da relação dialógica de ensinar aprendendo. Para recriá-lo, consideramos importante recuperar a experiência de Paulo Freire gestor, que se inicia em Pernambuco, como superintendente do Sesi (Serviço Social da Indústria), no período de 1954 a 1957 e finaliza em São Paulo, como secretário Municipal de Educação: 1989-1991).

### **Paulo Freire gestor: coerência entre teoria e prática**

A gênese de Paulo Freire gestor público se inicia em Recife (PE), quando ele assume a Superintendência do Serviço Social da Indústria (Sesi), na década de 1950, com intenção de transformar a educação (adestração) para o trabalho em educação libertadora; e no contato direto com os trabalhadores e suas realidades, buscou superar o assistencialismo que imperava no sistema “S”<sup>2</sup>, de mera preparação de trabalhadores para as exigências do mundo do trabalho, pela via da democratização da educação (FREIRE, 1992).

Na seqüência, colabora com o governo de Miguel Arraes, no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. Atuou ainda como professor de educação básica, no Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco e no Movimento de Cultura Popular (ainda em Recife), em que pode experienciar os círculos de cultura (pelo exercício do diálogo, da participação, do respeito ao outro e da atuação coletiva). Teve participação preponderante na coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, na preparação da criação da Campanha Nacional contra o Analfabetismo, em Brasília, no governo de João Goulart e, nesse período, coloca em prática sua teoria de conhecimento sobre a educação de adultos, de caráter popular, que valoriza uma relação horizontalizada entre educadores e educandos, considera os saberes orgânicos dos sujeitos e das localidades e a leitura de mundo dos educandos, antes da leitura de palavras. Tal leitura de mundo oferece condições, por

meio da problematização sobre as condições de vida e existência, para o desenvolvimento da consciência crítica, capaz de promover outras formas de ver e de situar-se no mundo, para transformá-lo (LAMARÃO; ABREU; LATTMAN; FERNANDO, 2001).

Vale lembrar que até a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) os brasileiros que não sabiam ler e escrever não podiam votar, daí a suposta ameaça da Campanha Nacional de Alfabetização para o país da época que, mesmo em pouco tempo de existência, mostrou a sua grandiosidade. Nas palavras de Freire (Freire *apud* GADOTTI; ABRAÃO, 2012, p.88),

Foi pouco mas deu para implantar a coisa em todo o país. O negócio era tão extraordinário que não podia continuar. Num estado como Pernambuco, que tinha na época o número aproximado de 800 mil eleitores, em um ano era possível passar para 1 milhão e 300 mil... e assim em todos os estados do Brasil... ora, isso pesava demais na balança do poder. Era um jogo muito arriscado para a classe dominante.

Quando houve o golpe civil-militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart e privou da liberdade e da expressão Paulo Freire e centenas de brasileiros vítimas da ditadura desse período, tais experiências reforçariam ainda mais a crença do autor na defesa de uma educação libertadora e na urgência da erradicação absoluta do analfabetismo como uma chaga social e cultural a ser extirpada.

Preso e depois exilado, por 16 anos (1964-1980) o andarilho Paulo Freire passou por diferentes países, colaborando com governos e movimentos populares (sobretudo, em países de ex-colônias), atuou no Conselho Mundial de Igrejas (em Genebra) e foi professor em universidades estrangeiras. No seu retorno ao país, em 1980, Freire trouxe esperança e energia renovadas para a educação pública em um contexto de transição e de crença nos valores democráticos, como docente em universidades e, especialmente, aceitou o convite, em 1989, da prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT) - recém eleita, à época - para assumir a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo. Ao aceitar tão importante desafio público, de ser responsável pela Educação da segunda maior cidade da América Latina, de antemão, anunciou que não ficaria durante toda a vigência do mandato (de quatro anos) e que criaria as condições para a continuidade pela equipe de trabalho, na intenção coletiva de “mudar a cara da escola da cidade”, ficando na função por dois anos e cinco meses.

## **Indissociabilidade entre pensar e fazer**

Nesse período, de Paulo Freire gestor público em São Paulo, foi possível ver reafirmada sua teoria educacional que tem raízes humanistas, realçando a impossibilidade da neutralidade da educação e dos educadores nas dimensões: i) *epistemológicas*: pelo ato de conhecer como construção e reconstrução de saberes, pela curiosidade epistemológica, pela indissociabilidade entre teoria e prática e entre reflexão e ação; ii) *antropológicas*:

considerando o sujeito individual e coletivo e produtor de cultura e o conhecimento dinâmico que se reinventa; iii) *políticas*: pelo envolvimento da ética e da responsabilidade do educando e do educador (FREIRE, 2003).

Em um município que na época contava com 703 escolas de educação básica (predominantemente de educação infantil e de ensino fundamental), 720 mil estudantes e 40 mil funcionários (equiparável à dimensão educacional de muitos países), Paulo Freire encontrou carências generalizadas na rede pública municipal, entre outras, com mobiliário deficitário, prédios mal-conservados e crianças fora da escola (FRANCO, 2014). Diante desse quadro iniciou um processo de diagnóstico, com visitas às escolas e escuta apurada e diálogo com servidores públicos e população, conjugado ao debate com universidades para o processo formativo dos educadores e com movimentos sociais para a implantação do Movimento de Alfabetização de Adultos (Mova/SP), que contou também com formação específica para os educadores e infraestrutura necessária para a criação dos ambientes de aula. Como marca de governo deixou a crença no processo coletivo de busca, de sujeitos que investigam suas práticas, que são e estão no mundo, ao mesmo tempo que era estimulada a emergência e a visibilidade das realidades e das singularidades das escolas, entendendo e provocando alteridades e reflexões acerca da dimensão opressora que se hospeda em cada um.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2003, p. 61). Por um olhar hoje distanciado (ou “*ad-mirado*”, pelas palavras de Freire), tal frase pode servir para resumir o Paulo Freire gestor público. Tratou-se, nessas diferentes experiências de gestão pública, de Pernambuco e Brasília a São Paulo, passando pelas aprendizagens do exílio, em que foi possível construir a maior parte de sua produção teórica, da reafirmação da dimensão do inacabamento humano e desejoso de ser mais, quando, em geral, a realidade brasileira reserva à maioria das pessoas, a condição de ser menos.

Junto com o processo de diagnóstico, Freire instigou - de princípio - os profissionais da educação do município de São Paulo e a população envolvida ao debate sobre o Regimento Comum das Escolas, com um documento-base, na intenção de problematizar as concepções de educação para a construção coletiva de uma escola pública, democrática e popular, por meio de uma dinâmica de idas e vindas de problematizações e sugestões sobre o documento, das escolas para a estrutura central, entendendo que as escolas não seriam uniformizadas, mas que, por meio do Regimento Comum seriam garantidas as feições próprias de cada unidade, preservados os princípios da administração municipal.

O cuidado com a qualidade das relações, a problematização, o diálogo como fundamento e meio privilegiado para a convivência humana, o envolvimento de educandos e educadores como sujeitos históricos aprendentes foram ações importantes nesse período que contou como eixos centrais: a) *A democratização da gestão*: por meio da reorganização dos Conselhos de Escola, dos Grêmios Estudantis, do Regimento Comum das

Escolas, da partilha de poder pedagógico entre escola e comunidade e da criação dos Núcleos de Ação Educativa que vieram substituir as antigas Delegacias de Ensino, instâncias administrativas intermediárias, que tinham caráter de vigilância e de fiscalização do trabalho nas escolas; b) *O acesso e a permanência dos estudantes*: alcançadas pela ampliação de vagas, pela implantação dos ciclos de aprendizagem e pelas salas de recursos para estudantes com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais (integradas às salas regulares); c) *A qualidade da educação*: entendida como processo contínuo e de construção coletiva, por meio do Movimento de Reorientação Curricular, numa perspectiva interdisciplinar, pela formação permanente dos educadores por meio dos Grupos de Formação (em geral, com dinâmicas semelhantes à dinâmica dos Círculos de Cultura, por meio da auto-formação, da formação cooperada e da reflexão sobre as práticas), o Plano de Carreira Docente (envolvendo jornada de trabalho e melhoria salarial); o Estatuto do Magistério; d) *A Educação de Jovens e Adultos*: na forma de parceria com movimentos sociais e organizações da sociedade civil para implantação do Mova, na intenção de minimizar os índices de analfabetismo na cidade e de promover o estreitamento das relações entre as escolas e a educação popular como forma de aumento da participação dos cidadãos na esfera pública (FRANCO, 2014). Nas orientações de SME, à época, era frequente Paulo Freire gestor perguntar à rede pública municipal de ensino: a favor de que, de quem e contra que e contra quem se faz a educação?

Com a saída de Paulo Freire de SME, em 1991, o trabalho teve continuidade com Mario Sergio Cortella, que fazia parte da equipe e que a manteve até o final da gestão, em 1993. Na eleição que se seguiu, como acontece historicamente com as políticas públicas no País, houve a descontinuidade de vários projetos iniciados por Freire e sua equipe, mas outros foram aprimorados devido à resistência de grupos de educadores e de escolas, que se mantiveram e se mantêm firmes nos propósitos freirianos, complementados com outras teorias.

É o caso, por exemplo, de escolas que foram reconhecidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e pelo Conselho Municipal de Educação (após mais de duas décadas) como escolas com projetos pedagógicos especiais e que contam com reorganização de tempos, espaços, abertura e diálogo com o território, focadas na inclusão e no direito à educação, servindo de influência para outras experiências (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO- SP, 2015).

É no livro *Pedagogia da Esperança* que Freire (1992) - em um outro contexto do País - propõe um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, estimulando-nos a pensar que a mudança é sempre possível e se as desigualdades e as injustiças são construções humanas, a igualdade e a justiça também o são, lembrando fatos do exílio, as dificuldades, mas também as aprendizagens e saberes que se entrelaçaram culturalmente, tendo a esperança como mola propulsora, o encantamento com a vida, pela linguagem, pelo diálogo e pela crença fortalecida de que a educação, sozinha e isolada, não transforma o mundo, mas que as transformações implicam processos educativos - e que não basta denunciar

- há que se anunciar saídas, visualizando os 'inéditos viáveis' (como ações educacionais gestadas por meio da consciência crítica, que ainda não se concretizaram e que se anunciam como postura decidida frente ao mundo).

## Considerações finais

O legado Freiriano em tempos pandemônicos (do Covid19) sinaliza que é preciso **denunciar** as trágicas desistências e impossibilidades de ser mais, seja por negligência das autoridades políticas, seja pela condição de subalternidade que o país atravessa em termos culturais e no âmbito internacional.

As condições de enfrentamento desse estado de coisas nos animam a **anunciar** a Pedagogia da Esperança na luta contra a campanha nefasta de "Paulo Freire - o educador proibido de educar", ao contrário - torna-se imperativo anunciar (nas frestas dos acontecimentos atuais) e na interpelação da história as brisas de vento e de ar necessárias para respirar e continuar a luta "esperançosa" e não "na espera" - com o reconhecimento que se faz crescente da importância da escola pública - como instituição que alcança a maioria da população cotidianamente e que, no cenário atual, se reinventa pela *práxis* e pelo exercício do potencial político pedagógico da resistência, contra o discurso de ódio, a a-historicidade e a tentativa de um segundo exílio de Paulo Freire (agora das ideias), com respostas de solidariedade, de afeto e pela convicção de que ninguém pode ficar para trás.

Ainda no caminho do anúncio, uma possível via para a superação desse quadro seria, em primeiro lugar, compreender os projetos e as narrativas em disputa. De um lado, os defensores da escola pública como direito (desde os Pioneiros de 1932<sup>3</sup>) e, de outro, os defensores da educação como mercadoria, de âmbito privado - por influência de políticas neoliberais com ênfase nos ganhos de mercado e na financeirização<sup>4</sup> - e, ainda, entender, com Paulo Freire, a favor de que, de quem e contra o que e contra quem estão os projetos das escolas domiciliares, das tentativas de massificação da Educação a Distância, da militarização das escolas, entre outros apresentados pelo atual (des)governo; e, mais que compreender, disputar espaços nessas narrativas.

Em segundo lugar, intensificar a luta (incansável e inadiável) para que a educação seja prioridade dos governos, com ações intersetoriais e interseccionais (aprendendo com os movimentos sociais e coletivos que não é possível tratar de políticas de igualdade ou equidade em qualquer área, sem transversalizar as causas da desigualdade no país), o que envolve o enfrentamento de problemas relativos a raça, gênero, etnia e classe, superando políticas focalizadas com políticas de caráter universalizante.

Enfim, estamos diante do desafio de consolidar o compromisso ético com a humanização - reinventando formas escolares, ao se reconhecer e valorizar a educação que acontece também fora das escolas - de modo a que as escolas e o desejo de conhecer

façam sentido aos sujeitos (inacabados e que podem sempre ‘ser mais’), tanto os sujeitos que tomam parte das instituições escolares, como os sujeitos concretos do seus territórios de pertença, construindo outros valores sobre o ensinar-aprender e a educação integral (de modo a contribuir para o resgate da dignidade, da integralidade e da cidadania dos sujeitos), estimulando o trabalho coletivo, procurando saber quem são os estudantes, suas famílias, realidades, saberes e necessidades, como condição para essa reinvenção.

Tal compromisso ético passa pela formação de professores em contextos aprendentes e pela abertura das escolas para os territórios (CANÁRIO, 2006; FULLAN; HARGREAVES, 2000; FORMOSINHO; MACHADO, 2009; OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2008), afirmando convicções que possam impactar positivamente e contribuir para a minimização das desigualdades sociais (e educacionais), dar respostas aos desafios socioambientais e a herança patriarcal e autoritária ainda muito presente entre nós, transitando da solidão (causada pelo isolamento social atual) para a solidariedade, como forma de interpelar a história, e dar respostas humanas em contextos desumanos.

Nas palavras finais em *Pedagogia do Oprimido*, escrito no Chile, como campo de experiências, de estudos, de reflexões e de práticas com trabalhadores rurais e urbanos, o que aguçou sua percepção acerca das causas das desigualdades sociais, Freire assinala que “se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.” (FREIRE; MAFRA; ROMÃO; GADOTTI, 2013, p. 92).

Expressão mais do que atual e necessária nesses tempos de urgências e de carências...

*Recebido em 19/07/2020. Aprovado em 05/08/2020.*

## Notas

- 1 Segundo o IBGE, analfabeto é a condição de uma pessoa que não sabe ler nem escrever. Analfabeto Funcional se aplica a uma pessoa que lê e escreve, mas não consegue compreender e interpretar a comunicação escrita.
- 2 Sistema ‘S’: Sistema Não Governamental criado pelo Governo Getúlio Vargas (década de 1940) e que envolve instituições ligadas à indústria, entre elas o Serviço Social da Indústria (Sesi), o Serviço Social de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Social do Comércio e Serviços (Sesc).
- 3 Pioneiros da Escola Nova, movimento de intelectuais e educadores do período da República, expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que defendiam uma escola pública única, obrigatória, laica e gratuita. Tinha como expoentes Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, entre outros.
- 4 Por mercantilização e financeirização entende-se o tratamento da educação como mercadoria por instituições nacionais ou internacionais (privadas), com franca expansão no País, a partir de 1990, de início com presença maior no ensino superior, muitas pertencentes a grandes conglomerados econômicos e expandindo-se, posteriormente, para a educação básica, conjugado a oferta de “produtos” educacionais por corporações, com ações na Bolsa de Valores e no capital especulativo.

## Referências

- AVRITZER, Leonardo. **O pêndulo da democracia**: uma análise da agitação que marca nosso ambiente político desde as manifestações de 2013. São Paulo: Todavia, 2019.
- AVRITZER, Leonardo. **Impasses da democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- ALGEBAIL, Evelina. **Escola Pública e Pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: FAPERJ; Lamparina, 2009.
- BRASIL. **Lei Federal n. 12.612/2012** - declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10562-16-04-12-link-leipaulofreire&category\\_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10562-16-04-12-link-leipaulofreire&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 de julho de 2020.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Parecer n. 433** de 28/08/2015 - Projeto Pedagógico Especial. Disponível em: [http://www.mprj.mp.br/documents/2018457474/Projeto\\_pedagogico\\_da\\_EMEF-Pres\\_Campos\\_Salles.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/2018457474/Projeto_pedagogico_da_EMEF-Pres_Campos_Salles.pdf). Acesso em 10 de julho de 2020.
- DUBET, F. **O que é uma escola justa?** a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREI BETTO. Carta aos amigos e amigas do exterior. **Carta Maior**, 17/07/2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Sociedade-e-Cultura/Carta-aos-amigos-e-amigas-do-externo/52/48173>. Acesso em 18 de julho de 2020.
- LAMARÃO, Sergio Tady de Neimeyer; ABREU, Alzira Alves de; LATTMAN, Wetman; FERNANDO, Israel Beloch. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.
- FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. **Equipas Educativas**: para uma nova organização da escola. Porto: Porto Editora, 2009 [Coleção Infância].
- FRANCO, Dalva Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3 (75), p. 103-121, set./dez. 2014.
- FREIRE, Paulo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios). **Pedagogia do Oprimido (o manuscrito)**. São Paulo: Editora e Livraria IPF; Universidade Nove de julho; DF: Ministério da Educação, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2ª ed. Tradução de Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GADOTTI, Moacir; ABRAÃO, Paulo. (Orgs.). **Paulo Freire anistiado político brasileiro**. Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia, Ministério da Justiça, SP: Educação e Livraria IPF; Brasília: Comissão de Anistia, Ministério da Justiça, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE - **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD-C)**, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 15 de julho de 2020.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A investigação-ação e a construção do conhecimento profissional relevante. In.: ESTEVES, Lúcia Máximo. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Porto: Porto Editora, 2008, p. 7-14.

OXFAM BRASIL. **Um retrato das desigualdades brasileiras**, 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/>. Acesso em 10 de julho de 2020.

SOUSA-SANTOS, Boaventura de. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.



# A práxis freiriana *e os princípios educacionais do MST*

**The freirean praxis**  
*and the educational principles of MST*

**La praxis freiriana**  
*y los principios educativos del MST*

**JÚLIO EMÍLIO DINIZ-PEREIRA\***

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, Brasil.

**RESUMO:** O propósito deste artigo é estabelecer um diálogo entre conceitos da práxis freiriana e os princípios educacionais do Movimento Sem Terra (MST), definidos entre 1995 e 2005. O MST levou muito a sério a sugestão de Freire de que as pessoas deveriam reinventar suas ideias em vez de simplesmente segui-las. Esse movimento social se constituiu como sujeito pedagógico e isto permitiu ao MST um processo de releitura dos conceitos-chave de Paulo Freire. Este artigo procura mostrar que essa reinvenção do pensamento de Freire foi realmente possível, no Brasil, por meio das lutas do MST por justiça social.

*Palavras-chave:* Paulo Freire. Práxis freiriana. MST. Princípios educacionais.

**ABSTRACT:** This article's main purpose is to establish a dialogue between the Freirean praxis and the educational principles of the Landless Workers' Movement (MST), defined among the years 1995 and 2005. The MST has taken by heart Freire's suggestion that people should reinvent his ideas instead of simply following them. This social movement has established itself as a pedagogical subject and this has allowed the MST to go through a rereading process of Paulo Freire's main concepts. This article seeks to expose that this reinvention of

---

\* É doutor em Educação pela University of Wisconsin-Madison. Atualmente é professor da Universidade Federal de Minas Gerais. É membro-fundador do Núcleo de Pesquisas sobre a Profissão Docente (PRODOC) e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos: Formação e Pesquisa (NEJA). *E-mail:* <juliodiniz@ufmg.br>.

Freire's thoughts has actually been possible, in Brazil, through MST's acts for social justice.

*Keywords:* Paulo Freire. Freirean praxis. MST. Educational principles.

**RESUMEN:** El propósito de este artículo es establecer un diálogo entre los conceptos de la praxis freiriana y los principios educativos del Movimiento de los Sin Tierra (MST), definidos entre 1995 y 2005. El MST tomó muy en serio la sugerencia de Freire de que la gente debería reinventar sus ideas en lugar de simplemente seguirlas. Este movimiento social se constituyó como sujeto pedagógico y esto permitió al MST realizar un proceso de relectura de los conceptos clave de Paulo Freire. Este artículo busca mostrar que esta reinención del pensamiento de Freire fue realmente posible, en Brasil, a través de las luchas del MST por justicia social.

*Palabras clave:* Paulo Freire. La praxis freiriana. MST. Principios educativos.

## Introdução

**E**m primeiro lugar, eu gostaria de parabenizar a *Retratos da Escola* pela organização deste dossiê sobre Paulo Freire e agradecer o convite que me foi feito para participar desta coletânea de artigos sobre o Patrono da Educação Brasileira. Eu sou leitor assíduo desta revista da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), porém, ainda não havia tido a oportunidade de publicar um texto neste periódico. Muito obrigado, então, por essa oportunidade, justamente em um dossiê que homenageia o nosso Patrono da Educação e reconhece o legado da obra dele para a educação brasileira e mundial.

É preciso enfatizar que a publicação deste dossiê não poderia ser mais oportuna, neste momento, por uma dupla razão: infelizmente, em razão do lamentável contexto político que vivemos atualmente em nosso país e, felizmente, em razão da proximidade do centenário de nascimento de Paulo Freire que comemoraremos em 2021.

Como sabemos, Freire vem sendo injustamente atacado por extremistas de direita que o elegeram como o principal alvo na área da educação. Isto vem acontecendo desde que a extrema direita chegou ao poder no Brasil por meio ilícitos e criminosos – o uso indiscriminado de notícias falsas (*fake news*) – e após a ação orquestrada de juízes e desembargadores que, de uma maneira injusta e antiética, impugnaram a candidatura daquele que todas as pesquisas de opinião apontavam como vencedor das eleições presidenciais

de 2018. O resultado dessas eleições representa, então, a consolidação do golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista iniciado em maio de 2016 que afastou a presidenta soberanamente eleita pelo povo brasileiro, Dilma Rousseff, e interrompeu, mais uma vez em nossa história, um novo período de tentativa de construção de uma experiência verdadeiramente democrática no Brasil<sup>1</sup>.

Esse ataque injusto e covarde a Paulo Freire certamente tem sido motivado por aquele que foi declarado vencedor nas eleições presidenciais de 2018, que colocou em seu programa de (des)governo, “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”<sup>2</sup>, uma proposta para a área de educação para “expurgar” a “ideologia Paulo Freire” (sic) das escolas e das instituições brasileiras de formação de professores. Ainda segundo o discurso desse programa de (des)governo, “Um dos maiores males atuais [da educação brasileira] é a forte doutrinação” (sic).

Em 2011, quando eu estava nos Estados Unidos para ministrar o curso *Paulo Freire and Education for Social Justice*, testemunhei quando o livro *Pedagogia do Oprimido* foi banido das escolas públicas de Tucson, no Arizona. O livro foi considerado “doutrinador” pelo secretário de educação daquele estado que afirmou que a obra era inspirada no *Manifesto Comunista* de Marx e Engels. Houve uma repercussão negativa nos EUA em razão dessa decisão e, na verdade, ela contribuiu apenas para tornar Freire ainda mais popular no país vizinho do Norte. Eu nunca imaginei que um dia testemunharia uma tentativa semelhante a essa em nosso país – a tentativa descabida de “expurgar” (sic) Freire das escolas brasileiras. Tristes tempos.

Porém, tudo isso serve apenas para, mais uma vez, reafirmar a importância deste dossiê e a necessidade de reconhecermos, por meio dele, o legado da obra de Paulo Freire para a educação brasileira e mundial. A minha singela contribuição para este dossiê é estabelecer um diálogo autêntico<sup>3</sup> entre alguns conceitos da práxis freiriana e os princípios educacionais do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) definidos e utilizados entre 1995 e 2005<sup>4</sup>.

O MST, um dos maiores e mais importantes movimentos sociais da América Latina, foi considerado um dos movimentos populares mais bem-sucedidos do mundo entre a segunda metade da década de 1980 e o início dos anos 2000. Em seus trinta e seis anos de existência<sup>5</sup>, o MST luta por reforma agrária e por justiça econômica e social no Brasil, e alcançou resultados impressionantes, durante aquele período. O Movimento é formado por pessoas pertencentes a alguns dos segmentos mais pobres da sociedade brasileira. Ele mobiliza o que Bales (1999), no contexto atual do capitalismo global, chamou de “pessoas descartáveis”. Os Sem Terra são camponeses cujas terras foram expropriadas; são trabalhadores rurais e pessoas desempregadas que lutam para se reintegrar aos mercados de trabalho e às arenas sociais das quais foram expulsos. Além disso, como resultado de um processo desigual de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, essas pessoas foram excluídas de outros direitos básicos de cidadania.

O povo Sem Terra no Brasil luta não apenas pela terra, mas por todas as condições básicas da existência humana. O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra tem três objetivos principais: 1) redistribuir a terra para quem nela trabalha; 2) atingir a reforma agrária – algo que o Movimento considera muito mais amplo e mais complexo do que a simples redistribuição de terras, pois deve implicar a garantia de todo um escopo de direitos sociais que definem a cidadania plena; 3) construir uma sociedade socialista democrática.

Dessa maneira, uma das lições que o MST aprendeu por meio da sua própria história é que não basta lutar apenas pela terra. A educação é também uma dimensão muito importante das lutas do Movimento.

O MST levou muito a sério a sugestão de Paulo Freire de que as pessoas deveriam “reinventar” suas ideias, em vez de simplesmente segui-las ou tentar “aplicá-las”. Como mencionado anteriormente, este artigo é uma tentativa de estabelecer um diálogo autêntico entre alguns conceitos da práxis freiriana e os princípios educacionais do MST definidos e utilizados pelo Movimento entre 1995 e 2005.

Como discutiremos mais adiante neste texto, esse movimento social constituiu-se em um *sujeito pedagógico* e, por via de consequência, permitiu um processo de releitura dos conceitos-chave de Freire, não apenas reafirmando alguns desses conceitos, como, por exemplo, o de humanização/desumanização, práxis e diálogo/antidialogicidade, mas também indo além de algumas ideias-chave na obra freiriana, como, por exemplo, a de conscientização, libertação e processo revolucionário.

## **Paulo Freire e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra no Brasil**

O pensamento de Paulo Freire influenciou fortemente a pedagogia do Movimento Sem Terra. É inegável que o legado da obra de Freire fez (e ainda faz) parte do trabalho educacional desenvolvido pelo MST. No entanto, o Movimento, quando da definição de seu projeto educacional, não seguiu uma única pedagogia ou uma teoria educacional desenvolvida por um pensador específico. O MST constituiu-se como um sujeito pedagógico que incorporou várias pedagogias e vários elementos de muitas correntes educacionais, adaptando-os e modificando-os de acordo com as necessidades das pessoas “sem-terra” em cada assentamento e acampamento do País.

Freire não é, então, o único educador cujas ideias tiveram impacto na pedagogia do MST. Os conceitos de “escola unitária” e “educação omni-lateral”, por exemplo, também presentes no projeto educacional do Movimento Sem Terra, demonstram as influências de pensadores como Karl Marx, Frederick Engels e Antonio Gramsci nessa proposta pedagógica (ver MENEZES NETO, 2003). Anton Markarenko e outros pensadores da “pedagogia socialista”, como José Martí, Nadezhda Krupskaya e Lazar Pistrak também influenciaram a pedagogia do MST (CALDART, 1997; 2000; BELTRAME, 2000; HARNECKER, 2002).

Um aspecto crucial do projeto educacional do MST desenvolvido entre 1995 e 2005 era que os Sem Terra deveriam se tornar sujeitos de sua própria pedagogia. O processo de transformar as pessoas “sem-terra” em educadoras/es<sup>6</sup> que refletem sobre sua própria educação ocorre por meio de uma relação permanente entre teoria e prática – ou seja, por meio de uma “pedagogia da práxis”. Paulo Freire definiu práxis como “reflexão e ação dos homens (sic)<sup>7</sup> sobre o mundo para transformá-lo” (1987: 38). Freire (1987: 70) argumentou que

se homens (sic) são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

Assim como Freire, o Movimento também acredita que qualquer método de aprendizagem deve ir da prática à teoria e voltar à prática. Segundo Caldart (2000), a “escola do MST” utilizou metodologias da educação popular, especialmente das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), baseadas no lema “ver, julgar e agir”, a fim de fomentar a reflexão sobre as práticas pedagógicas no Movimento. Essa “escola” também constituiu-se como consequência direta do fato de os Sem Terra fazerem parte de um movimento social progressista que luta por justiça social. Assim, os Sem Terra não são apenas sujeitos de uma experiência educacional qualquer; eles são constantemente desafiados a se tornarem sujeitos de reflexão teórica sobre a pedagogia que vivem em seu cotidiano.

Como resultado de uma certa crise da educação popular no Brasil, em que palavras e expressões como “conscientização”, “ensino a partir da realidade do aluno” e “relação prática-teoria-prática” atingiram seus limites em termos da orientação de processos pedagógicos e suas práticas, as/os educadoras/es do MST se concentraram em sua própria experiência para desenvolver a chamada “pedagogia do movimento” (CALDART, 1997; 2000).

O MST criticou as pedagogias mais tradicionais, nas quais, segundo Caldart (2000: 214), “a educação é vista como sinônimo de socialização passiva, de integração à sociedade, de aprendizado da obediência ou até do conformismo social e individual”, e as pedagogias que dizem participar de processos de transformação social, porém, o fazem apenas por meio da produção de discursos sobre justiça social, ou aquilo que Roseli Caldart chamou de “pedagogia da palavra”, na qual “a educação é vista como *preparação* ou *conscientização* para a luta” (CALDART, 2000: 214; grifos da autora). Nessas duas visões, ela afirma, “resta pouco lugar para a educação como um processo produzido pela luta mesma” (*idem*: 214).

A pedagogia do MST, intimamente ligada a uma ética coletiva de trabalho e à construção de valores humanistas e socialistas, se desenvolveu desde a segunda metade da década de 1980, quando os comitês de educação do Movimento começaram a discutir princípios educacionais com as comunidades Sem Terra.

## Os princípios educacionais do MST

Os princípios educacionais do MST foram estabelecidos coletivamente por meio do que o Movimento chamou de “método de princípios”. O principal objetivo desse método foi “transformar todo o acúmulo das experiências e das discussões já realizadas em princípios organizativos e pedagógicos que pudessem orientar (sem normatizar) o trabalho de educação em todos os acampamentos e assentamentos do país” (CALDART, 2000: 166). É importante destacar que é difícil separar esses princípios entre si, pois eles são sobrepostos e interdependentes.

### *O movimento como educador*

O principal princípio educacional da pedagogia do MST, entre 1995 e 2005, foi conceber todo o movimento social como um movimento educativo. Freire (1985) destacou o papel político que os movimentos sociais progressistas desempenharam para ampliar os conceitos que ele havia desenvolvido em sua obra e para desenvolver uma nova “linguagem de libertação”. Ele explicou que os movimentos sociais progressistas constituem a própria linguagem das pessoas oprimidas como momentos e movimentos de libertação. Porém, Freire alertou que os movimentos sociais progressistas não deveriam se contentar apenas com a libertação pessoal e individual daqueles que deles participam. Ele sugeriu que um ato de poder essencial para colocar em prática um novo ato de libertação “deve ser reinventado, ou seja, recriado para funcionar no novo espírito desses movimentos” (FREIRE, 1985: 194; tradução livre<sup>8</sup>).

O MST educa as pessoas que dele participam e essa participação no Movimento, por sua vez, gera os princípios educacionais que norteiam as ações políticas dessas pessoas. Além disso, o Movimento atua intencionalmente no processo de construção das identidades de seus participantes, ou seja, ele construiu historicamente o sujeito social denominado “Sem Terra” (ver CALDART, 2000; DINIZ-PEREIRA, 2013).

Assim, graças à participação das pessoas “sem-terra” nas lutas do Movimento, o MST foi capaz de criar uma nova identidade política e cultural entre seus membros: a de Sem Terra. Por exemplo, as experiências que os Sem Terra têm, como integrantes do Movimento, ensinam a eles o que significa a verdadeira democracia participativa; suas experiências ensinam que tudo é alcançado por meio da luta e que essa luta educa.

Caldart (2000) usou o termo “pedagogia da luta social” para se referir a esse processo pelo qual as pessoas constroem uma nova identidade política e cultural por meio da contestação social e a própria convicção de que tudo pode, de fato, ser diferente. Como afirmou a autora, “manter os sem-terra em estado de luta permanente é uma das estratégias pedagógicas mais contundentes produzidas pelo Movimento” (CALDART, 2000: 209).

O trabalho de Paulo Freire também enfatizou “a matriz ontológica da luta”. Nas palavras do autor, “tendo-se tornado historicamente o *ser mais*, a vocação ontológica de mulheres e homens será a *democrática* a forma de luta ou de busca mais adequada à realização da vocação humana do *ser mais*” (FREIRE, 1994: 160; grifos do autor).

Embora a luta específica pela escolarização dos Sem Terra seja essencial para o Movimento, a educação que o MST deseja e precisa não ocorre apenas na escola. Esse é um processo mais amplo para o qual a própria dinâmica do Movimento é um ambiente de aprendizagem.

### *Educação para transformação social<sup>9</sup>*

Como mencionado acima, o MST educa os Sem Terra, envolvendo-os em um estado de luta permanente. A educação no MST envolve um processo pedagógico declaradamente político, no sentido de que está organicamente vinculado a processos sociais que visam transformar a sociedade existente e criar uma nova ordem social cujos principais pilares são a justiça social, a democracia radical<sup>10</sup> e os valores humanistas e socialistas.

Esses valores humanistas e socialistas que a educação do MST tenta cultivar entre os Sem Terra vão ao encontro da concepção de educação de Paulo Freire como “prática da liberdade”. Freire (1967: 42) argumentou que “É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação”. Assim, para Freire, a transformação objetiva da realidade dos oprimidos é uma demanda radical para a libertação dos mesmos.

Assim, a ideia principal deste princípio educacional é que os participantes do MST se tornem agentes de transformação social. Os Sem Terra, que são os protagonistas de sua própria aprendizagem, educam-se nesse processo – repleto de tensão e de conflito – por meio da transformação das estruturas socioeconômicas e culturais existentes. Eles são capazes de aprender que o mundo está aí para ser construído e que a realidade pode e deve ser transformada.

### *Educação para o trabalho e a organização coletiva*

Os Sem Terra são capazes de aprender e de produzir conhecimentos por meio de seu trabalho e de suas lutas coletivas. O Movimento acredita que educar é criar condições que permitam às pessoas teorizar suas práticas diárias de trabalho, suas relações sociais e refletir sobre o que significa viver em comunidade.

Freire (1994) também enfatizou a importância do conhecimento gerado por classes sociais subjugadas e exploradas e que recebem pouca ou nenhuma relevância por parte das elites. Ele argumentou que as classes populares dominadas geram saberes e cultura – a cultura dos oprimidos –, isto é, elas “experimentam entre si níveis diferentes de

exploração e de consciência da própria exploração. Saberes que, em última análise, são expressões de sua resistência” (FREIRE, 1994: 16).

O MST tinha, no período aqui estudado, uma visão bastante pragmática do conhecimento. Seguindo a expressão de José Martí, “conhecer é resolver”, o Movimento acreditava que o verdadeiro conhecimento se produz a partir de situações concretas para resolver problemas da vida real. O processo de produção de conhecimento que ajudava efetivamente o desenvolvimento dos Sem Terra vinculava-se aos grandes e aos pequenos problemas de suas vidas. Assim, o MST entendia, entre 1995 e 2005, o conhecimento como a compreensão da realidade para transformá-la e como condição humana para torná-la mais completa.

No entanto, os indivíduos não aprendem sobre como ser agentes de transformação social agindo sozinhos. Eles não são capazes de avançar em sua condição de agentes de transformação social sem vínculos fortes com as lutas coletivas. Educar é, portanto, ajudar as pessoas a “enraizarem-se” em fortes coletividades – o que Caldart (2000) chamou de “pedagogia da organização coletiva”. Os Sem Terra aprendem que o MST, como coletividade, é o sujeito maior engajado na luta pela terra e, como mencionado acima, seu educador coletivo. “Numa coletividade verdadeira, todos são, em seu tempo, educadores e educandos, porque todos fazem parte do processo de aprender e reaprender a ser humano” (CALDART, 2003<sup>a</sup>: 57).

Mesmo sabendo que esta era uma tarefa difícil, o Movimento também tinha como propósito, entre 1995 e 2005, educar seus participantes para a cooperação. Para fazer isso, o MST percebeu que um processo educacional longo e intencional, que deveria incluir experiências e práticas cooperativas, era essencial.

Assim, a referência mais importante para o Movimento é o coletivo e não o individual. Essa ideia está ligada à visão pragmática de conhecimento do MST e a suas lutas por uma democracia radical e participativa. Como Caldart (2000: 220) afirmou, “a coletividade como referência pedagógica presta atenção às ações e não aos discursos sobre elas”.

### *Educação para valores humanistas e socialistas*

Este princípio pretendeu cultivar, assimilar e recuperar valores humanos como solidariedade, igualdade e democracia entre as pessoas. Valores, que são uma dimensão fundamental da cultura, são princípios que as pessoas consideram centrais em suas vidas. Esses valores, que o Movimento deseja cultivar em seus participantes, insistem na necessidade de viver em prol da liberdade e da justiça.

Caldart (2003a) nos lembra que as pessoas não nascem com esses valores. Segundo a autora, eles são aprendidos e cultivados por meio de processos educacionais coletivos. Assim, este princípio está fortemente ligado ao anterior, pois, o trabalho coletivo se baseia na cooperação, na solidariedade e na autonomia. Ele é incompatível com valores como o

individualismo, a competição e a submissão, comuns em uma sociedade que se degenera cada vez mais como resultado desses “contra-valores” e que previsivelmente desvaloriza aqueles que participam de lutas sociais que oferecem alternativas a ela.

### *Educação para as várias dimensões de um ser humano*

Este princípio baseia-se no conceito marxista de desenvolvimento omnilateral de um ser humano. Para o MST, “educação omnilateral” significa uma educação capaz de trabalhar e reintegrar as diferentes esferas da vida humana. Para os Sem Terra, “omnilateral” é o oposto de “unilateral” que se preocupa apenas com algumas dimensões do indivíduo ou apenas com uma dessas dimensões de cada vez. O Movimento definiu a “educação omnilateral” como um processo para o desenvolvimento do ser humano como um todo. Assim, a educação deve ter um objetivo político de humanização em seu sentido mais completo.

Nesse sentido, com base na afirmação de Marx e Engels (1989: 36) de que “as circunstâncias fazem o homem tanto quanto os homens fazem as circunstâncias”, o MST enfatiza a importância de uma reflexão mais total sobre a educação. Por um lado, deve-se pensar em educação prestando especial atenção sobre os elementos materiais do desenvolvimento humano. Por outro, deve-se refletir também sobre o processo de produção dos seres humanos como sujeitos.

O Movimento acredita profundamente nos seres humanos e em sua capacidade de serem educados e transformados. E, como mencionado acima, o MST é um espaço social para a transformação das pessoas e um espaço no qual as pessoas excluídas se tornam cidadãos por meio de suas lutas coletivas.

### *A educação como processo permanente de desenvolvimento e de transformação*

Este princípio enfatiza a crença na capacidade do ser humano de se transformar e de se educar permanentemente. Ele enfatiza a educação como um processo.

Como mencionado no início deste artigo, o MST mobiliza pessoas que estão realmente à margem da sociedade. De fato, essas pessoas sobrevivem em uma região de fronteira entre a humanização e a desumanização. Freire (1987: 31) afirmou que

é como homens (sic) que os oprimidos têm de lutar e não como “coisas”. É precisamente porque reduzidos a quase “coisas”, na relação de opressão 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 ser homens (sic). É radical esta exigência.

Então, como Freire (1985: 113; tradução livre) esclareceu, enquanto “a desumanização é uma expressão concreta de alienação e de dominação; a educação humanística é

um projeto utópico dos dominados e oprimidos”. No entanto, para o autor, “ambas implicam uma ação do povo em uma realidade social – a primeira, no sentido de preservar o *status quo*, a segunda, em uma transformação radical do mundo do opressor” (*idem*: 113; tradução livre).

Assim, um dos principais objetivos educacionais do MST entre 1995 e 2005 era “recuperar” as pessoas que (sobre)viviam sob aquelas condições como seres humanos e como cidadãos. Para o Movimento, educar significa humanizar, cultivar o aprendizado de ser humano. Com efeito, para as pessoas que dele participam, o MST, em sentido pedagógico, torna-se “uma ferramenta para reaprender a ser humano” (CALDART, 2003a). Tal visão da educação oferece um contraste distinto à visão neoliberal dominante que concebe a educação apenas como preparação para competir no mercado.

## Considerações finais

Como mencionado anteriormente, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) no Brasil levou muito a sério a sugestão de Freire de que as pessoas deveriam “reinventar” suas ideias em vez de simplesmente segui-las. Este artigo procurou mostrar que essa “reinvenção” do pensamento de Freire foi realmente possível, no Brasil, por meio das lutas do MST por justiça social.

É inegável que a obra de Paulo Freire influenciou fortemente a pedagogia do MST. No entanto, esse movimento social se constituiu como *sujeito pedagógico* e, consequentemente, permitiu um processo de releitura dos conceitos-chave de Freire, não apenas reafirmando alguns desses conceitos, como, por exemplo, o de humanização/ desumanização, práxis e diálogo/antidialogicidade, mas indo além de alguns deles, como, por exemplo, o de conscientização, libertação e processo revolucionário.

*Recebido em 18/08/2020. Aprovado em 25/08/2020.*

## Notas

- 1 Antes desta, o golpe militar de 31 de março de 1964 interrompeu outra tentativa de se construir uma experiência verdadeiramente democrática no Brasil: o governo de João Goulart.
- 2 Disponível na página eletrônica [www.tse.jus.br](http://www.tse.jus.br)
- 3 Segundo FREIRE (1987: 11), o “diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso na decisão de colaborar na construção do mundo comum”.

- 4 Muitas informações que compartilho neste artigo se baseiam fortemente nos trabalhos da educadora do MST, Roseli Salete Caldart. Além disso, muitos outros artigos, livros, folhetos e outros documentos que colecionei durante a minha pesquisa de doutorado (2000-2004) me forneceram as orientações para escrever este texto. Todas as afirmações que faço, neste artigo, sobre o Movimento Sem Terra e, mais especificamente, sobre o projeto educacional dele, referem-se ao período contemplado na investigação acadêmica que desenvolvi durante o meu doutoramento: de 1995 a 2005. É provável que muitas dessas afirmações continuem valendo para a realidade atual do MST, porém, infelizmente, eu não acompanhei, na condição de pesquisador, a evolução dessas discussões no Movimento depois daquele período.
- 5 O MST foi fundado durante o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Cascavel, no estado do Paraná, em janeiro de 1984.
- 6 Conscientes do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotaremos, ao longo deste artigo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como norma. Todas as vezes que nos referirmos aos profissionais da educação básica e a outros grupos em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: educadoras/es; professoras/es etc.
- 7 Paulo Freire foi criticado por ter adotado uma linguagem sexista em suas primeiras publicações. Ele reconheceu que, quando escreveu a *Pedagogia do Oprimido*, ele “estava mais preocupado com os oprimidos enquanto classe social” (FREIRE, 2001: 62).
- 8 O/A leitor/a deste artigo pode ter estranhado o uso da expressão “tradução livre” para a citação de um autor brasileiro cuja obra foi escrita originalmente em português do Brasil. Como este artigo baseia-se em parte da minha pesquisa de doutorado, desenvolvida entre 2000 a 2004, nos Estados Unidos, eu utilizei, para a escrita da tese e do *paper* que deu origem a este texto, publicações de Paulo Freire em inglês. Sempre que possível, para a escrita deste artigo, eu busquei as citações correspondentes originais em português do Brasil. Porém, isto nem sempre foi possível. E, por isso, eu peço desculpas ao/à leitor/a deste texto.
- 9 Apesar de originalmente o MST ter usado a expressão “educação para transformação social” como um dos princípios educacionais do Movimento, definidos e utilizados entre 1995 e 2005, eu acredito, para ser mais coerente com a práxis dos Sem Terra, que a expressão “educação *por meio* da transformação social” se encaixaria melhor na experiência desse movimento social porque, segundo a lógica do MST, primeiro transforma-se a realidade social dos sujeitos “sem-terra” e estes, ao participarem dessa transformação, educam-se no processo (ver DINIZ-PEREIRA e SOARES, 2019).
- 10 Marques (2008: 66), fundamentada nas ideias de Chantall Mouffe e Ernesto Laclau, esclarece que a “materialização do projeto de democracia radical [...] se basearia na articulação entre várias lutas democráticas, resultando na criação de novas posições de sujeitos. Nesse sentido, para que se institua a vivência democrática, é necessário que se estabeleça um novo senso comum, que transforme a identidade dos diferentes grupos, de forma que as exigências de cada um possam ser articuladas às dos outros”.

## Referências

- BALES, K. **Disposable People**: New slavery in the Global Economy. Berkley: University of California Press, 1999.
- BELTRAME, S. A. B. **MST, professores e professoras**: Sujeitos em movimento. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- CALDART, R. S. **Educação em movimento**: Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

- CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003a.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003b.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. **How the Dreamers are Born: Struggles for Social Justice and the Identity Construction of Activist Educators in Brazil**. New York: Peter Lang, 2013.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; SOARES, L. J. G. Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e217314, p. 1-23, 2019.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **The Politics of Education: Culture, Power and Liberation**. Westport/London: Bergin & Garvey, 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 4ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- HARNECKER, M. **Landless People – Building a Social Movement**. Havana: Research Center Latin-American People's Memory (MEPLA), 2002.
- MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação em Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MENEZES NETO, A. J. Os princípios unitários na escola técnica do MST. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./jun. 2003.

# Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente

Paulo Freire and the human being in the permanent training process

Paulo Freire y el ser humano en proceso de formación permanente

**DEMÉTRIO DELIZOICOV\***

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

**NADIR CASTILHO DELIZOICOV\*\***

Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó- SC, Brasil.

**ANTONIO FERNANDO GOUVÊA DA SILVA\*\*\***

Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba- SP, Brasil.

**RESUMO:** Neste trabalho, apresentam-se aspectos da ontologia e da gnosiologia que fundamentam a concepção de formação permanente em Paulo Freire. Por meio do resgate de publicações, foca-se a ocorrência de ações formativas embasadas nessa perspectiva conceitual implementadas em redes públicas de ensino que adotaram premissas freireanas para a construção de currículos escolares. São caracterizados os denominados Movimentos de Reorientação Curricular, destacando-se a sua função como organizadores de práxis educativas direcionadoras à formação permanente de educadores numa perspectiva ético-crítica.

*Palavras-chave:* Formação permanente de educadores. Movimento de Reorientação Curricular. Concepção freireana em redes públicas de ensino.

---

\* É doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e professor da Universidade Federal de Santa Catarina. *E-mail:* <demetrio.neto@ufsc.br>.

\*\* É doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora aposentada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Atualmente é docente na Universidade Comunitária da Região de Chapecó. *E-mail:* <ridanc.nadir@gmail.com>.

\*\*\* É doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de São Carlos (campus Sorocaba). *E-mail:* <gova@uol.com.br>.

**ABSTRACT:** Aspects of ontology and gnoseology underlining the concept of permanent training have been presented in this work. Through the rescue of publications, it focuses on the occurrence of training actions based on this conceptual perspective implemented in public education systems, which have adopted Freirean premises for the construction of school curriculum. The commonly named Curricular Reorientation Movements have been characterized, having their roles highlighted as organizers of educational praxis leading to permanent teacher training in an ethical-critical perspective.

*Keywords:* Permanent teacher training. Curricular Reorientation Movement. Freirean concepts in the public education system.

**RESUMEN:** En este trabajo se presentan aspectos de ontología y gnosología que subyacen al concepto de formación permanente en Paulo Freire. A través del rescate de publicaciones se focaliza la ocurrencia de acciones formativas basadas en esta perspectiva conceptual, implementadas en redes de educación pública que adoptaron premisas freireanas para la construcción de currículos escolares. Se caracterizan los denominados Movimientos de Reorientación Curricular, destacando su papel como organizadores de praxis educativas que orientan la formación permanente de los educadores en una perspectiva ético-crítica.

*Palabras clave:* Educación permanente de educadores. Movimiento de reorientación curricular. Concepción freireana en las escuelas públicas.

## Introdução

A contextualização da concepção de educação de Paulo Freire em redes públicas de ensino se iniciou, no Brasil, quando o educador assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo (SME-SP), em 1989 (FREIRE, 1995). Fundamental para a sua implementação foram as iniciativas da SME-SP, durante o período 1989-1992, relativas à formação permanente de educadores da rede, conforme documentado, por exemplo, em Torres, Cadiz e Wong (2002); Brasil (1994); Pontuschka (1993) e Saul (1993).

Desdobramentos dessa iniciativa pioneira em outros municípios localizados em vários estados brasileiros de, praticamente, todas as regiões, têm sido registrados em diversas publicações, tais como Delizoicov, N., Stuani e Delizoicov (2013); Saul (2012); Saul e Silva (2009); Delizoicov (2008) e Silva (2004), que exploram distintos aspectos do legado

freireano em sistemas públicos de educação. Muitos gestores públicos vêm direcionando ações educativas, nas suas respectivas redes de ensino, tendo como principais referências os processos ocorridos no município de São Paulo entre 1989 e 1992.

A implementação dessas propostas envolve, pelo menos: 1) a formulação de novas opções para a gestão financeira das redes públicas (CAMARGO, 1997; BRASIL, 1994); 2) a implantação de uma reorganização administrativa (SILVA, 2004; TORRES; CADIZ; WONG, 2002; CAMARGO, 1997; BRASIL, 1994) para orientação pedagógica que assegure a sintonia com as premissas freireanas; 3) uma readequação do cotidiano escolar (PERNAMBUCO, 1994) e 4) a adoção de parâmetros distintos (SAUL, 2010; SILVA, 2002; SAUL, 1998; SILVA, 1996; BRASIL, 1994) dos que historicamente têm direcionado a construção curricular.

Não obstante essas demandas, o presente artigo tem como foco destacar aspectos relacionados à formação permanente dos educadores de redes públicas de ensino que, de fato, dependem dos quatro processos apresentados. A *formação permanente* nas redes públicas que se organizaram para efetivá-la na perspectiva freireana ocorreu, dentre outras iniciativas, através de ações coordenadas pelo que se denominou Movimento de Reorientação Curricular, cujos aspectos fundamentais serão resenhados nos dois últimos itens deste artigo. Antes disso, passamos à exposição do se entende por formação permanente na base conceitual aqui assumida.

### **Formação permanente e as concepções ontológica e gnosiológica**

O significado da formação permanente em Freire é consequência tanto da sua concepção ontológica de ser humano, como da gnosiológica que sustenta sua argumentação sobre a produção de conhecimento. Dentro dela está a produção cultural do ser humano, em qualquer e nas mais distintas atividades às quais se dedica para criar cultura e interagir com ela. Nesse sentido, o processo educativo escolar é concebido, também, como um dos elementos constituintes da formação permanente de estudantes, não apenas de seu professorado. Ambos, para Freire, têm uma natureza *inconclusa*, que depende, essencialmente, das interações socioculturais que ocorrem em contextos espaço-temporais, tendo, portanto, uma história vinculada a espaços geográficos. Daí que, tanto o professorado como o alunato, ou o educador e o educando, como designa Freire, constituem-se, na compreensão freireana, através de uma formação (cultural) permanente, no sentido de que sua humanização tem relação intrínseca com o conhecimento ainda *porvir* para cada um deles, que estão vivendo num determinado tempo, em contextos marcados por suas especificidades históricas e geográficas. Desse modo, Freire articula sua concepção ontológica, segundo a qual o ser humano é inconcluso, com sua concepção gnosiológica,

na qual o conhecimento é *porvir*, para estabelecer especificidades das relações entre educador e educando como um *dever* das ações educativas.

Há uma relativa clareza segundo a qual as teorias formuladas por seres humanos - a respeito tanto de fenômenos naturais como dos econômicos e socioculturais por eles construídos - possuem uma história que anuncia suas mudanças ou mesmo sua superação. Tais teorias são parte das referências para a constituição de programas de ensino na educação escolar. Não obstante, as transformações que ocorrem com essas teorias, suas explicações e modelos interpretativos nem sempre são consideradas devidamente em análises gnosiológicas, com reflexos em processos educacionais de todos os níveis de ensino. A compreensão das transformações históricas quer naturais, quer construídas por nós, depende, dentre outros fatores, da particular filiação filosófica que fundamenta as distintas e, algumas vezes, incompatíveis análises. A análise que Freire faz dessas questões está apresentada em vários dos seus livros.

A compreensão gnosiológica que Freire apresenta é densamente argumentada ao destacar que o conhecimento é *porvir*, ou seja, assume uma concepção segundo a qual é possível haver conhecimento sobre as coisas, contudo, amanhã saberemos mais do que hoje, numa interpretação livre do que seria um conhecimento *porvir*. Em outros termos, afina-se com uma concepção crítica sobre a possibilidade de conhecer, conforme seria categorizada do ponto de vista filosófico a teoria do conhecimento (gnosiologia) que Freire sustenta. Aprofunda, também, sua argumentação a respeito da ontologia do sujeito, ou seja, o ser humano que deseja conhecer é concebido como um sujeito que se constitui na sua relação com os outros, com o mundo natural e com o construído pelos seres humanos. Essa característica, conforme argumenta Freire, é que nos torna inconclusos. Na medida em que estabelece suas relações socioculturais e com o mundo existente, o ser humano pode vir a ser mais, desde que possa compreender e fazer, em um dado momento da sua história, o que não compreendia e nem fazia anteriormente. É a esse *ser mais* que Freire concebe como humanização do ser humano, enquanto finalidade da espécie *Homo sapiens*.

A produção cultural, portanto, que inclui as explicações do mundo e as relações que se estabelecem com ele, é determinante para a humanização. Contudo, essas explicações têm uma temporalidade, assim como uma espacialidade que, na perspectiva gnosiológica freireana, são passíveis de transformações que implicam no amanhã conhecermos mais do que hoje. Assim, por exemplo, os denominados cientistas, não importa de qual área de atuação, quando compreendem algo inédito, realizam o desiderato da humanização. É o novo, por eles concebido, que se transforma em conhecimentos históricos e tidos como universais, considerando a característica do *dever*. Não obstante, há outros conhecimentos oriundos de determinado tempo e espaço que, mesmo ainda não universalizados, por terem a sua historicidade e a sua espacialidade, parametrizam as relações socioculturais que constituem o ser humano para se relacionar com o mundo no qual está vivendo. As línguas faladas, do mesmo modo que sua escrita, quando se efetivam,

ambas como devir, são exemplos dessa característica espaço-temporal da cultura produzida. Freire, ao explicitar esse aspecto, além de valorizar a produção cultural de qualquer ser humano, destaca, ao propor *um quefazer educativo*, o papel da dialogicidade a ser implementada entre os conhecimentos humanos que possuem suas histórias e ocorrem em distintos espaços por eles habitados.

É a intenção de Freire que o processo educativo contribua para uma *Educação como prática de liberdade* e possibilite uma *Pedagogia do oprimido*, conforme aborda nos livros com esses títulos.

No primeiro (FREIRE, 1968), como decorrência de uma práxis educativa que vinha construindo desde a segunda metade do século XX, o autor se dedica a analisar a implementação de ações no âmbito da alfabetização de adultos, considerando a contribuição delas para a constituição do analfabeto a caminho de um ser mais. Explicita as relações entre a sua concepção de ser humano inconcluso com a necessidade de ações educativas consequentes, cuja intencionalidade esteja em promover o desiderato do ser mais.

É fundamental destacar alguns aspectos que envolvem a contradição implicada no analfabetismo. Assim, temos: 1) mais de 5.000 anos decorridos da invenção da escrita e dos diversos alfabetos, pelo *Homo sapiens*; 2) a invenção da imprensa com caracteres móveis de metal no século XV, com a consequente possibilidade de livros impressos; e 3) uma educação escolar, a partir do século XVII, destinada não só a formar a aristocracia e religiosos, principalmente na Europa, mas também para sujeitos oriundos de outras camadas sociais. Não obstante isso, ainda hoje, em pleno século XXI, existem seres humanos analfabetos. Esse é um exemplo no qual se destaca que o processo de humanização envolvido nessas atividades não estaria sendo compartilhado por todos os membros da espécie. Representa, portanto, uma contradição cujos impactos têm distintas incidências, dependendo dos contextos espaço-temporais em que ela ocorre. Fundamental, para Freire, é desvelar as manifestações locais e a história delas, nas especificidades em que se dará a ação alfabetizadora. É a identificação dessas manifestações locais a *matéria-prima* com a qual se realiza o planejamento educativo. A intenção é que, ao ir sendo alfabetizado, o ser humano também possa ir compreendendo a situação na qual se encontra. Freire aprofunda a contribuição que atos educativos pautados pela *dialogicidade* podem oferecer para essa compreensão de seres humanos não alfabetizados. O processo educativo, portanto, ao ter como um fator determinante a compreensão, *pelo próprio ser humano analfabeto*, dessa contradição histórica, teria, conforme argumenta Freire, a contribuir para que ele atuasse, junto com outros, para transformar as condições que limitam sua promoção ao ser mais.

Já no segundo livro (FREIRE, 1975), devido à participação do autor, no Chile, em processos educativos pós-alfabetização de camponeses, encontra-se o aprofundamento da função de uma educação que visa o ser mais. Assim, não basta que o ser humano, ao se humanizar, domine a leitura e a escrita de alguma língua. Deverá haver critérios através dos quais se possa selecionar conhecimentos para a compreensão de outras contradições

que, historicamente, também ocasionam um *não compartilhamento* de outros processos, que, ao longo da História do *Homo sapiens*, possibilitaram galgar degraus humanizadores. Freire (1975) apresenta uma argumentação segundo a qual a educação teria uma contribuição a dar para a constituição do ser mais, através de processos educativos que incluam a compreensão dessas contradições.

Em *Extensão ou Comunicação?* (FREIRE, 1977), o autor se dedica, especialmente, a aprofundar a ontologia do ser humano e a gnosiologia que sustenta suas considerações. Ele pretende estabelecer as relações existentes entre o ser humano, conforme o concebe, à sua capacidade de produzir conhecimento e aos processos intencionalmente planejados, tais como atos educativos, no sentido da humanização. Com o desafio de estabelecer uma síntese dessas relações, Freire concebe a *educação como uma situação gnosiológica*, abordada no item com essa designação, no capítulo 3 do livro (FREIRE, 1977). Para analisar esse desafio, Freire articula a característica humana de se constituir em comunicação com os outros, ou seja, a dialogicidade com a gênese do conhecimento, que, em sintonia com outros filósofos e epistemólogos, é admitida como a busca de solução para *problemas* enfrentados por seres humanos que desejam e se empenham em resolvê-los. Nessa obra, ele dedica especial atenção aos problemas enfrentados pelo ser humano para se humanizar. Daí a origem do termo educação dialógico-problematizadora, como muitas vezes é referida a concepção educacional de Freire. Ele pretende que a educação dê a sua contribuição para uma formação permanente dos seres humanos. No caso da educação escolar, todos aqueles que com ela se relacionam: educandos, educadores e responsáveis pela gestão educacional.

Contudo, essa classe de problemas a que Freire se refere – os que são enfrentados para que o ser humano seja um *vir a ser mais humano* – tem determinadas características que impõem uma perspectiva ético-crítica (DUSSEL, 2000). Essa opção tem reflexos na compreensão curricular cuja construção implica a formação permanente do professorado e demais profissionais atuantes nas redes de ensino.

## **A práxis curricular como processo de formação permanente**

Para Freire (1975), a práxis transformadora autêntica é uma exigência ontológica para o ser mais. Nessa direção, questiona-se: que exigências curriculares esse compromisso traz para a constituição de uma formação docente humanizadora?

De forma sintética, podemos dizer que o autor defende uma sistematização curricular que prioriza uma práxis transformadora fundamentada em uma racionalidade crítica. A indissociabilidade entre a reflexão sobre a prática pedagógica, sua recriação e as transformações mútuas que ocorrem tanto nos fazeres curriculares quanto nos sujeitos que as realizam manifesta implicações dialéticas da prática docente. Também a

escolha da realidade concreta, assumida como mediadora entre educadores e educandos, é considerada o objeto de estudo a ser problematizado e apreendido em sua totalidade sociocultural, a partir de uma metodologia dialógica, que corrobora a dinâmica curricular. O autor caracteriza em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1975) o objeto de estudo como contido nas contradições relacionadas à realização do ser mais para a humanização. Ele denomina esse tipo de objeto de estudo de tema gerador, no sentido de que as manifestações locais dessas contradições, bem como sua compreensão, geram um *quefazer* educativo, desafiando os seres humanos nelas imersos. Para se detectar essas manifestações, bem como compreendê-las numa perspectiva ético-crítica, Freire (1975) propõe e fundamenta procedimentos sintetizados num processo por ele denominado de investigação temática, quando, então, buscam-se as manifestações das contradições no contexto de vida do qual o educando é originário. É a compreensão circunstanciada por educadores e por estudantes das contradições assim localizadas por uma equipe interdisciplinar que determina o currículo escolar, na articulação dialógico-problematizadora dos conhecimentos.

Cabe destacar que não é qualquer recorte da realidade que deve ser tomado para investigação. No projeto pedagógico humanizador, a opção é pela escolha de *situações significativas* que representam contradições sociais que oprimem a comunidade e ainda não são percebidas e compreendidas, sendo aceitas de forma apática e conformista. Busca-se, portanto, o desvelamento e a origem das situações reais que se apresentam como obstáculos para a realização plena dos sujeitos em seu projeto de ser mais, de construir uma vida coletiva digna e justa. Dessa forma, a práxis autêntica na construção curricular pode ser considerada um processo permanente e dialético de formação contínua e dialógica de educadores. Eles precisam estar envolvidos com a organização e o desenvolvimento de uma outra hegemonia educacional, aquela comprometida com a emancipação das camadas populares excluídas, a partir de uma política curricular crítica e participativa. Daí a relevância de se considerar a dimensão ético-crítica da proposta curricular freireana (DUSSEL, 2000).

Como exigência ético-crítica para essa formação permanente dos educadores, é necessária a adoção de uma epistemologia de apercebimento e emancipação, constituída a partir do enfrentamento reflexivo dos educadores sobre os limites e contradições de suas práticas pedagógicas concretas. Essa opção demanda, necessariamente, problematizações que propiciem ao coletivo de docentes o distanciamento da rotina escolar, na perspectiva de apreendê-la de forma totalizadora para, então, municiados de criticidade, promoverem práticas curriculares inovadoras, superando alienações e construindo legitimidade. Este movimento coletivo de docentes e comunidade, ao explicitar seus conflitos pelo posicionamento epistemologicamente crítico de seus fazeres tácitos, possibilita a tomada de consciência da submissão dogmática à tradição curricular conservadora e pragmática, promovendo alternativas de recriação de práticas pedagógicas inovadoras, denominadas, muitas vezes, por secretarias de educação, como Movimentos de Reorientação ou Reestruturação Curricular (MRC).

Sob a influência da práxis da gestão Paulo Freire (SME/SP, 1989-1992), durante os anos 90 do século passado e início dos anos 2000, vários municípios e estados brasileiros, comprometidos com a qualidade social da educação pública, desencadearam processos de formação permanente de educadores em movimentos coletivos de reorientação curricular. No sentido de fornecer referências documentais dessas políticas curriculares críticas articuladas aos processos formativos, destacamos alguns desses movimentos implementados por Secretarias de Educação de Prefeituras Municipais (PM/SME) e de Secretarias Estaduais (SEE) que foram denominadas de “Administrações Populares”.

Dentre os documentos publicados durante a gestão de Freire, destacam-se os seguintes cadernos formativos construídos por coletivos de educadores da rede de ensino de São Paulo, com assessores ligados a universidades: *Temas geradores e construção do programa* (PMSP/SME, 1991), *Movimento de Reorientação Curricular: Caderno de Relatos de Práticas* (PMSP/SME, 1992a) e *Movimento Reorientação Curricular: Visão da Área* (PMSP/SME, 1992b).

Tais publicações foram referência para a implementação de políticas educacionais, dentre outros, nos municípios de Angra dos Reis-RJ (1994-2000), Porto Alegre-RS (1995-2000), Chapecó-SC (1998-2003), Caxias do Sul-RS (1998-2003), Gravataí-RS (1997-1999), Vitória da Conquista-BA (1998 – 2000), Esteio-RS (1999-2003), Belém-PA (2000-2002), Maceió-AL (2000-2003), Dourados-MS (2001-2003), Goiânia-GO (2001-2003) e Criciúma-SC (2001-2003). Também subsidiaram ações como no processo Constituinte Escolar no Estado do Rio Grande do Sul (1998-2001) e na implementação da proposta curricular por ciclos de formação no Estado de Alagoas (2001–2003).

As sistematizações dos movimentos de reorientação curricular com caráter formativo podem ser consultadas em diversos documentos publicados pelas gestões das políticas públicas citadas. Pela abrangência dos documentos em relação à apresentação e desenvolvimento dos processos formativos, ressaltamos: *Nova Qualidade do Ensino, Movimento de Reorientação Curricular* de Angra dos Reis-RJ (PM/SME, documentos nº 1 e 2, 1995 e 1996); *Plano Municipal de Educação: princípios gerais* de Caxias do Sul-RS (PM/SMED, 1999); *Trabalhador fazendo história* e a *Revista Educação de Jovens e Adultos* de Chapecó-SC (PM/SMEC, 1998 e 2001); *Nossas práticas, nossa história*, publicada em Criciúma-SC (PM/SME, PRO-EJA, 2003); *Aprender é movimento* de Esteio-RS (PM/SME, 2003); a publicação do caderno *1998: ano da reorientação curricular* de Gravataí-RS (PM/SMEC, 1998); o documento *Construindo a cidadania: uma experiência em processo* de Maceió-AL (PM/SMED, DEJA, 2001); *Escola cidadã: construindo sua identidade* e *A experiência da Escola Neuza Brizola na concretização da escola cidadã* de Porto Alegre-RS (PM/SMED, 1995 e 1996) e *Constituinte escolar: construção da escola democrática e popular* do Estado do Rio Grande do Sul-RS (SEE, 2000).

Essas secretarias de educação buscaram modificar a prática educativa, adotando a escola como espaço de formação docente por excelência, desenvolvendo dinâmicas coletivas na abordagem dialética da reorientação curricular e de seu compromisso com as classes populares. Embora apresentassem princípios, diretrizes e métodos comuns, é

importante salientar a variedade de práticas formativas observadas em cada administração, em função das especificidades locais.

Em relação à qualidade social do ensino, os movimentos de reorientação curricular e de gestão democrática manifestam-se pela pedagogia emancipatória, com o diálogo no trabalho coletivo envolvendo todos os segmentos escolares. Também se definem pela formação permanente dos educadores, tendo na práxis o processo de desconstrução/reconstrução crítica da autonomia das unidades escolares.

Além do acesso à escola, é fundamental o desenvolvimento de um currículo comprometido com a permanência dos educandos. Assim, emancipação e autonomia são compreendidas como o reordenamento crítico dos sentidos e significados do fazer coletivo a partir dos limites da prática educacional conservadora vigente, propedêutica e anacrônica, fundamentada em uma racionalidade instrumental, promovida por currículos oficiais e livros didáticos. É a partir da apropriação de um conhecimento sistematizado, apreendido à luz de uma racionalidade problematizadora e crítica, que o processo de ensino-aprendizagem se faz promotor e emancipador da autonomia coletiva.

Em decorrência desse posicionamento epistemológico, a formação permanente no fazer curricular demanda uma abordagem interdisciplinar da realidade concreta para a organização de programações e práticas pedagógicas. Essa abordagem constitui-se como exigência para a construção de conhecimentos comprometidos com o desvelamento e a transformação do real vivenciado pela comunidade.

Destaca-se a importância de a formação permanente contar com a participação de equipes pedagógicas multidisciplinares, responsáveis pela coordenação da política curricular a ser desenvolvida nas unidades escolares das secretarias de educação. Concebidas como coletivos orgânicos aos processos formativos, as equipes pedagógicas que assessoram as escolas são as principais responsáveis pela qualidade da política curricular instituinte, que se concretiza na cotidianidade da práxis junto aos coletivos das comunidades escolares.

De forma sucinta, é possível evidenciar princípios ético-críticos e diretrizes político-epistemológicas que perpassam os processos de formação permanente a partir da práxis transformadora, em dinâmicas construtivas de currículos críticos. Silva (2004) sistematiza ações prioritárias para a democratização radical da escola que busca desenvolver tais políticas pedagógicas. Sinteticamente, enuncia:

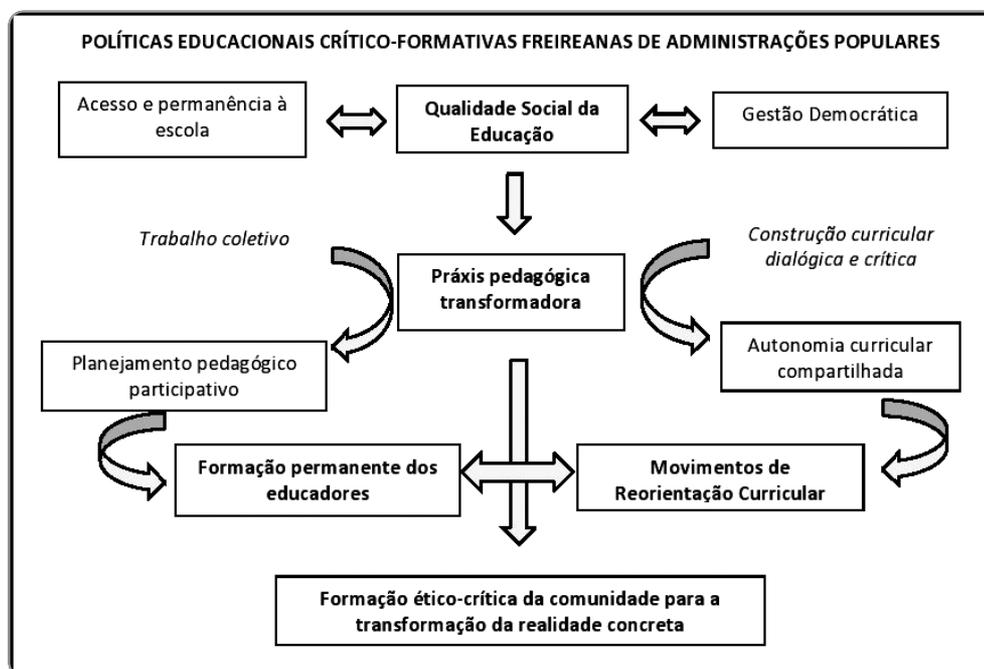
Acesso e permanência da população na escola pública, ou seja, atendimento amplo nas diferentes modalidades e níveis de ensino, e viabilizar condições materiais ... - o cidadão deve conceber a escola pública como um espaço institucional que busca atender às necessidades da comunidade;

Democratização da gestão da política educacional, ou seja instituir uma gestão colegiada que se efetiva em conselhos em diferentes instâncias de governo – secretarias, equipes pedagógicas, escolas -, e que, mais especificamente nas escolas, se concretiza com a organização de conselhos [deliberativos] ...;

Implementação de políticas curriculares comprometidas com projetos político-pedagógicos que viabilizem a qualidade social da educação pública, promovendo a construção de movimentos de reorientação curricular concebidos como práxis coletivas de formação permanente de toda a comunidade escolar (SILVA, 2004, p. 298).

É no contexto das políticas curriculares comprometidas com a emancipação que a dimensão ético-crítica da formação permanente se consubstancia com a participação dos sujeitos coletivos, envolvidos em processos democráticos de gestão, que protagonizam a recriação da realidade escolar, superando, criticamente, obstáculos pedagógicos vigentes. A Figura 1, a seguir, procura sistematizar esse processo.

**Figura 1: Representação das articulações entre políticas educacionais formativas**



Fonte: Modificado a partir de Silva (2004).

Considerando esse contexto, trataremos das especificidades das propostas formativas embasadas na perspectiva freireana.

### Formação Permanente em redes de ensino – objeto de investigação

Com a denominação Movimento de Reorientação Curricular (MRC) instituiu-se parte das ações implementadas pelas secretarias de educação que possibilitaram a formação permanente das suas redes de ensino, de modo que as concepções educacionais de Freire pudessem ser orientadoras das práxis educativas em construção.

A literatura tem apontado distinções entre a concepção de formação continuada e a de formação permanente, tal como pode ser visto em Pinto (2015) e em Peixoto *et al.* (2013). Destacam-se não apenas as distintas ontologias e gnosiologias em processos destinados à formação de profissionais que já atuam em suas respectivas áreas, mas, sobretudo, o *modus operandi* que caracteriza cada uma dessas opções.

O processo de formação permanente que se concebeu em cada MRC teve a intenção de proporcionar a reorientação e a reestruturação das relações entre os membros da comunidade escolar numa dinâmica dialógico-problematizadora, em sintonia com a concepção de Freire. Uma premissa fundamental, resgatada pela pesquisa de Torres, Cadiz e Wong (2002, p. 81) a respeito da gestão de Freire na SME-SP (1989-1992), é que “as escolas devem ser não só um local de reconstrução crítica do conhecimento e de crítica da sociedade, mas também um centro de produção de cultura”. Essa premissa exigiu a implementação de condições que impactaram o funcionamento do cotidiano escolar, bem como de mudanças na organização burocrático-pedagógica da SME, conforme analisado, por exemplo, em Pernambuco (1994) e Camargo (1997). Os estudos desses autores mostraram que houve a atribuição de carga horária aos educadores no espaço escolar destinado aos desafios da construção curricular. Essa dinâmica de trabalho docente nas escolas exigiu um aumento das verbas alocadas aos processos formativos (BRASIL, 1994). Com efeito, no MRC, as horas destinadas às discussões e estudos integravam a carga horária de trabalho dos educadores, uma vez que se trata de um processo coletivo, tendo a escola como o espaço para discussões, estudos destinados à reorientação curricular que eram assessorados por especialistas das SME e das universidades parceiras. Para tanto, “há uma alteração organizacional e funcional das escolas, o que depende de vontade política de gestores educacionais e do relativo aumento de recursos financeiros” (DELIZOICOV, 2008, p. 45, tradução nossa).

O ineditismo e a importância da formação permanente, como também a necessária organização das instâncias que a promovem para viabilizar esse processo, tendo a escola como espaço para a formação permanente, fazem com que se constituam em objetos de estudos de inúmeras investigações acadêmicas divulgadas em forma de teses, dissertações e artigos. Projeto de pesquisa coordenado por Saul (2012) que envolve pesquisadores de várias universidades brasileiras vem resgatando teses e dissertações que tiveram como foco a implementação por sistemas de ensino do pensamento de Paulo Freire. Trata-se de um projeto Interinstitucional da Cátedra Paulo Freire da PUC/SP, com cerca de dez anos, que investiga a influência da concepção freireana em redes públicas de educação e articula pesquisadores de várias regiões do País. Com o exame das teses e dissertações,

estão sendo levantados dados, bem como realizadas análises sobre os distintos aspectos envolvidos nas práxis educativas oriundas dessas iniciativas.

Pretende-se com o desenrolar desse projeto elaborar um estado do conhecimento a respeito dessa produção. Partindo do princípio defendido por Freire (1993) de que na escola pública é possível fazer educação popular, Saul (2014) apresenta resultados de estudos que tiveram como objetivo investigar a materialização da práxis freireana na contemporaneidade e fornecem um amplo espectro do que vem ocorrendo nas escolas públicas. Saul (2016) apresenta resultados da segunda edição da pesquisa, desenvolvida no período 2012 a 2015. Os resultados indicam a atualidade das ideias de Paulo Freire nas políticas e práticas educativas em diferentes áreas do conhecimento.

Com objetivos mais limitados, neste artigo foram levantados alguns estudos que tiveram como foco analisar aspectos pontualmente relacionados aos MRC. Por um lado, eles possibilitaram alguma caracterização do que vem ocorrendo com a formação permanente coordenada por secretarias de educação que se basearam na práxis construída pela SME-SP, no período 1989-1992. Por outro, as referências aqui levantadas são apenas exemplares de estudos realizados, necessitando, portanto, de complementação. É importante enfatizar a existência de inúmeras outras investigações que tiveram como objeto de pesquisa o MRC implementado por várias secretarias que, não obstante, demandam um levantamento mais amplo das pesquisas com esse foco. A ampliação dos estudos sobre o MRC pode fornecer dados e análises de modo a se ter uma visão sistêmica do que vem ocorrendo com a formação permanente, o que não é objetivo deste artigo.

Apresentam-se, a seguir, exemplares localizados.

Em Delizoicov, N.; Stuardi e Delizoicov, D. (2013) encontra-se a análise de dissertações das várias áreas do conhecimento, desenvolvidas em universidades localizadas na região Sul do País. A pesquisa considerou, nos trabalhos analisados, aspectos da implementação dos MRC em redes públicas e, ainda, quais obras de Paulo Freire subsidiaram esses estudos. Com base nos trabalhos, são apontados limites e possibilidades para implementações de MRC freireanas em redes públicas. Como desdobramento dessa pesquisa, um livro foi organizado (DELIZOICOV, N.; STUANI; CUNHA, 2018).

Porto e Lima (2016) investigaram em teses e dissertações a contribuição das ideias de Freire para a formação de educadores. Com o levantamento, localizaram mais de uma centena de trabalhos. As autoras apresentam dados que indicam a forte presença de Freire na formação permanente.

A política e a prática da formação permanente da rede pública do município de Diadema, São Paulo, constituíram objeto de estudo de Vieira (2008). Entre outros resultados, a autora destacou a importância que educadores daquela rede de ensino atribuíram à reflexão sobre as práticas, bem como sobre o trabalho coletivo.

A formação permanente e sua implementação na rede pública de ensino de Caxias do Sul, no Governo da Administração Popular (1997-2004), constituiu o foco do trabalho

desenvolvido por Giron (2007). Segundo a autora, uma das estratégias para a implantação dessa formação foi a reorganização do calendário escolar, de tal forma que os encontros pudessem ocorrer no horário de trabalho do professor. Giron (2007) aponta ainda que seminários, palestras, eventos por áreas do conhecimento e assessoria direta nas escolas, realizadas por especialistas, faziam parte do processo de formação permanente.

Contudo, o MRC que cada secretaria implementou depende de uma série de fatores, dentre eles o envolvimento dos educadores. Delizoicov (2008) assim sintetiza as relações do professorado com as pretensões da contextualização da perspectiva freireana por secretarias de educação:

[...] a implantação das proposições freireanas nas escolas, [...] não foi um processo homogêneo. Há uma heterogeneidade de comportamentos e compromissos [...]. Há indicadores de que os professores, [...] podiam ser enquadrados, grosso modo, em três tendências, que poderíamos denominar de tendência *aliada*, tendência *indiferente* e tendência *não-alinhada*. [...] Uma das sinalizações para a coordenação do projeto quanto ao seu andamento é fornecida pelas manifestações e nível de adesão dos professores da tendência *indiferente*, de modo geral a maior representante. [...] Os professores da tendência *aliada* quase sempre se tornam também auxiliares no processo de coordenação ... . Por outro lado, é preciso compreender que os professores da tendência *não-alinhada*, apesar de terem como característica essencial não se envolverem no projeto, têm distintos motivos para se manterem distantes. Por exemplo, aqueles que acreditam ter bons resultados com os alunos com o que já fazem, têm justificados argumentos para não mudar a prática docente, ou outros que por insegurança profissional também não se alinham. Diferentemente daqueles que, por razões ideológicas, não se envolvem ou mesmo se opõem às mudanças (DELIZOICOV, 2008, p. 45, tradução nossa).

Esta consideração do autor está presente em outros trabalhos consultados, a exemplo dos dois seguintes. No primeiro deles, Grosch (2011) analisa as políticas e os processos de formação ocorridos no período de 1997-2004, na Escola de Formação Permanente Paulo Freire, (EFPPF) da rede municipal de ensino de Blumenau (SC). O objetivo do estudo foi compreender as possibilidades dos educadores de construírem, numa perspectiva de teoria e prática, conhecimentos para a docência e a formação de um coletivo de educadores. Para a autora, destacam-se nesse movimento a carga horária semanal para estudos, o acesso e a permanência dos alunos na escola. No entanto, a Escola de Formação Permanente Paulo Freire teve seu fim, e a autora avalia que

[...] a atitude passiva, a falta de manifestação expressiva acerca dos avanços sinalizados pela existência desta escola de formação bem como a ausência de reivindicação de direitos conquistados representam indícios de fragilidade do coletivo, resistências, desconhecimento de parte dos professores sobre as concepções e conceitos que embasaram as políticas, evidenciando sentimentos de falta de pertencimento a uma classe (GROSCH, 2011, p. 18).

O processo de formação permanente implementado na educação de jovens e adultos (EJA) da rede pública de ensino do município de Chapecó, ocorrido entre os anos de

1997 a 2004, foi objeto de análise por Cunha (2014) e Cunha e Delizoicov, N. (2016). As autoras consideram que, apesar de a formação possibilitar aos professores incorporar práticas freireanas no fazer docente, houve resistência por parte dos professores quanto às mudanças ocorridas no fazer pedagógico, à forma como os educandos eram avaliados e, ainda, quanto à forma como a proposta foi implantada pelos gestores.

Esses aspectos sugerem, mais do que alguma impossibilidade de contextualização da perspectiva freireana em redes públicas de ensino, a necessidade de considerá-la como um *porvir*, conforme o pressuposto gnosiológico freireano. É um processo intencionado de construção, o desafio a ser enfrentado para que haja um *dever* educacional que, atuando de modo problematizador com a materialidade das condições locais, implemente práticas educativas nas escolas em sintonia com uma educação ético-crítica. Afinal, após a publicação de *Didactica Magna*, por Comenius, em 1649, a educação escolar tem se transformado em múltiplos aspectos. Evidentemente, isso se dá com a contribuição das ações do professorado formado em sintonia com premissas transformadoras que vêm ocorrendo desde aquela época.

## Considerações finais

A presença da concepção freireana da educação em redes públicas de ensino fundamental no Brasil possui uma história com cerca de 30 anos, que tem sido documentada e resgatada através de pesquisas. Mesmo assim, parece necessário intensificar a busca de dados relativos a essa história e analisá-los. Um exemplo de propostas nessa direção é o projeto coordenado por Saul (2012) que inclui pesquisas relativas aos MRC. Além disso, o projeto tem abrangência maior, na medida em que pretende incluir estudos sobre práxis educativas freireanas em redes de ensino, não obstante, agrega iniciativas de educadores que ocorrem independentemente de haver um projeto político-pedagógico da secretaria de educação e mesmo das escolas nas quais atuam.

Essas práxis parecem refletir um movimento de resistência a um ensino ainda não dialógico-problematizador. Elas se constituem como exemplares, tais como os incluídos em Watanabe (2019) e implementados no ensino médio, cujo resgate e análise pode contribuir para a construção de um ensino ético-crítico nas suas relações tanto com a formação dos docentes nas licenciaturas como com as que se constituirão em formações permanentes, organizadas e coordenadas por secretarias de educação. De modo semelhante, as práxis freireanas adotadas, ainda que pontualmente, durante a formação nas licenciaturas, a exemplo das que constituem o livro organizado por Molina (2017), também precisam, mais frequentemente, se tornar objetos de pesquisa. Certamente o resgate e análise dessas práxis no âmbito das licenciaturas têm muito a contribuir para que educadores possam vir a implementá-las enquanto profissionais que atuam na educação básica e também nos cursos de licenciatura.

*Recebido em 29/07/2020. Aprovado em 06/08/2020.*

## Referências

- BRASIL (1994) **Interdisciplinaridade no Município de São Paulo**. Série Inovações Educacionais. Brasília: INEP/MEC.
- CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e a nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)**. Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação em educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- CUNHA, Suzi Laura da. **A Concepção freireana sobre a Formação Continuada de Professores: a EJA no Município de Chapecó**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Unochapecó. Chapecó, 2014.
- CUNHA, Suzi Laura da; DELIZOICOV, Nadir Castilho. A concepção freireana como aporte para formação permanente de professores da EJA. **Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 165-185, jan/mar, 2016.**
- DELIZOICOV, Nadir Castilho; STUANI, Geovana M.; CUNHA, Suzi L. da (Orgs.). **A Atualidade das Ideias de Paulo Freire**. Toledo: Editora VIVENS, 2018.
- DELIZOICOV, Nadir Castilho; STUANI, Geovana Murinari; DELIZOICOV, Demétrio. Reorientação curricular na concepção freireana de educação: análises em dissertações. **Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 3, n. 11, p. 648-712, set/dez, 2013.**
- DELIZOICOV, Demétrio. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. **ALEXANDRIA: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v.1, n.2, p. 37-62, jul. 2008.**
- DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e exclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- GIRON, Graziela Rossetto. **A Política educacional em Caxias do Sul no governo da Administração Popular e a formação continuada de professores (1997-2004)**. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2007.
- GROSCH, Maria Selma. **Formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire - EFPPF (1997-2000)**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino em Ciências Naturais: Desafios à promoção do Trabalho Docente Interdisciplinar**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. v. II.

PEIXOTO, Leticia Sardinha *et al.* Educação permanente, continuada e em serviço: desvendando seus conceitos. **Enfermeria Global**, Murcia, n. 29, p. 324-339, 2013.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho. **Educação e escola como movimento**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PINTO, Alexandre Saul. **Para mudar a prática de formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em educação, PUC/SP, São Paulo, 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. (org.) **Ousadia no diálogo – Interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; LIMA, Taissa Santos de. O legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 186-210, 2016.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.1, p. 9-34, jan/mar. 2016.

SAUL, Ana Maria. Políticas e práticas educativas inspiradas no pensamento de Paulo Freire: pesquisando diferentes contextos. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 14, n. 3, p. 129-142, 2014.

SAUL, Ana Maria. O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira: análise de sistemas de ensino a partir de 1990. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 12, n. 3, p. 37-56, 2012.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António. (org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto, Porto Editora, 1998.

SAUL, Ana Maria. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **ANDE, Associação Nacional de Educação**. Ano 12, n. 19, 3ª ed. 1993.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Políticas de Currículo: Novos Olhares. **Educação**, São Paulo, v. 04, p. 54-61, 2010.

SAUL, Ana Maria.; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O Legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan/abr. 2009.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **Das falas significativas às práticas contextualizadas: a construção do currículo na perspectiva crítica e popular**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em educação, PUC/SP, São Paulo, 2004.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O Currículo na Práxis da Educação Popular: Projeto Pedagógico Interdisciplinar - Tema Gerador / Rede Temática. **Caderno Pedagógico Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2002.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Política Educacional e Construção da Cidadania. In.: SILVA, Luiz Heron da. **Reestruturação Curricular: Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

TORRES, Carlos Alberto; O' CADIZ, Maria del Pilar; WONG, Pia Lindquist. **Educação e democracia – a práxis de Paulo Freire em São Paulo**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

VIEIRA, Sônia Regina. **Formação permanente de educadores na perspectiva freireana: um olhar sobre a experiência de Diadema.** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

WATANABE, Gisele. (Org.) **Educação Científica Freireana na Escola.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

## Referências dos documentos

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL-RS/SEE. **Constituinte escolar: construção da escola democrática e popular. Conferência estadual da educação.** Porto Alegre, agosto, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS-RJ/SME. **Nova Qualidade do Ensino, Movimento de Reorientação Curricular,** 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ANGRA DOS REIS-RJ/SME. **Nova Qualidade do Ensino, Movimento de Reorientação Curricular** (Documentos 2 e 3), 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL-RS/SMED. **Plano Municipal de Educação: princípios gerais.** 1999.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ-SC/SMEC. **Trabalhador fazendo história.** 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHAPECÓ-SC/SMEC. **Educação de Jovens e Adultos** (Revista n. 1), 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA-SC/SME. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Nossas práticas, nossa história.** Março, SME, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ESTEIO-RS/SMEE. **Aprender é movimento.** Julho, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GRAVATAÍ-RS/SMEC. **1998: ano da reorientação curricular.** Revista da SMEC (Ano I, nº1), 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACEIÓ-AL/SMED. Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA). 4º Caderno: produções coletivas. **Construindo a cidadania: uma experiência em processo.** Maceió, SEMED, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE-RS/SMED. **Escola cidadã: construindo sua identidade.** Revista Paixão de Aprender. Número 9. Princípios da Escola Cidadã. (Projeto Constituinte Escolar). Porto Alegre, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE-RS/SMED. **A experiência da Escola Neuza Brizola na concretização da escola cidadã.** Texto coletivo elaborado pelas professoras da Escola Municipal Neuza Goulart Brizola. Escolas por Ciclos de Formação, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP/SME. **Temas geradores e construção do programa.** Caderno de Formação nº 3, 1991.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP/SME. **Movimento de Reorientação Curricular. Caderno de Relatos de Práticas,** 1992a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO-SP/SME. **Movimento Reorientação Curricular: Ciências. Visão da Área.** Documento: 5. 1992b.



# A perspectiva freireana *na formação permanente de educadores/as*

**The freirean perspective**  
*on permanent teacher training*

**La perspectiva freireana**  
*en la formación permanente de educadores/as*

**VALTER MARTINS GIOVEDI\***

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória- ES, Brasil.

**ELSON AUGUSTO DO NASCIMENTO\*\***

Sec. Municipal de Educação de Pancas, Pancas- ES, Brasil.

**RESUMO:** Este artigo busca descrever e analisar princípios e momentos de um processo de formação permanente de educadoras/es do campo fundamentado na perspectiva freireana. A metodologia utilizada foi qualitativa por meio de observação participante de um projeto de formação de professoras/es do campo em um município do Noroeste do Espírito Santo. Apresentamos uma síntese do processo e analisamos os momentos do trabalho de formação a partir dos conceitos freireanos de reflexão crítica sobre a prática, dialogicidade, politicidade, conscientização, participação, currículo e práxis transformadora.

*Palavras-chave:* Formação de educadores. Formação permanente. Paulo Freire.

**ABSTRACT:** This article seeks to outline and analyze moments and principles of a permanent, rural education, teachers training process

---

\* É professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando como professor do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Mestrado Profissional em Educação. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire (GEPPF). *E-mail:* <giovedival@gmail.com>.

\*\* É graduado em Letras Português e Pedagogia. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É professor de ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Pancas- ES, onde, atualmente, exerce a função de coordenação/orientador pedagógico social. *E-mail:* <elsonaugusto2017@gmail.com>.

based in a Freirean perspective. The methodology which was used was qualitative through participant observation in a project meant to train rural education teachers in the Northwestern part of Espírito Santo. We have introduced a synthesis of the process and have analyzed the moments in the training process based in the Freirean critical reflection concepts about the practice, dialogicity, politicity, awareness, participation, curriculum, and transformative praxis.

*Keywords:* Teacher training. Permanent training. Paulo Freire.

**RESUMEN:** Este artículo busca describir y analizar principios y momentos de un proceso de formación permanente de educadoras/es en el campo desde la perspectiva freireana. La metodología utilizada fue cualitativa a través de la observación participante de un proyecto de capacitación de maestras/os rurales en un municipio del noroeste de Espírito Santo. Presentamos una síntesis del proceso y analizamos los momentos del trabajo formativo a partir de conceptos freireanos de reflexión crítica sobre la práctica, dialogicidad, politicidad, concientización, participación, currículum y praxis transformadora.

*Palabras clave:* Formación de educadores. Formación permanente. Paulo Freire.

## Considerações iniciais

**H**istoricamente, é possível notar que educadoras/es foram submetidas/os a uma cultura de formação, quer seja inicial ou continuada, meramente de lugar de transmissão de uma determinada orientação teórica e especificidades; ou tida como lugar para busca de receitas prontas ou formas de como fazer, ditas por alguém de fora da realidade, que surge como um “vidente”, a fim de dar respostas e mostrar caminhos para o fazer daquele grupo em específico, em uma sala de aula abstrata.

Há, ainda, uma cultura de conceber e reduzir a formação à chamada “formação em serviço”, entendida como aquele momento que se dá por meio de palestras, aperfeiçoamento, reciclagem, seminários, oficinas e inúmeras outras propostas, em sua maioria organizadas por empresas especializadas em oferta de pacotes privados, prontos para comercialização, com propostas desconectadas do fortalecimento das experiências e processos educativos que colaboram para as mudanças sociais, resolução de problemas, criatividade e criticidade.

Consequentemente, o que se faz nesses casos são programas de formação em serviço superficiais, marcados por teorizações, que desvinculam o contexto escolar da realidade concreta das/os estudantes e negam ao docente a condição de sujeito ativo do processo de formação, impossibilitando-o de repensar a própria prática e transformá-la a partir de ações concretas.

Essa cultura de formação tem se constituído como uma barreira para as mudanças de caráter pedagógico e das políticas públicas de formação de educadoras/es, cerceando perspectivas reais de qualidade social, de aprendizagem e de transformação da práxis docente. Como afirma Freire (1991), “isso impede de pôr em prática uma educação em favor da emancipação das gentes”.

Contra essas perspectivas, Freire ousa afirmar que o processo de formação em serviço precisa dialogar com a experiência de problematização da prática realizada pelas/os docentes em sala de aula no cotidiano de ensino-aprendizagem.

Fruto de uma pesquisa realizada no nível de mestrado profissional em educação (NASCIMENTO, 2019), este texto tem por objetivo apresentar a síntese dos princípios e momentos que fundamentaram nossa experiência de formação permanente freireana de educadoras/es em um município do Noroeste do Espírito Santo. Com isso, temos a expectativa de contribuir com sugestões e possibilidades para reinventar a formação contínua de educadoras/es, tendo por referencial o paradigma da formação permanente defendido por Paulo Freire.

Além dessas considerações iniciais, dividimos o texto em mais três momentos: no primeiro apresentamos breve reflexão sobre o conceito de formação permanente de Paulo Freire, algumas de suas implicações e um quadro-síntese que construímos como produto do trabalho dissertativo e que representa uma visão global de como reinventamos a perspectiva de Freire para a nossa situação concreta; no segundo, explicamos mais detalhadamente o quadro da seção anterior, a partir dos conceitos que elegemos para sustentar as reflexões e análises: reflexão crítica sobre a prática, dialogicidade, politicidade, conscientização, participação, currículo e práxis transformadora.

## **O paradigma da formação permanente freireana**

Apresentamos a seguir um trecho de Freire sobre os princípios do paradigma de formação permanente para, em seguida, tecer alguns comentários:

1. O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la.
2. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.

3. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
4. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
5. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
6. O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:
  - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
  - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
  - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer (FREIRE, 1991: 80).

O paradigma da formação permanente é, na concepção de Freire (1991), uma ação que se dá junto com o exercício da profissão. Por isso, o princípio fundamental é o da práxis, ou seja, a reflexão crítica sobre a prática. A concretização da práxis só é possível quando se garante que os sujeitos da ação sejam também os sujeitos da reflexão sobre a ação. A nova prática que se deseja instituir não poderá ser forjada, senão a partir das reflexões e construções promovidas pelos próprios/as educadoras/es.

O cotidiano do trabalho docente é o objeto que deve mediatizar o trabalho de formação no paradigma da formação permanente. O ponto de partida da formação são sempre as situações-limites do grupo de educadoras/es que emergem de ações dialógicas em momentos de trabalho coletivo, em grupos de formação.

Esse momento coletivo de reflexão crítica sobre a prática, a partir das situações-limites vivenciadas, não ocorre de modo esporádico, em um momento pontual do ano letivo. Para Freire, ele deve ser permanente, de modo simultâneo ao trabalho pedagógico que se dá na sala de aula. Ações de formação pontuais são válidas, porém, têm um poder muito limitado de produzir novas concepções e novas ações.

Freire esforçou-se durante toda a sua obra em sistematizar uma teoria do conhecimento que desse conta de explicar as condições de possibilidade da aprendizagem crítica. Suas reflexões e, sobretudo, suas experiências conduziram-no à convicção de que o diálogo é princípio necessário da aprendizagem. O diálogo é ação de transformação das relações. No contexto da formação de educadores/as, ele possibilita o envolvimento entre atores

do processo educativo numa constituição formativa permanentemente coesa direcionada ao exercício da interação, da troca do conhecimento e construção de novos saberes.

Nessa perspectiva não é possível dicotomizar a reorientação curricular do processo de formação permanente. Dessa forma, Freire descarta a hipótese de elaborar um currículo para depois ofertar um processo de formação para os professores/as o aplicarem. Muito diferente disso, os educadores/as tornam-se sujeitos criadores do currículo na medida em que o processo de formação vai se realizando.

Na experiência como secretário de educação da cidade de São Paulo, entre 1989 e 1992, Freire percebeu a necessidade de os/as educadores/as terem a oportunidade de compreender que as novas práticas não poderiam estar descoladas da nova concepção de escola que se queria construir; retomar conhecimentos que constituem o seu campo de formação como forma de preencher lacunas de formação e reaprender conhecimentos específicos desenvolvidos no período de formação inicial; acessar os novos conhecimentos que contribuem com a escola que se pretende construir.

A formação permanente é necessariamente coletiva e ocorre por meio de grupos de formação que garantam tanto o trabalho de desconstrução das práticas instituídas, quanto o de construção de alternativas, em especial, de reconstrução coletiva do currículo da escola. Termos clareza desses dois momentos é fundamental para orientar o caminho do planejamento e do desenvolvimento dos encontros formativos.

A partir da experiência na nossa pesquisa foi possível chegar a uma sistematização que entendemos ser uma representação da reinvenção dessa perspectiva formativa.

O quadro a seguir foi o resultado da observação participante (CHIZZOTTI, 2006; BRANDÃO, 1985; MINAYO, 2010) que realizamos do processo de formação permanente freireano junto a educadoras/es do campo. Na próxima seção, pretendemos explicá-lo, já que ele sintetiza o nosso esforço de reinvenção do paradigma freireano da formação permanente.

**Tabela 1-Princípios, momentos e submomentos estruturantes de um processo de formação permanente de educadoras/es do campo na perspectiva freireana**

Princípios/ Conceitos fundamentais	Momentos da Formação	
	Momento de Desconstrução	Momento de Construção
	Submomentos:	Submomentos:
1. Dialogicidade; 2. Reflexão crítica da prática; 3. Participação; 4. Conscientização; 5. Politicidade; 6. Práxis transformadora; 7. Currículo.	1. Comparação de práticas pedagógicas e levantamento das situações-limites mais significativas das educadoras; 2. Análise crítica das práticas instituídas; 3. Educação Libertadora no contexto escolar; 4. Análise das práticas e concepções vigentes na Educação do Campo: Educação Rural, Educação do Campo e Educação do Campo na perspectiva freireana.	5. Planejamento, organização e elaboração da estratégia da investigação das situações–problemas, falas significativas e limites explicativos; 6. Execução da investigação temática e organização e sistematização de informações coletadas na construção de momentos organizacionais da construção do currículo e práticas pedagógicas; 7. Construção da base da rede temática: tema gerador, falas significativas e contratema; 8. Construção das dimensões local, microsocial e macrossocial da rede temática; 9. Construção de programações e de atividades pedagógicas contextualizadas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

## Uma práxis de reinvenção da formação permanente freireana

### *Circunstâncias do trabalho de formação desenvolvido*

A experiência de reinvenção foi realizada com as/os professoras/es e pedagogas/os de salas de aulas de escolas do campo, de um município da região Noroeste do estado Espírito Santo, a partir de um projeto de extensão que estabeleceu parceria entre professoras/es do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e órgão municipal de educação. O trabalho de formação se deu entre os meses de maio e novembro de 2018, no decorrer de um ano letivo, no tempo do planejamento das/os educadoras/es, organizado em encontros quinzenais, com duração média de três horas cada e com a participação de 38 educadoras/es. De acordo com as informações obtidas durante a pesquisa, as/os educadores/as nunca tinham vivenciado uma experiência de formação na perspectiva proposta: concepção freireana articulada à educação do campo.

### *Estrutura geral do quadro-síntese dos princípios e momentos do processo*

Considerando que a pesquisa se deu no contexto de um programa de pós-graduação de mestrado profissional em educação, o compromisso de chegar a um produto educacional estava colocado desde o início do trabalho. A certa altura do desenvolvimento da pesquisa e das reflexões, ficou claro que o nosso produto poderia ser um quadro-síntese de todo o processo realizado durante o trabalho de formação.

Sistematizamos o quadro em duas grandes partes: 1ª Princípios da Formação Permanente Freireana; 2ª Momentos da Formação Permanente Freireana.

Quanto aos Princípios, entendemos como fundantes para direcionar o trabalho formativo: *dialogicidade, reflexão crítica da prática, participação, conscientização, politicidade, currículo e práxis-transformadora*, organizado através da trama conceitual, inspirado nos pressupostos de Saul (2015). Tais princípios sustentam a interpretação, os valores formativos, a postura da/o formadora/or e dão direção para o olhar e agir críticos e avaliativos. Esses princípios constituíram-se como categorias que fundamentaram o percurso de pesquisa, observação, análise e sustentaram as bases da nossa construção teórica e científica, tendo em vista o que defendemos para repensar e reinventar o desenvolvimento de um programa permanente de formação de educadoras/es.

Quanto aos momentos, inspiramo-nos em Silva (2004; 2007), que propõe que todo trabalho de formação permanente comprometido com a construção coletiva do currículo popular crítico e contextualizado deve garantir dois movimentos reflexivo-criativos: um de desconstrução e outro de construção.

O primeiro busca favorecer que as/os participantes exponham suas situações problemas mais recorrentes em sala de aula, as teorias embutidas a respeito de suas práticas e possibilidades de superação e transformação da realidade. Em suma, é momento de convite a todas/os para o tratamento e busca de compreensão crítica de modelos de práticas pedagógicas dominantes e que tolhem o exercício de uma pedagogia como caminho da liberdade. O segundo momento desenvolve-se como espaço propositivo e de reorientação curricular à luz dos pressupostos freireanos.

Tanto o primeiro quanto o segundo momentos foram organizados por etapas, que definimos como submomentos ou desdobramentos, efetivados nos encontros de formação.

#### *O momento de desconstrução e os seus submomentos*

O momento de desconstrução consiste fundamentalmente no olhar reflexivo das/os educadoras/es sobre as práticas hegemônicas instituídas. Trata-se de uma fase analítica de compreensão científica das questões que envolvem a formação, as situações-problemas expostas pelos participantes, as teorias embutidas nas práticas e as possibilidades de superação. Ainda que todos os princípios estejam presentes em todos os submomentos

da formação, na nossa análise ganharam maior destaque os princípios da reflexão crítica sobre a prática, da dialogicidade, da politicidade e da conscientização.

A *reflexão crítica sobre a prática* é um conceito que se evidenciou muito fortemente no primeiro submomento da desconstrução (1. Comparação de práticas pedagógicas e levantamento das situações-limites mais significativas das/os educadoras/es). Ao se depararem com uma atividade em que eram convidadas/os a fazer um trabalho comparativo entre duas práticas pedagógicas, uma de um professor baseado no currículo hegemônico e outro que se pauta por um currículo freireano, as/os educadoras/es realizaram a desnaturalização dos pressupostos e iniciativas do primeiro professor, além de perceberem as diferenças substanciais com o segundo professor, evidenciando que partia de pressupostos teóricos bem diferentes.

A *dialogicidade* ganhou especial significado no segundo submomento da desconstrução (2. Análise crítica das práticas instituídas). Isso decorreu do fato de que, ao levantarmos as maiores dificuldades nas experiências das/os educadoras/es em sala de aula, tivemos um resultado que nos levou a tocar em questões muito sensíveis do cotidiano do trabalho pedagógico. O quadro abaixo sintetiza as problemáticas.

**Tabela 2 – Problemas mais significativos vivenciados pelas/os educadoras/es em sala de aula**

Como professor(a), qual a maior problema que você sente no contexto de sala de aula?	
Problema	Quantidade de questionários que o citaram
Diferentes níveis em sala de aula; níveis muito desiguais dos estudantes (turmas multisseriadas).	7
Indisciplina; Falta de limites dos educandos.	3
Falta de apoio dos pais; desestrutura familiar; falta de acompanhamento dos pais; fatores sociais e emocionais.	12
Falta de espaço na sala de aula; falta de infraestrutura da escola.	5
Desinteresse dos alunos; falta de envolvimento dos alunos; falta de compromisso dos alunos; desmotivação dos alunos em aprender; falta de curiosidade pelos assuntos acadêmicos.	12
Dificuldade de aprendizagem; desempenho ruim dos alunos nas atividades e avaliações.	5
Falta de apoio pedagógico na escola.	1

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

A percepção predominante de que os maiores problemas situam-se na falta de interesse dos estudantes, falta de apoio dos pais e na heterogeneidade de níveis de aprendizagem dos/as educandos/as, ao ser problematizada a partir de conceitos como violência simbólica, currículos padronizados, invasão cultural, educação bancária, domesticação, terceirização da culpa, papel da escola na reprodução da desigualdade e do professor como agente da reprodução etc. abriu grandes possibilidades para o diálogo e o conflito de ideias que é próprio da dialogicidade.

O conceito de *politicidade* ganhou grande destaque quando entramos no terceiro submomento da desconstrução (3. Educação Libertadora no contexto escolar). Ficou evidente que só é possível adjetivar a educação como libertadora porque existe outra que possui uma intencionalidade distinta, não-libertadora. Ao contrário do que se acredita, a educação não é uma prática inocente e desprovida de pressupostos e implicações políticas. Professor/a é agente político. Pode ele/a, por meio de sua prática curricular, reforçar desigualdades, hierarquias, competitividade, preconceitos, compreensão utilitária do conhecimento, indiferença pela vida coletiva, apatia pelo aprendizado, seleções e exclusões etc. Em contrapartida, pela sua prática, pode reforçar o anseio por justiça, igualdade e equidade, solidariedade, tolerância e respeito, compreensão crítica do conhecimento, empatia pela alteridade, desejo de aprender, inclusão, companheirismo, camaradagem etc.

A formação permanente precisa considerar, em sua tarefa, as opções político-pedagógicas dos sujeitos, mesmo que essas sejam para eles não conscientes, pois tanto para o formador, quanto para as/os educadoras/es participantes é necessária a clareza de que não é possível uma formação docente como se fosse uma prática neutra. Freire (2018) afirma que “[...] é preciso saber a favor de que e de quem, portanto contra quê e contra quem pesquisar, ensinar ou em nome de quem se envolve em atividades” [...].

O conceito de *conscientização* ganhou contornos mais claros quando chegamos ao quarto submomento de desconstrução (4. Análise das práticas e concepções vigentes na educação do campo: educação rural, educação do campo e educação do campo na perspectiva freireana). Neste momento, deparamo-nos com a percepção predominante de que educação do campo seria uma visão pedagógica inferior que obstacularizaria o acesso dos/as estudantes aos conteúdos padronizados das escolas urbanas. Essa percepção nos levou à discussão de conceitos como educação rural, educação no campo e educação do campo. Daí houve a tomada de consciência de que a nossa visão de inferioridade da educação do campo tem a ver com a nossa visão de inferioridade do/a camponês/a e da vida no campo, de tal modo que acreditamos que uma educação que parta das necessidades da vida dos/as camponeses, necessariamente leva a um patamar cultural inferior. De acordo com Freire (2016), a tomada de consciência não é ainda conscientização. Para que o processo se complete, é necessário que ocorra a decisão e a adesão a novas ações, novas práticas, novas formas de organização do trabalho pedagógico e, obviamente, a materialização desses novos anseios a partir de novos modos de planejar e concretizar o currículo escolar.

Nesse momento do trabalho de formação, percebemos que havia um caldo crítico suficiente para iniciar o trabalho coletivo de construção das novas práticas.

### *O momento de construção e os seus submomentos*

O momento da construção consiste no esforço coletivo de elaborar um novo currículo e de planejar novas práticas pedagógicas que superem os limites e contradições do currículo e das práticas pedagógicas desconstruídas no momento anterior. Trata-se agora da fase propositiva da criação de novas perspectivas de trabalho fundamentadas na concepção freireana de temas geradores no contexto da educação do campo.

Neste momento, três conceitos se evidenciaram de modo mais claro: o de participação, o de currículo e o de práxis transformadora.

No primeiro e segundo submomentos da construção, que no quadro-síntese identificamos como submomento 5 (Planejamento, organização e elaboração da estratégia da investigação das situações-problemas, falas significativas e limites explicativos) e 6 (Execução da investigação temática e organização e sistematização de informações coletadas), incentivamos as/os educadoras/es a elaborarem instrumentos para realizar o levantamento dos temas geradores das comunidades em que lecionam e aplicar as questões do instrumento junto aos sujeitos. Destacamos aí o conceito de *participação*.

Em Freire, a participação, no âmbito da ação pedagógica, é a expressão concreta do sujeito educador/a, que se assume como protagonista dos fazeres curriculares e pedagógicos em que está envolvida/o. Se antes as/os educadoras/es colocavam-se na posição de quem esperava um modelo pronto a ser seguido e aplicado na sala de aula, agora vislumbram a possibilidade de participar efetivamente do processo criativo e inovador de produzir currículo significativo. Para tanto, o ponto de partida foi o levantamento dos problemas comunitários (situações-limites) mais significativos do ponto de vista dos estudantes e/ou dos moradores da comunidade atendida pela escola e, junto com este levantamento, buscar identificar as explicações que os estudantes ou as pessoas da comunidade dão para esses problemas (limites explicativos).

A culminância desses submomentos ocorreu quando as/os educadoras/es selecionaram falas significativas, escolheram uma fala para ocupar o lugar de Tema Gerador do currículo e sistematizaram os dados. Esta sistematização pode ser observada abaixo:

**Tema gerador:** “falta transporte, as estradas estão muito ruins, são consertadas uma vez por ano pela prefeitura, mas é uma ‘daneira’, porque é estrada de terra, chove, esburaca e dá lama. Fica difícil levar as crianças no médico e fazer compras na cidade em São Domingos”.

- **Fala 1:** “Falta cuidado com a natureza e o lixo incomoda”.

- **Fala 2:** “Não identifiquei nenhum dos problemas citados na minha comunidade, contudo percebo que os jovens, crianças, e adultos têm perdido o interesse em viver com a sociedade, preferindo ficar sozinhos, digo acompanhados de seus amigos virtuais, vivendo uma vida virtual”.
- **Fala 3:** “Mais saneamento básico e coleta de lixo, as estradas quando chegam em péssimas condições, o atendimento médico poderia ser mais de uma vez por semana e falta de transporte”.
- **Fala 4:** “Grande problema é o transporte para filho ir à escola, ao médico, fazer compras, porque depende de carona, se for o caso de emergência tem que andar uns 3km e depender do horário de ônibus e nem sabe ao certo o horário”.
- **Fala 5:** “O maior problema que a comunidade enfrenta é a falta de colaboração das famílias, tipo criar uma associação onde as pessoas plantassem, colhessem e vendessem no mercado”.
- **Fala 6:** “Falta de oportunidades de emprego e estradas asfaltadas”.
- **Fala 7:** “Sinal de telefone, internet e local para lazer”.
- **Fala 8:** “Mais trabalho e oportunidade de emprego, o valor da diária é de R\$50,00 para sustentar a família, internet e carro para andar nas estradas, só os fazendeiros, os ricos têm”.
- **Fala 9:** “O que me incomoda é o sol quente, que me queima quando volto da escola.”
- **Fala 10:** “O preconceito entre nós mesmos... em julgar as pessoas o modo em que vivem”.
- **Fala 11:** “Penso que falta de lazer e cultura; considero o uso de drogas entre os jovens, um grande problema”.

O conceito de *currículo* na perspectiva de Freire ganha materialidade quando, coletivamente, a equipe de educadoras/es passa a identificar conhecimentos demandados pela comunidade a partir da problematização das falas significativas citadas na Tabela 3. Aí temos a razão de ser dos submomentos 7 (Construção da base da rede temática: tema gerador, falas significativas e contratema) e 8 (Construção das dimensões local, micro-social e macrossocial da rede temática) do quadro-síntese.

O currículo contextualizado à realidade local passa a ser palpável no momento em que as/os educadoras/es incidem a reflexão sobre as falas significativas a partir de um olhar curioso e crítico. Para realizar este movimento de problematização, sugerimos às/aos docentes algumas questões orientadoras da reflexão coletiva:

- Quais os fatores geográficos locais (relevo, clima, vegetação, hidrografia etc.), físicos e ambientais que devem ser considerados na compreensão do tema e das falas significativas?
- Quais são as atividades econômicas realizadas na comunidade? Quais são as classes sociais existentes na comunidade?
- Quais são os segmentos sociais locais que estão implicados nos conflitos explicitados no tema gerador e nas falas significativas? Ou seja, quais são os segmentos sociais locais que compõem a comunidade?
- Quais os fatores históricos relacionados ao tema gerador e às falas significativas?
- Quais são as características predominantes na mentalidade da comunidade que explicam ou nos ajudam a compreender o tema gerador e as falas significativas?
- Quais são os aspectos da realidade local que explicam e ajudam na compreensão dos problemas evidenciados pelas falas significativas e pelo tema gerador?

Ao realizar o esforço reflexivo e dialógico no sentido de responder a essas questões, as/os educadoras/es passaram a visualizar o momento em que o currículo significativo, comprometido com o desvelamento da realidade local, aparece. Abaixo, podemos observar alguns temas que emergiram a partir da reflexão que realizamos sobre as visões/falas da comunidade:

- nascentes
- solo argiloso/barrento
- erosão
- clima tropical
- desmatamento
- individualismo
- rio Pancas
- represas/barragens
- alagamento/enchentes
- medo de falar
- desigualdade social
- café/cafeicultura
- trabalho braçal
- córregos
- produção de leite/queijo/pimenta
- comércio/venda
- gado/pecuária
- eucalipto
- internet no campo
- agrotóxicos
- meeiros
- diaristas
- agricultor familiar
- mov. dos pequenos agricultores
- associação de mulheres
- fazendeiros
- agricultores sindicalizados
- assentamento pomeranos
- associação de agricultores
- linhas de ônibus
- mudança do modo de vida do campo
- autossuficiência no campo

Por fim, o conceito de *práxis transformadora* se materializa de modo mais específico no submomento 9 (Construção de programações e de atividades pedagógicas contextualizadas). Este submomento consiste na elaboração de sequências de atividades articuladas que tenham como ponto de partida a problematização da fala significativa. Baseamos aqui na perspectiva metodológica dos “três momentos pedagógicos”, que, de acordo com Silva (2007), são:

*Estudo da Realidade ou Problematização Inicial (PI)* – em que se analisa uma situação significativa da realidade local, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos pela comunidade e alunos (codificação/ descodificação de contradições);

*Organização do Conhecimento (OC) ou Aprofundamento Teórico (AT)* – em que os conhecimentos sistematizados selecionados são confrontados com a problematização inicial, buscando uma nova concepção das situações analisadas;

*Aplicação do conhecimento (AC) ou Plano de Ação (PA)* – em que o conhecimento anteriormente construído e apreendido é utilizado para “reler” e reinterpretar a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações, retroalimentando o processo (SILVA, 2007 p. 15-16).

A problematização da fala significativa ocorre no primeiro momento pedagógico; a confrontação das percepções das/os estudantes com conceitos, procedimentos, teorias e explicações provenientes do conhecimento sistematizado ocorre no segundo momento pedagógico; a ação transformadora da realidade ou sua ressignificação em uma perspectiva crítica ocorre no terceiro momento.

Infelizmente, não houve tempo suficiente no desenvolvimento do projeto de formação para que as/os educadoras/es pudessem elaborar os seus planos de ação pedagógica a partir dos três momentos citados acima. Para tanto, precisaríamos de mais uns três ou quatro encontros, o que não foi possível de ser realizado por dificuldades de agenda nossa e também da secretaria de educação com a qual a parceria foi firmada. No entanto, esse fato não nos impediu de identificar que o submomento 9 é parte constituinte fundamental da concepção de formação permanente freireana, tal como a reinventamos.

## Considerações finais

O desafio apresentado pelo texto é o de tornar-se um convite para ousar diante do processo formativo a partir da perspectiva do paradigma freireano.

Dentre os desafios que podemos destacar com as experiências vivenciadas está a presença da universidade onde ela ainda não havia chegado, o processo de desalienação docente que se instala, a possibilidade de reencantamento, de descoberta e de assunção da autonomia docente, a ruptura com o silenciamento e o favorecimento de uma postura crítica diante da formação precária, do desconhecimento da base dos princípios freireanos na prática e das dificuldades de leitura de textos científicos no contexto da educação básica.

Torna-se nitidamente perceptível que o trabalho formativo realizado manifesta-se como uma experiência incomum para as/os docentes participantes, principalmente, no que se refere à relação entre a universidade e regiões mais distantes dos *campi* universitários, experiências que surgem como abertura para romper mitos e muros simbólicos existentes entre o universo acadêmico e o cotidiano das/os professoras/es da educação básica.

No decorrer do trabalho formativo nota-se, após poucos encontros, um certo processo de desalienação, à medida em que aspectos não percebidos da realidade e da educação passam a ser considerados e problematizados. É muito interessante ver professores e professoras se dando conta de aspectos da prática educativa sobre os quais nunca tinham refletido sistematicamente. Em especial, acreditamos que as reflexões sobre a natureza política da ação pedagógica e do trabalho da escola, bem como da tendência reprodutora do fazer pedagógico são muito impactantes, pois possibilitam a superação da visão ingênua em relação ao ofício de professor.

Quando as/os professoras/es se descobrem como aquelas/es que melhor podem identificar o que as/os educandas/os precisam e que, portanto, podem e devem se tornar protagonistas do planejamento e do fazer pedagógicos, entendemos que um passo fundamental está sendo dado para a transformação. É o momento que surge uma certa rebeldia de quem percebe que as autoridades da educação não deveriam se colocar como donas da verdade e como repassadoras de fórmulas prontas que as/os educadoras/es deverão aplicar. Nesses momentos, veem-se mitos caírem e as/os educadoras/es passam a ver que a falta de autonomia não é uma característica inerente à profissão e sim uma construção histórica a que foram submetidas/os e, conseqüentemente, percebem que ela deve ser assumida como condição para que o trabalho pedagógico seja de superação e transformação das práticas dominantes, que se distanciam da autêntica realidade formativa, sobre a qual devemos radicalmente repensar.

*Recebido em 25/06/2020. Aprovado em 04/07/2020.*

## Referências

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, Vozes, 2010.
- SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. A busca do tema gerador na práxis da Educação Popular. In: SOUXA, Ana Inês (Org.). **Metodologia e Sistematização de experiências coletivas populares**. Livro 1. 2<sup>a</sup> ed. rev. e compl. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.



# O Manuscrito da Pedagogia do Oprimido *e a criação transcultural em Paulo Freire*

**Pedagogy of the Oppressed's manuscript**  
*and the cross-cultural creation within Paulo Freire*

**El manuscrito de Pedagogía del Oprimido**  
*y la creación transcultural en Paulo Freire*

**JASON FERREIRA MAFRA\***

Universidade Nove de Julho, São Paulo- SP, Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho tem como objeto de investigação o *manuscrito da Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Produzido na década de 1960, no Chile, esse documento, que resistiu à devassa político-ideológica e cultural promovida pela ditadura pinochetiana, foi redescoberto no ano de 2001 e doado ao Brasil em 2013, ano em que se realizou a primeira publicação integral dos originais da obra-mestra do educador brasileiro. O universo desta pesquisa, além de estender-se à genealogia da obra, circunscreve-se à caracterização e análise histórico-cultural do documento. Em termos teóricos e de procedimento de interpretação, adotou-se o estruturalismo genético, conforme proposto por Lucien Goldmann.

*Palavras-chave:* Paulo Freire. Manuscritos. *Pedagogia do Oprimido*. Estruturalismo genético.

**ABSTRACT:** This work has as an investigative objective the manuscript for Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed*. This document, which was produced in Chile, in 1960, that resisted the lecherous culture and political-ideology promoted by Pinochet's dictatorship, was rediscovered in 2001 and donated to Brazil in 2013, the year, which were integrally published the originals from the main work of the Brazilian

---

\* É graduado em História pela Unisal, mestre e doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor da Universidade Nove de Julho. É um dos organizadores do livro *Pedagogia do oprimido: o manuscrito* (Liber Livro, Instituto Paulo Freire). E-mail: <jasonmafra@gmail.com>.

educator. The universe of this research, besides extending itself beyond this work, is based on characterizing and analyzing the document in a historical-cultural way. In theoretical terms, and interpretational procedures, it has adopted the genetic structuralism, according to what was proposed by Lucien Goldmann.

*Keywords:* Paulo Freire. Manuscripts. Pedagogy of the Oppressed. Genetic structuralism.

**RESUMEN:** Este trabajo tiene como objeto de investigación el manuscrito de Pedagogía del oprimido, de Paulo Freire. Producido en la década de 1960, en Chile, este documento, que resistió la devastación político-ideológica y cultural promovida por la dictadura de Pinochet, fue redescubierto en 2001 y donado a Brasil en 2013, año en el que tuvo lugar la primera publicación completa de los originales de la obra maestra del educador brasileño. El universo de esta investigación se extiende a la genealogía de la obra y se circunscribe a la caracterización y análisis histórico-cultural del documento. En términos teóricos y de procedimientos de interpretación se adoptó el estructuralismo genético propuesto por Lucien Goldmann.

*Palabras clave:* Paulo Freire. Manuscritos. Pedagogía del oprimido. Estructuralismo genético.

## Introdução

**E**mbora os(as) estudiosos(as) da educação tenham a obrigação de conhecer a obra-prima de Paulo Freire, a *Pedagogia do Oprimido*, a julgar pelo fato de que se trata da peça filosófico-pedagógica mais publicada no mundo<sup>1</sup>, poucos conhecem a história que subjaz à concepção, elaboração e publicação deste livro. São poucas as pessoas, também, que conhecem a epopeia dos documentos originais que lhe deram conteúdo e forma, isto é, os manuscritos da obra. A redescoberta do valioso documento só ocorreu no ano de 2001, ou seja, quatro anos depois da morte de seu autor, que, até o final de sua vida, não tinha certeza do paradeiro dos originais de seu trabalho intelectual mais relevante.

A trajetória aqui narrada sustenta-se, de um lado, pelo exercício de investigação desses fatos e, de outro, pelo testemunho dos acontecimentos. Cabe explicar que o autor deste artigo não apenas acompanhou a história do reencontro com esses documentos originais, mas, igualmente, participou do projeto editorial e organização de sua publicação, nas duas edições brasileiras publicadas até então (2013 e 2018)<sup>2</sup>.

No presente estudo, além de contextualizar o *manuscrito* da história da *Pedagogia do Oprimido*, são examinadas algumas características importantes desse documento, especialmente no que diz respeito ao processo de concepção e elaboração da obra. Para tanto, o caminho adotado para o movimento de compreensão e explicação do fenômeno situa-se na linha do estruturalismo genético de Lucien Goldmann.

## Uma criação do sujeito transcultural

Segundo relatos do próprio Freire, em grande parte expostos no livro *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1999), a *Pedagogia do Oprimido* foi escrita entre os anos de 1967 e 1968. Para uma maior noção desta totalidade fenomenológica, há que se fazer, entretanto, uma breve distinção entre a *Pedagogia do Oprimido*, enquanto obra-prima e a *Pedagogia do Oprimido* enquanto concepção teórica de Paulo Freire. A primeira diz respeito à obra datada, escrita no Chile e mundialmente disseminada em vários idiomas após os anos de 1970<sup>3</sup>; a segunda refere-se à teoria filosófico-pedagógica que, após longo processo de sistematização iniciado bem antes do livro, implica, também, a própria antropologia do educador, isto é, a obra intelectual e a atuação pedagógica de Paulo Freire.

Romão e Celso Beisiegel (*apud* MAFRA, 2017, p. 76), conhecidos estudiosos freireanistas, afirmam que a *Pedagogia do Oprimido* foi uma obra permanentemente revisitada e ampliada pelo autor pernambucano, sempre na perspectiva de rever, atualizar e aprofundar as teses que embasam toda a sua teoria. De fato, no Instituto Paulo Freire (IPF), há um exemplar da 16ª edição, revisado, de capa a capa, por Paulo Freire. Moacir Gadotti, fundador e presidente de honra do IPF, referindo-se ao documento ao qual tivemos acesso em diferentes ocasiões quando trabalhamos naquela instituição relatou-nos que, em meados dos anos de 1990, Freire reviu toda a obra e, encaminhando esse exemplar com suas anotações aos editores, solicitou à Editora Paz e Terra, responsável pelos direitos de publicação da obra no Brasil, que fizesse as atualizações para as edições posteriores do livro.

Esse é apenas um dentre outros exemplos do compromisso radical de Freire com o aprimoramento e a atualização de sua teoria. Mas a reescritura da *Pedagogia do Oprimido* estende-se para além da própria obra porque as teses centrais de seu trabalho eram frequentemente retomadas, ampliadas e, quando apenas anunciadas no livro referencial, desenvolvidas em mais de 20 livros publicados em autoria e coautoria após o trabalho seminal. Por isso, Celso Beisiegel costumava afirmar que o mais conhecido intelectual brasileiro da educação produziu uma única obra, porque “sempre reescreveu o que havia escrito antes, numa incansável reelaboração e reescritura dialética da mesma obra, atualizando-a permanentemente” (ROMÃO, 2003, p. XIII-XIV).

Com razão, se fizermos uma exegese sobre os trabalhos escritos de Paulo Freire, veremos que, desde o primeiro livro, *Educação e atualidade brasileira*, resultado de sua tese de

concurso para a Escola de Belas Artes (Recife, 1959), até o último trabalho publicado em vida, *Pedagogia da Autonomia* (1996), encontraremos uma permanente estrutura axiológica, epistemológica e praxiológica que atravessa todos os escritos do educador (MAFRA, 2017). Essa estrutura é exatamente o conjunto de princípios e conceitos centrais que dão fundamentação à *Pedagogia do Oprimido*. Descrever esse processo demandaria outra pesquisa, fora do escopo do objeto para estudo neste artigo. Assim, nos deteremos à abordagem da obra *Pedagogia do Oprimido: o manuscrito* (2013), publicação fac-similada dos originais da obra máxima de Freire.

Até pouco tempo antes de morrer, em 1997, Paulo Freire dizia aos amigos mais próximos, dentre os quais Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, que gostaria muito de rever os escritos originais da *Pedagogia do Oprimido*. Algumas pessoas duvidavam que esse documento ainda existisse, suspeitando, até mesmo, da memória do educador brasileiro. É que, além de passados 30 anos da confecção da obra, Freire encontrava-se, naquele momento, com vários problemas de saúde, embora manifestasse sempre uma admirável lucidez, seja na convivência diária, seja nos trabalhos de seminários, palestras, encontros, desenvolvidos dentro e fora do Brasil, até o último mês de vida.

Conforme relata o autor em *Pedagogia da Esperança* (1999)<sup>4</sup>, livro escrito para ser um “reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*”, a sua obra magna surgiu das sínteses do pensador sobre as experiências educacionais desenvolvidas por ele no Brasil e no Chile e as leituras de diferentes autores e áreas do conhecimento que Freire acumulou entre os anos de 1950 e 1960. Esta marca de estabelecer mediações entre os “saberes de experiência feitos” – expressão freiriana para designar as aprendizagens do cotidiano da realidade concreta - e as teorias pode ser observada não apenas em todos os seus escritos, mas, da mesma forma, em suas comunicações orais, registradas nas inúmeras conferências, seminários, debates etc. de que participou desde os anos de 1960 até o final da década de 1990, quando veio a falecer.

Desde que chegou ao Chile, paralelamente ao seu trabalho de formação com educadoras e educadores do programa extensionista em que trabalhava, no Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap), Freire adquiriu o hábito de registrar, em fichas que carregava diariamente para o trabalho, suas observações sobre a própria prática educacional e as ideias sobre a teoria pedagógica que em sua mente ia se estruturando. Sobre isso, chegou a registrar:

Comecei a escrever fichas a que ia dando, em função do conteúdo de cada uma, um certo título ao mesmo tempo em que as numerava. Andava sempre com pedaços de papel nos bolsos, quando não com um pequeno bloco de notas. Se uma idéia me ocorria, não importava onde eu estivesse, no ônibus, na rua, num restaurante, sozinho, acompanhado, registrava a idéia. Às vezes, era uma pura frase (FREIRE, 1999, p. 58).

Suas sínteses teóricas resultavam dessa dialética: o confronto entre os estudos que realizava dos trabalhos de intelectuais de distintas áreas e a leitura do mundo de sua

prática pedagógica cotidiana. Durante toda a vida, cultivou esse hábito de “trabalhar as ideias desgarrando-as também das leituras que fazia” (FREIRE, 1999, p. 58). Segundo ele, “Havia ocasiões em que uma afirmação do(a) autor(a) que estava lendo gerava [...] um quase alvoroço intelectual”, provocando “uma série de reflexões que jamais possivelmente tinham sido objeto da preocupação do autor ou da autora do livro que estava lendo” (FREIRE, 1999, p. 58). Em outros momentos, “o registro que [o] desafiava e sobre que escrevia [...] eram afirmações ou dúvidas, ora dos camponeses que entrevistava [...], ora de técnicos agrícolas, agrônomos ou outros educadores” (FREIRE, 1999, p. 58).

Essa capacidade conectiva de Freire, que lhe possibilitava transitar por diversas áreas do conhecimento, dentre outros aspectos, foi uma das razões pelas quais ele desenvolveu um pensamento autêntico no campo pedagógico, marcado pela síntese de múltiplos saberes teóricos e práticos. Curiosamente, embora tenha produzido a obra de maior impacto no campo educacional, ele pouco recorreu a obras propriamente da área da pedagogia<sup>5</sup> (MAFRA, 2017). De fato, ao examinar as menções bibliográficas de autores da educação na *Pedagogia do Oprimido*, observamos que, dos autores propriamente dedicados à educação, apenas o nome de Pierre Furter, um dos pensadores da andragogia, aparece como referência para o trabalho de Freire. Todas as demais referências são de autores de outras áreas, dentre as quais, filosofia, história, antropologia, psicanálise, sociologia, linguística, comunicação etc.

Rotineiramente, depois do expediente de trabalho, em sua biblioteca residencial, Freire desenvolvia as ideias anotadas de sua práxis, em diálogo com suas leituras teóricas. Dias depois, os textos eram submetidos às análises críticas de amigos, notadamente intelectuais chilenos e brasileiros exilados. Lutgardes, filho caçula de Freire, relatou-nos que os círculos de cultura para discutir os textos do pai eram muito frequentes em sua casa, quando moraram em Santiago. De acordo com ele, logo no início dessas rodas culturais de conversa, Freire já falava de forma muito entusiasmada da Pedagogia do Oprimido com vários amigos, bem antes de iniciar a sistematização geral de sua teoria. Num certo dia, recordou Lute<sup>6</sup>, sua mãe, Elza Freire, que sempre lia e também discutia os textos com o próprio Paulo, segundo ele próprio, a primeira leitora de seus textos, fez uma convocatória para que ele “deixasse de falar tanto com os amigos e começasse a escrever o livro”.

Freire também se recorda desse episódio, em *Pedagogia da Esperança* (1999), dizendo que depois do ocorrido tirou um mês de férias e, “em quinze dias de trabalho [...] em que atravessava não raro as noites” (1999, p. 60), escreveu “os três primeiros capítulos da Pedagogia” (1999, p. 60).

O quarto e último capítulo só foi escrito depois que Ernani Maria Fiori entregou o seu prefácio à obra. Após a primorosa apresentação do filósofo, Freire aceitou um conselho de Josué de Castro, o famoso autor de *Geografia da fome* que se encontrava também exilado no Chile, para prorrogar a publicação do seu trabalho. Josué sugeriu a Paulo guardar a primeira versão do texto por dois meses, antes de finalizar a obra (FREIRE, 1999,

p. 60). Assim, ao tomar distanciamento de sua produção, Freire voltou a relê-la e, com o olhar mais apurado, fez as devidas revisões e escreveu o capítulo final da *Pedagogia do Oprimido*. Depois disso, pediu a um assessor para datilografar o material, cujas cópias, antes de serem entregues às editoras, foram confiadas a amigos brasileiros e chilenos (FREIRE, 1999, p. 62). O pensador afirma que todos esses amigos leram o texto original e deram importantes contribuições ao material. Dentre outros que examinaram e discutiram os manuscritos antes da versão final, encontravam-se Marcela Gajardo, Jacques Chonchol, Jorge Mellado, Juan Carlos Poblete, Raúl Velozo, Paulo de Tarso, Plínio Arruda Sampaio, Almino Afonso, Maria Edy, Flávio Toledo, Wilson Cantoni, Ernani Fiori, João Zacariotti (FREIRE, 1999, p. 62).

Como se pode notar neste breve contexto, a obra-prima de Paulo Freire tem uma característica muito coerente com um dos princípios centrais da teoria freiriana, a dimensão dialógica do sujeito coletivo. Não é por outra razão que ele enfatiza nesta e em suas demais obras que “ninguém educa ninguém”, e “ninguém se educa sozinho”, já que as pessoas “se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo”. De fato, a *Pedagogia do Oprimido* foi um processo de criação resultante de um círculo de cultura permanente. Iniciada em suas experiências no Brasil e sistematizada no Chile, sua teoria prosseguiu desenvolvendo-se e atualizando-se nos trabalhos posteriores do próprio Freire e de seus continuadores<sup>7</sup>.

Conforme explica Lucien Goldmann (1972), os grandes trabalhos de referência social são as obras-primas da criação cultural. Elas se constituem como tal, dentre outros aspectos, porque conseguem captar, no âmbito de uma teoria ou de uma expressão artística, as estruturas significativas de seu tempo.

Para o pensador romeno, o protagonismo da criação cultural não é a façanha de uma só pessoa, mas, por sua natureza coletiva, resultado de um sujeito transindividual. Para Goldmann (1972), toda grande produção cultural (uma pintura, uma peça de dramaturgia, um livro etc.) sintetiza certa leitura do mundo, expressando os problemas, anseios, avanços e perspectivas de seu tempo. O criador individual, seja um escritor, seja um cineasta, seja um pintor ou um escultor, desenvolve a genialidade de captar as dimensões estruturais da realidade de seu tempo, mas não é um gênio por si mesmo. Trata-se de um sistematizador cultural situado em uma temporalidade específica e sob determinadas condições objetivas. É neste contexto sociológico e cultural que situamos a *Pedagogia do Oprimido*.

Após finalizado o texto, o desafio maior seria publicá-lo. Por isso, as primeiras edições da obra envolveram outro longo processo, ocorrendo apenas dois anos após a produção manuscrita final do livro. É que, naquele final dos anos de 1960, especialmente nos regimes de frágil ou nenhuma democracia, havia um cenário político nacional e internacional muito desfavorável às publicações de trabalhos, digamos, de natureza crítica. Como é conhecido, o mundo vivia em plena Guerra Fria, naquele momento. Muitos países,

especialmente da América Latina e da África, mas também da Europa e da Ásia, estavam submetidos a governos ditatoriais. Todos os países de língua portuguesa encontravam-se nessa condição. O Brasil vivia o auge da ditadura militar e os países africanos lusófonos (Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde) estavam todos submetidos pelo colonialismo salazarista de Portugal. Diante desse quadro de autoritarismo e censura não havia editoras em língua portuguesa dispostas a publicar o trabalho de Freire. Por isso, o livro só chegou a ser editado no Brasil, em 1975 (FREIRE, 1999, p. 63), após as edições já realizadas, desde 1970, em língua inglesa, espanhola, francesa, alemã e italiana (FREIRE, 1999, p. 62-63).

### **O manuscrito: do achado à publicação**

Embora em diferentes ocasiões se recordasse do processo de elaboração da *Pedagogia do Oprimido*, cujos textos, conforme vimos, antes de se incorporarem ao formato de livro, foram frequentemente debatidos com outros intelectuais brasileiros e estrangeiros no exílio, Paulo Freire, que faleceu em 1997, nunca reencontrou o material original de sua obra máxima. Aos amigos próximos, revelou, algumas vezes, o desejo de rever esse documento.

Após o falecimento do educador, quatro anos depois, em 2001, Lutgardes Freire, Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, membros fundadores do Instituto Paulo Freire (IPF), encontraram-se, em Porto Alegre, com o notável político, agrônomo e ex-ministro chileno, Jacques Chonchol<sup>8</sup>, no primeiro encontro do Fórum Social Mundial (FSM)<sup>9</sup>.

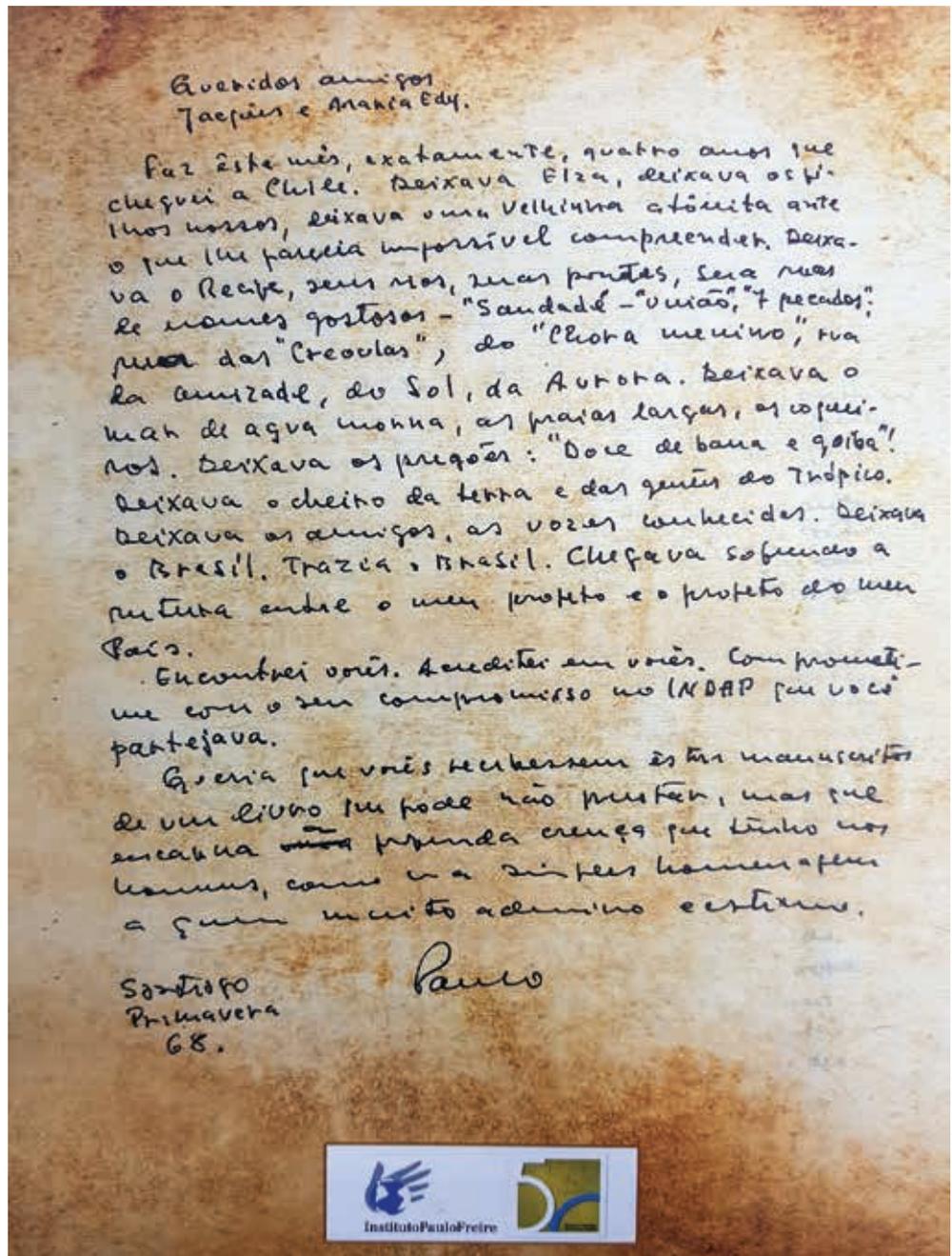
Chonchol foi quem acolheu Paulo Freire em 1964, quando, exilado, o brasileiro chegou ao Chile. Lá, o líder político chileno convidou-o para coordenar o trabalho de extensão cultural, do programa de educação de adultos, vinculado ao *Instituto de Desarrollo Agropecuario* (Indap), daquele país. Chonchol e sua esposa, Maria Edy, tornaram-se os amigos de convivência mais frequentes da família Freire naquele período. Em reconhecimento à amizade e ao trabalho que realizaram juntos, pouco antes de deixar o Chile, em 1969, quando aceitou o convite para trabalhar em Harvard e, posteriormente, em Genebra, Freire presenteou ao amigo e à sua mulher os originais da *Pedagogia do Oprimido*. Depois disso, Paulo Freire nunca mais viu o documento e nem tinha certeza se ele ainda existia. É que, no ano de 1974, com o golpe militar de Augusto Pinochet, Chonchol exilou-se na França e sua biblioteca particular foi dilapidada. Anos depois, no exílio, ele recebeu os originais que lhe foram enviados por sua mãe.

Ele nos contou, em 2014, quando esteve novamente no Brasil, que os manuscritos haviam escapado das ações da ditadura por um milagre. Os oficiais de Pinochet, ao invadirem sua casa, segundo nos disse o ex-ministro, levaram todos os materiais considerados subversivos ou de natureza comunista, mas não se deram conta de olhar uma pasta

velha que estava num canto na biblioteca, com todos os textos manuscritos da *Pedagogia do Oprimido*. Anos depois, a mãe de Chonchol encontrou aqueles documentos e, imaginando que pudessem ser importantes, enviou ao filho, por meio de navio, até a França, onde residia o ex-ministro. Naquela altura, já haviam se passado cerca de 20 anos. Confidenciou-nos, Chonchol, que ele já não esperava mais reencontrar aquele presente tão valioso que havia recebido de Freire, afinal, tratava-se, no período das ditaduras, de um dos textos mais censurados no mundo. Esse reencontro foi, portanto, um novo presente, pela enorme surpresa que proporcionou ao político chileno, que sempre manifestou uma grande estima pelo velho amigo brasileiro. De outro lado, Freire, em diferentes ocasiões e em algumas obras posteriormente publicadas desde o exílio do Chile, manifestou sempre profundo carinho e gratidão ao companheiro de trabalho e luta política.

Vale a pena reler a dedicatória que Paulo Freire fez ao amigo e à sua companheira, no momento da entrega dos originais, que, ninguém imaginaria, constituir-se-iam no livro mais lido na área da educação e um dos mais editados no campo das ciências sociais em todo o mundo.

Imagem 1 - Contracapa da obra "Pedagogia do Oprimido: o manuscrito



Fonte: MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M., 2013.

Este documento, antes da primeira edição do *manuscrito*, em 2013, jamais foi publicado. Por essa razão, e também pelo fato de que se trata de um texto caligrafado, reproduzimos, a seguir, com eventuais ajustes gráficos, o seu conteúdo na íntegra.

Queridos amigos, Jacques e Maria Edy,

Faz este mês, exatamente, quatro anos que cheguei a Chile. Deixava Elza, deixava os filhos nossos, deixava uma velhinha atônita ante o que lhe parecia impossível compreender. Deixava o Recife, seus rios, suas pontes, suas ruas de nomes gostosos – “Saudade” – “União”, “7 pecados”; rua das “Ceroulas”, do “Chora menino”, rua da amizade, do Sol, da Aurora. Deixava o mar de água morna, as praias largas, os coqueiros. Deixava os pregões: “Doce de banana e goiaba”! Deixava o cheiro da terra e das gentes do Trópico. Deixava os amigos, as vozes conhecidas. Deixava o Brasil. Trazia o Brasil. Chegava sofrendo a ruptura entre o meu projeto e o projeto do meu País.

Encontrei vocês. Acreditei em vocês. Comprometi-me com o seu compromisso no INDAP que você partejava.

Queria que vocês recebessem estes manuscritos de um livro que pode não prestar, mas que encarna a profunda crença que tenho nos homens, como na simples homenagem a quem muito admiro e estimo.

Santiago, Primavera 68. Paulo.

No encontro que os representantes do IPF tiveram com Chonchol, naquele evento do FSM realizado na capital gaúcha, em 2001, o ex-ministro chileno revelou a Gadotti, Romão e Lute que ainda possuía o documento e que se disporia a fazer uma reprodução do material para doá-lo ao Instituto Paulo Freire (IPF). No mesmo ano, em 2001, Adriano Nogueira, educador e assessor do IPF, foi até Santiago e trouxe uma cópia fac-similada dos originais. Esse documento foi reproduzido em cópias xerografadas e distribuído apenas internamente para algumas pessoas do próprio Instituto. Iniciou-se, então, um movimento para conseguir as autorizações da família Freire, da Editora Paz e Terra, responsável pela edição brasileira da obra, e do próprio Jacques Chonchol, proprietário do documento, para viabilizar a publicação dos manuscritos.

Em diferentes momentos, essa discussão das autorizações avançava e recuava, até que, mais de uma década depois, por ocasião das celebrações dos “50 anos de Angicos”, em 2013, a Editora e a família Freire prometeram autorizar a edição dos manuscritos, com tiragem limitada e sem fins de venda. Em agosto daquele mesmo ano, Romão foi até Santiago (Chile) conversar com Chonchol, com a missão incerta de conseguir a doação dos originais da *Pedagogia do Oprimido* para o Brasil. Felizmente, Chonchol, que já havia pensado em entregar os manuscritos à Unesco, concordou em doar o documento.

Após a publicação do *manuscrito*, Romão e Gadotti movimentaram-se para garantir que o documento ficasse sob a guarda do Governo brasileiro. A ideia, que chegou a ser discutida e aprovada pelo ministro da Educação, Aloízio Mercadante, era construir um memorial Paulo Freire, sediado na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, onde o escrito e suas respectivas cópias digitalizadas e impressas ficassem à disposição do público.

Até o ano de 2020, esse projeto ainda não havia se concretizado, sobretudo em razão das mudanças políticas nacionais que, após o Governo Dilma Rousseff, inclinaram-se para o conservadorismo de ultradireita. Desde então, iniciou-se uma cruzada oficial do Governo Federal, na figura do presidente da República e de outros políticos, particularmente os incrustrados no Ministério da Educação, para tentar desmoralizar e expurgar o Patrono da Educação Brasileira<sup>10</sup>.

Por isso, neste momento, o *manuscrito* encontra-se ainda sob os cuidados do Instituto Paulo Freire e da Universidade Nove de Julho (Uninove), instituições responsáveis pela segurança, cuidado e guarda do documento.

Até o ano de 2020, foram feitas três publicações dos originais da obra máxima de Freire. Duas no Brasil, em 2013 e em 2018, publicadas pelo Instituto Paulo Freire e pela Uninove, e uma no Chile, em 2018, publicada pela *Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana* (Utem).

Além do incalculável valor histórico, o *manuscrito* é um notável objeto de pesquisas que deverá revelar muito ainda sobre o pensamento e as reflexões teóricas de Paulo Freire. Basta observarmos que em todas as edições publicadas da *Pedagogia do Oprimido*, seja em português seja em outros idiomas, há diferentes trechos que foram suprimidos dos originais, além de esquemas explicativos que Freire elaborou manualmente sobre aspectos de sua teoria.

Atualmente, há dois trabalhos acadêmicos sobre o *manuscrito*: uma tese de doutorado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Uninove, sob o título de *Pedagogia da dialogicidade: ressonâncias genéticas, intertextuais e discursivas em Pedagogia do Oprimido* (o manuscrito) (LAURITTI, 2018), e uma dissertação defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), intitulada *A gênese da pedagogia do oprimido: o manuscrito* (SILVA, 2017). O primeiro trabalho examina, de uma forma geral, o modo de dizer (*modus dicendi*), o modo de mostrar (*modus monstrandi*) e o modo de agir (*modus faciendi*), de Paulo Freire (LAURITTI, 2018, p. 7), tendo em vista os indícios do *manuscrito* que, segundo a autora, revela uma “Pedagogia do diálogo educacional” (idem). O segundo estudo propõe-se a “traçar um perfil da forma de trabalho empregada pelo autor para a concretização deste livro, bem como fazer um resgate histórico das principais ações anteriores à concepção da obra” (SILVA, 2018).

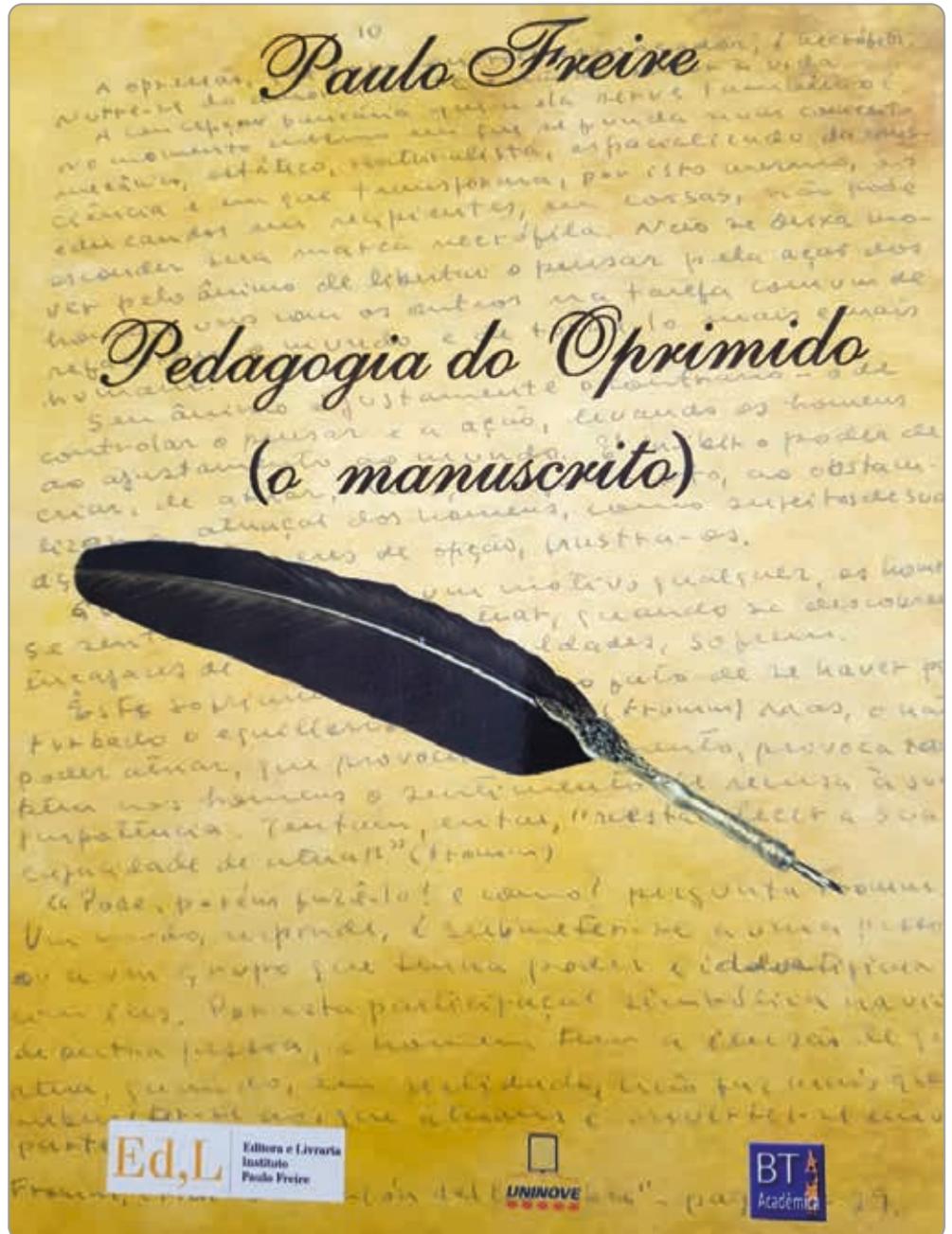
Considerando a relevância histórica e epistemológica da obra de Paulo Freire, não apenas para o campo educacional, mas para as ciências humanas em geral, vale arriscar dizer que muitos pesquisadores deverão ainda se debruçar sobre esse documento, que, só recentemente, tornou-se público para o Brasil e para o mundo. Paralelamente, desejamos que as autoridades nacionais possam reconhecer a relevância desse patrimônio cultural, dando-lhe um lugar de destaque e segurança não apenas por uma atitude generosa à memória de um dos seus intelectuais mais notáveis, mas porque a *Pedagogia do Oprimido* é, como ressalta a tese de Goldmann, uma verdadeira obra de criação transcultural da sociedade humana.

## Considerações finais

Ainda recorrendo à perspectiva teórico-metodológica goldmanniana, podemos afirmar que, se, de um lado, a *Pedagogia do Oprimido*, enquanto obra datada, completou, em 2018, cinquenta anos, a *Pedagogia do oprimido*, enquanto projeto coletivo, isto é, como sujeito e obra transindividual, tem uma longa história. A rigor, ao lado de tantas outras obras produzidas pelas diferentes tradições culturais, em síntese, ela assimila a luta ancestral dos seres humanos contra a opressão e pela liberdade. Quando lemos ou releemos os seus textos, torna-se impossível não nos remetermos a outros trabalhos de intelectuais clássicos da humanidade, porque, de uma forma ou de outra, todos eles, cada qual a seu modo, convergem para um mesmo fim, qual seja, o processo de humanização.

Substantivamente, seja nos textos antigos do budismo, seja nos escritos judaico-cristãos, seja num documento recente, como o *Manifesto Comunista*, todas as grandes questões e grandes buscas humanas emergem de maneira muito parecida. O que se modificam, basicamente pelo tempo e contexto, são as abordagens na forma de explicar e problematizar esses desafios, apontando, também, meios de enfrentá-los e superá-los. Justiça social, dignidade, exercício da liberdade, solidariedade, paz, dentre outros, são buscas e construções históricas de nossos mais distantes antepassados. Tão relevante quanto preservar e tornar público um documento de tamanha importância, é honrar o legado de Freire que, na própria aceção do autor, significa atualizá-lo, reinventá-lo. O *manuscrito* da *Pedagogia do Oprimido* precisa ser cuidadosamente examinado não apenas pelos trechos inéditos não publicados até então, mas porque esse documento poderá revelar muito mais sobre a atualidade da Pedagogia do Oprimido, uma das teorias mais fecundas criadas no século XX. Isso se faz necessário nem tanto pelas marcas idiossincráticas que se possam perceber sobre o autor, observadas, dentre outros aspectos, pelo seu estilo literário e caligráfico, mas porque, subjacente ao que é visível e notório, há uma outra cartografia possível que, de um lado, nos revela um pouco mais do homem Paulo Freire, e, de outro, um pouco mais da humanidade de todos(as) nós.

## Imagem 2 - Primeira Capa da edição da Pedagogia do Oprimido: o manuscrito



Fonte: MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M., 2013.

Recebido em 18/08/2020. Aprovado em 31/08/2020.

## Notas

- 1 Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado mundialmente em universidades da área de humanas. O levantamento foi feito por meio do *Google Scholar* – ferramenta de pesquisa para literatura acadêmica – por Elliot Green, professor associado da *London School of Economics*. Segundo o pesquisador, Freire é citado 72.359 vezes, atrás somente do filósofo americano Thomas Kuhn (81.311) e do sociólogo, também americano, Everett Rogers (72.780).
- 2 Os originais da obra máxima de Paulo Freire foram publicados, pela primeira vez, no ano de 2013, sob a organização editorial de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti.
- 3 Levantamento que fizemos no ano de 2019, constatamos que a primeira versão da *Pedagogia do Oprimido* foi publicada em espanhol, no Uruguai, em 1970, mesmo ano em que a primeira versão inglesa da obra foi publicada nos Estados Unidos. Não há um estudo atualmente rigoroso sobre em quantos idiomas o livro foi publicado. No ano de 2004, quando coordenamos um conjunto de peças culturais chamado “Projeto Memória”, levantamos a informação de que o livro havia sido traduzido para mais de 30 línguas. Ao realizarmos a 2ª edição do *Manuscrito*, em 2018, identificamos 58 capas diferentes de edições da obra no mundo.
- 4 Para quem tiver interesse em conhecer mais detalhes do livro central de Freire, vale a pena ler a primeira parte da *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1999). Publicado primeiramente em 1992, essa obra narra o processo de concepção, elaboração e publicação da *Pedagogia do Oprimido*, e discute algumas críticas e observações feitas por intelectuais e outros leitores àquele trabalho.
- 5 Na ocasião da pesquisa de doutorado, em que investigamos as influências intelectuais de Freire, fizemos um levantamento na biblioteca pessoal do educador, que contém a maior parte de todo o acervo selecionado por ele, no exílio e no Brasil. Sediada no Instituto Paulo Freire e contendo aproximadamente sete mil livros, o acervo é composto por obras distribuídas em mais de 30 áreas do conhecimento, sendo que os títulos da educação formam apenas uma pequena parte desse arquivo, o que demonstra a dimensão transdisciplinar que marcou a formação e as referências do autor.
- 6 Apelido de Lutgardes Freire.
- 7 Em diferentes ocasiões, amigos de convivência próxima do educador brasileiro, dentre eles, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão e Carlos Torres, nos relataram que, quando se cogitava a criação do Instituto que levou o seu nome, Paulo Freire sempre alertava que uma instituição assim não deveria ser criada simplesmente para reproduzir a *Pedagogia do Oprimido*. Para ele, os continuadores de sua obra deveriam ousar, constantemente, e reinventar o seu legado por meio de uma leitura permanente do mundo.
- 8 Chonchol, um dos quadros técnicos e políticos mais importantes do Chile, entre as décadas de 1960 a 1970, trabalhou no governo chileno desde a Presidência de Eduardo Frei Moltalva (1964-1970), até o momento do golpe de estado que derrubou Salvador Allende (1973), momento em que exercia o cargo de ministro da Reforma Agrária.
- 9 O FSM é um movimento social que emergiu no final do século XX por iniciativa de organizações não governamentais. Organizado por diferentes grupos e movimentos da sociedade civil e apoiado por governos progressistas de vários países, o FSM destacou-se por uma pauta de crítica à economia capitalista e proposições de alternativas socioeconômicas na primeira década do século XXI.
- 10 Como é de conhecimento geral, em 2012, por intermédio de um projeto de lei apoiado por diversos parlamentares e instituições de educação do Brasil e de outros países, aprovado pelo Congresso Nacional, o Ministério da Educação nomeou Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

## Referências

- COSTA, C. **“Brasil nunca aplicou Paulo Freire”, diz pesquisador**. Entrevista a José Eustáquio Romão. São Paulo: BBC Brasil 24 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719\\_entrevista\\_romao\\_paulofreire\\_cc](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc)>. Acesso: 20 jan. 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, **Pedagogia da Autonomia**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, **Pedagogia del oprimido**. Santiago (Chile): Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana/ Programa Interdisciplinario de Investigación em Educación, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: o manuscrito**. (MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. (Org.). São Paulo: Instituto Paulo Freire/Universidade Nove de Julho/Ministério da Educação (MEC), 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: o manuscrito**. (MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. (Org.). São Paulo: Instituto Paulo Freire/Universidade Nove de Julho/Ministério da Educação (MEC), 2018.
- GOLDMANN, Lucien. **A criação cultural na sociedade moderna**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.
- LAURITTI, Nádia Conceição. **Pedagogia da dialogicidade**. Tese (Doutoramento) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018.
- MAFRA, J. F. **Pedagogia do oprimido: do manuscrito à universidade popular**. In: Moacir Gadotti. (Org.). **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014, v. 1, p. 355-360.
- MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. (Org.). Contracapa. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** (o manuscrito). São Paulo: Instituto Paulo Freire/Universidade Nove de Julho/Ministério da Educação (MEC), 2017.
- MAFRA, J. F. **Paulo Freire, um menino conectivo**. São Paulo: Liberlivro/BT Acadêmico, 2017.
- PINO, C. A.; ZULAR, R. **Escrever sobre escrever**. Uma introdução crítica a crítica genética. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PREVIDELLI, Flávio. **De terceiro pensador mais citado em trabalhos acadêmicos à inspiração para cientistas: o legado de Paulo FREIRE**. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-quem-foi-paulo-freire.shtml>>. Acesso em: 5 ago. 2020.
- ROMÃO J. E. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. (Org.) José Eustáquio Romão. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- SILVA, Camila Téio da. **A gênese da pedagogia do oprimido**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.



# Os originais da Pedagogia do Oprimido: *rasuras e crítica genética*

**The originals from Pedagogy of the Oppressed:**  
*sketches and genetic criticism*

**El manuscrito de Pedagogía del Oprimido:**  
*borrados y crítica genética*

**NÁDIA CONCEIÇÃO LAURITI\***

Universidade Nove de Julho, São Paulo- SP, Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho tem como objeto de investigação as rasuras no manuscrito da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, publicado no ano de 2013. O universo de pesquisa circunscreve-se ao exame das rasuras mais significativas realizadas pelo autor e registradas na obra durante o processo de criação. A abordagem teórico-analítica ancorou-se na crítica genética, recurso metodológico destinado às análises de manuscritos, possibilitando ouvir as vozes que surgem das rasuras por meio de movimentos escriturais e operações de deslocamento, substituição, acréscimo ou eliminação. Por essas marcas autorais torna-se possível observar o cruzamento de dois mundos discursivos: o político e o educativo, revelando um duplo *ethos* – o educador dialógico, que assume o compromisso com o que diz, e o militante engajado com a causa do oprimido, que luta por aquilo que professa.

*Palavras-chave:* Paulo Freire. Manuscritos. Pedagogia do Oprimido. Crítica genética.

**ABSTRACT:** This work has as objective the investigation of sketches found in Pedagogy of the Oppressed's manuscript, by Paulo Freire, published in 2013. The universe of research is restricted to examining the most significant sketches done by the author and registered in

---

\* É graduada em Pedagogia e em Letras, mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho, mesma instituição na qual atualmente é professora. É líder do Grupo de Pesquisa em Avaliação Educacional GRUPAVE). *E-mail:* <nadialauriti@gmail.com>.

his work throughout the creation process. The theoretical-analytical approach is based on genetic criticism, a methodological resource destined to manuscript analysis, making it possible to bring out the voices that emerge from sketches through the act of written registration movements, and operations of displacement, replacement, addition or elimination.

*Keywords:* Paulo Freire. Manuscripts. Pedagogy of the Oppressed. Genetic criticism.

**RESUMEN:** Esta obra tiene como objeto de investigación los borrados en el manuscrito de *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, publicado en 2013. El universo de la investigación se limita a examinar los borrados más significativos realizados por el autor y registrados en la obra durante el proceso de creación. El enfoque teórico-analítico está anclado en la crítica genética, recurso metodológico para el análisis de manuscritos, que permite escuchar las voces que surgen de los borrados a través de movimientos de la escritura y operaciones de desplazamiento, sustitución, adición o eliminación. Estas marcas autorales permiten observar la intersección de dos mundos discursivos: el político y el educativo, revelando un doble ethos - el educador dialógico, comprometido con lo que dice, y el militante comprometido con la causa de los oprimidos, que lucha por lo que profesa.

*Palabras clave:* Paulo Freire. Manuscritos. Pedagogía del oprimido. Crítica genética.

## Introdução

Utilizando a perspectiva teórico-metodológica da crítica genética, pretende-se, neste trabalho, mapear a radicalidade orgânica da escritura dialético-dialógica de Paulo Freire, em relação à obra *Pedagogia do Oprimido (o Manuscrito)*. Para tal, selecionamos algumas ocorrências das rasuras<sup>1</sup> mais significativas do *Manuscrito*, que expõem, em termos de “tendências”, as operações que exemplificam a visceral dialogicidade freiriana expressas no modo como o autor se relaciona com o próprio discurso.

Elege-se como “corpus” desta reflexão a versão *fac-similada* do *Manuscrito* autógrafo da obra digitalizada, dando origem em 2013 a uma publicação em papel, de circulação restrita e distribuição gratuita e que, atualmente, encontra-se disponível na internet. Trata-se de uma cópia limpa do *Manuscrito* autêntico, em estado relativamente acabado

de elaboração textual, que comporta marcas autógrafas das rasuras feitas pela leitura de Paulo Freire de seu próprio texto e enquadra-se na categoria que alguns geneticistas denominam como “documento de processo”. Não se pretende encontrar “senhas” que possam se ocultar sob as rasuras e sejam reveladoras das intenções do escritor, mas buscar vestígios do homem por trás da obra, rastrear seu *ethos* para melhor entender sua relação com história.

A natureza interdisciplinar da crítica genética revela-se como uma abordagem analítica que dá conta da complexidade do estudo de *Manuscritos*, utilizando uma trama coerente de teorias que se completam e que permitem ao pesquisador aproximar-se do ato criador. Cada uma dessas teorias propicia uma maneira de olhar para o *Manuscrito*, lançando luzes sobre diferentes aspectos e desencadeando variadas possibilidades de interpretação. Essa abordagem possibilita que sejam ouvidas as vozes que surgem das rasuras por meio dos movimentos escriturais e operações de substituição, deslocamento, acréscimo ou eliminação. Elas são vistas como espaços de embate, de tensões, de descon continuidades do pensamento de um sujeito gramatical pressionado por sistemas da cultura, da sociedade, do sistema econômico etc.

Os tempos filtrados pelo escritor e o tempo da escritura se fundem no *Manuscrito*, constituindo a história e preservando a memória da obra, que é emoldurada pela sobreposição dos dois textos. Essas fissuras, que se tornam visíveis nas rasuras, tornam-se pontos de partida para a ressonância de novos sentidos e preservam a memória do que se poderia chamar de estética do momento criador.

## Multidimensionalidade da crítica genética e a natureza das rasuras

Antes de enveredar pela análise do *modus dicendi* (modo de dizer) freiriano no *Manuscrito* de *Pedagogia do Oprimido* na busca por desvelar essa escritura, entendida como espaço onde se instala em estado bruto as marcas do seu dizer singular e dialógico, julgamos procedente uma breve incursão sobre a crítica genética que nos oferece respaldo teórico-analítico.

Em *Escrever sobre escrever: uma introdução crítica à crítica genética*, Cláudia Amigo Pino e Roberto Zular resgatam a história da crítica genética, analisando aspectos implicados nessa nova disciplina. Situam o contexto do seu surgimento na França, no final dos anos 60, e ressaltam o pioneirismo de Philippe Willemart, professor da Universidade de São Paulo, responsável pela introdução da crítica genética no Brasil em 1985. Inicialmente, o geneticista textual dedicou-se ao estudo dos *Manuscritos* e decidiu oferecer o primeiro curso de pós-graduação voltado para a crítica genética do qual participaram pesquisadores que trabalhavam nessa área. Registram os autores que:

pouco tempo depois, eles formariam a Associação dos Pesquisadores do *Manuscrito* Literário (APML) e criariam diversos grupos de pesquisa de *Manuscritos* em todo Brasil, alguns centrados em acervos de escritores (no caso do grupo Mário de Andrade, do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), outros em visões teóricas (como o Laboratório do *Manuscrito* Literário, da FFLCH-USP, que parte de um diálogo com a psicanálise, e o Centro de Estudos de Crítica Genética da PUC, que se sustenta em um diálogo com a semiótica *perceana* (PINO & ZULAR, p. 13).

Por sustentarem o desenvolvimento em expansão gradativa da crítica genética no Brasil, tornaram-se referência na área pesquisadores com suportes teóricos, metodologias e objetos de estudo diferentes: Telê Ancona Lopez, no IEB, volta-se para o estudo das relações de criação de Mário de Andrade, examinando sua marginália; Philippe Willemart, que vincula a crítica genética à psicanálise *lacaniana*; Cecília Almeida Salles, que associa a crítica genética à base semiótica de Charles S. Pierce, expandindo-a de forma desbravadora para outras áreas, como cinema, pintura, teatro etc.; Cláudia Amigo Pino e Roberto Zular, que discutem as bases teóricas e práticas dos geneticistas a partir de Michel Foucault, entre outros estudiosos da área. Todos eles aglutinam-se em torno da mesma busca – mapear os processos de criação – mas se separam um dos outros dependendo do objeto pesquisado.

A filologia antecedeu a crítica genética, no que se refere ao trabalho com os *Manuscritos* que são vistos de maneiras diferentes pelas duas disciplinas. A filologia os vê como referência para a leitura de um texto original, já na crítica genética eles são vistos como

[...] portadores de um movimento, que pode ser considerado o processo de criação literária. Para compreender esse movimento, não basta descobrir e apresentar variantes para o leitor em uma edição crítica, mas encontrar outra estruturação móvel, agora aplicável à criação (PINO & ZULAR, p. 18).

A tarefa do filólogo é, assim, reconstruir o original perdido ou um texto de qualquer maneira fidedigno, com base na tradição manuscrita e impressa, direta e indireta da obra. Com Philippe Willemart, ardoroso defensor da Crítica Genética, consideramos que essas duas disciplinas não são permutáveis e “[...] uma não pode nem auxiliar nem depender da outra” (WILLEMART, 1999, p.198). Apesar das diferentes perspectivas com que olham o *Manuscrito* e suas rasuras, as duas disciplinas devem estar a serviço da obra editada, devem esclarecê-lo, iluminá-lo e aprofundar potenciais sentidos que permaneceram ocultos. O fundamental não é identificar a intenção do autor encoberta pela “variante”<sup>2</sup> que a rasura expõe, mas detectar, nos movimentos da escritura, a tensão e a fluidez de um pensamento em busca da expressão mais adequada.

A rasura situa-se em um *entre-lugar* no espaço intervalar entre dois gestos singulares: o que atua sobre o espaço da escrita que cancela o dizer anterior e o que opera sobre a língua, inaugurando uma voz inédita, abandonando o já dito.

Cada rasura tem sua forma e sua função na materialidade do texto, remetendo a diferentes tipos de movimentos: *substituição*, quando um termo ou partes de um texto é cancelada para ser substituída por outra que é escrita acima ou ao lado; *supressão* refere-se ao movimento de eliminar uma construção sem substituí-la; *acréscimo* é a inserção de uma construção (palavra, sintagma, frase ou parágrafo) no interior da linha sem descartar nenhuma outra; e *deslocamento*, quando uma construção é transferida para outro ponto do espaço da escrita.

Esses movimentos fazem surgir outra espacialidade no mesmo espaço e outra materialidade linguística no mesmo corpo da obra e podem variar muito. As rasuras desaparecem na versão editada, mas se mantêm nos *Manuscritos* como registros do embate dialógico que o autor trava com sua própria escrita, avaliando-a. Esse diálogo com a escritura pode ser motivado por pressões ortográficas, gramaticais, estilísticas ou semânticas que transferem para o centro desse diálogo o sujeito, a língua e o sentido.

Sob a forma de rabiscos, grifos, borrões, chaves, flechas ou outras tantas marcas registradas nas margens ou acima do foco das rasuras, elas subsistem e continuam a produzir efeitos. O que nos remete à metáfora do *palimpsesto*<sup>3</sup> que possibilita a leitura do antigo sob o novo e que, mesmo tendo sido silenciado, apagado ou deslocado, continua a interferir dialogicamente no *Manuscrito*.

Talvez o ato de rasurar, entendido como um diálogo com o texto, faça parte da própria essência da escrita, já que não há quem já não tenha passado pela experiência de rasurar. Elas funcionam como pistas indiciárias do diálogo que o autor estabelece com seu texto no processo de elaboração do pensamento.

Não se pretende, nesta reflexão, buscar a intencionalidade do autor que subjaz à rasura, mas tentar entender como e por que motivo o que foi rasurado precisou ser silenciado, substituído, deslocado ou acrescentado para manter a lógica do texto.

É na esteira dessa reflexão que Philippe Willemart encaminha sua argumentação, mostrando que

[...] a rasura não se define simplesmente em um risco que corrige um erro de ortografia ou de sintaxe, que melhora o estilo ou elimina uma informação; na verdade, embora não negando este tipo de rasura que encontramos no *Manuscrito*, bem antes de seu efeito final, que é a substituição ou a eliminação, a rasura, qualquer que seja, pára o movimento do pensamento e da escritura e abre um mundo ao escritor (WILLEMART, 1999, p.173).

As pesquisas do autor, em oposição aos estudos da tradição filológica que sustentam a edição crítica, encaminham-se para o entendimento do processo de criação, buscando no prototexto as regularidades que nele aparecem e a lógica que está presente nesses múltiplos textos.

No cerne de suas inquietações está a discussão sobre a autoria: O que distingue o autor do escritor? Quem é o *scriptor*? Quem é o responsável pelo estilo: o escritor ou o

autor? Sem negar as diferentes definições de estilo ele próprio responde: “o estilo denota a maneira singular de escrever do autor e não do homem-escritor” (Id. *ibid.*, p.120).

No artigo *Intenção do autor, vontade do autor ou lógica do texto*, o pesquisador dessacraliza os conceitos de autor e de escritor, restabelece a primazia da lógica do texto e os coloca em confronto com a figura do *scriptor*, utilizando para tal uma esclarecedora analogia.

Distinguimos o escritor, do *scriptor* e do autor. O escritor é, por exemplo, Honoré de Balzac, filho de X e Y, que estudou em Tour e fez direito em Paris, que defendia o poder aristocrático, etc. O *scriptor* é Honoré de Balzac que, se submetendo ao processo escritural, sofreu transformações inicialmente não previstas no decorrer da escritura, coagido pela linguagem, pelo mundo inventado e pela tradição. O autor é a instância que decide não mais rasurar tal parágrafo ou tal palavra, que aceita e confirma o texto ‘definitivo’ e assina Honoré de Balzac antes de entregá-lo ao editor (WILLEMART, 1992, p. 132).

Nessa relação interdependente das instâncias narrativas, identifica-se o *escritor* como a mente pensante investida de uma função catalisadora e cercado pelas circunstâncias da vida que realiza a obra, imprimindo nela sua percepção e experiências de forma dependente da vontade do autor. É essa instância que detém a propriedade da obra. Por sua vez, o *scriptor* configura-se como a instância entregue à escritura que, por estar coagida pela linguagem e pelo mundo, torna-se instrumento e não sujeito da escrita, submetendo-se inteiramente a esse processo. O *scriptor* está inteiramente subjugado pelas pressões da linguagem e a “serviço” dela, quando assume um modo de escrever ou obedece às normas ortográficas vigentes. Quando se estuda o texto já publicado com uma série de trechos articulados em capítulos, que tenham ou não sido rasurados, identifica-se o *autor*, vale dizer, aquela instância que imprimiu na obra um estilo, solicitando do analista um exame minucioso da lógica semântica, sintática, argumentativa ou fônica. É nessa instância que reside a própria coerência do texto.

Considerando a articulação estruturante dessas dimensões e o fato de que a fonte da obra está na linguagem, na história e na tradição, sendo a vida do escritor apenas um dos elementos dessa formação, é por essa razão que Willemart aconselha: “[...] para evitar essa assimilação do autor ao escritor, quase inevitável talvez seja melhor esquecer a vontade do autor e falar em lógica do texto” (WILLEMART, 1999, p. 194).

Para percorrer esse trajeto do *escritor* ao *autor*, Willemart acrescenta duas instâncias: o *scriptor*, que está mais próximo do escritor e de seu inconsciente e o *narrador*, mais próxima do inconsciente do texto. Assim, delineando esse percurso o geneticista explica: “No meio do caminho entre o escritor e o autor, o *scriptor*, profundamente ligado ao escritor pela mente pensante, pelas pulsões e pelo desejo, o é mais ainda ao autor pela mão que se deixa levar pela escritura”. (WILLEMART, 1999, p. 49).

Dessa forma, considerando-se as propostas do geneticista textual brasileiro para a análise das rasuras presentes nos *Manuscritos* que inter-relacionam essas instâncias

enunciativas, observa-se que o ato de rasurar promove condições suficientes e necessárias para que se estabeleça um diálogo interno entre o agente da rasura com todas essas instâncias enunciativas. Não se trata, assim, de simples substituição de uma palavra por outra, mas de inter-relação de diferentes lógicas, que podem ser aceitas ou recusadas no texto rasurado. Esse processo é permeado por um tenso e intenso diálogo, construído por diferentes vozes discursivas que no ato da escritura se enfrentam.

Em cada rasura do *Manuscrito*, essas instâncias se retroalimentam continuamente, revelando uma lógica entrelaçada. Nesse espaço, que Willemart denomina *texto móvel*, interagem os diferentes operadores da escritura, representados pela figura empírica de um *escritor* que carrega sua história, suas experiências e sua percepção do mundo; pela figura de um *scriptor* condicionado pelas coerções do gênero da linguagem que utiliza; pela figura de um *narrador* enquanto responsável pela construção ficcional; e por um *autor* que, como primeiro leitor de sua obra, aceita e valida as alterações realizadas, dando o texto por acabado e concluindo-o até a publicação.

Assim, Willemart esclarece que a trajetória da rasura não é linear e depende da relação que o texto móvel estabelece com a roda das instâncias. A esse respeito esclarece o geneticista:

Não se trata de intencionalidade ou de realidade subjetiva, mas de um escritor preso nas malhas da escritura e do vir-a-ser que, a cada conclusão da rasura, passa o bastão como numa corrida, para a instância do autor e descobre-se não uma intenção primeira, mas porta voz de um desejo desconhecido de uma comunidade que até pode ser universal (WILLEMART, 2002, p. 88).

Temos claro que o objeto do rigoroso trabalho de Willemart e da crítica genética de uma forma geral com o *Manuscrito* volta-se, prioritária mas não exclusivamente, para a criação literária ou artística, entretanto acreditamos que suas proposições não se limitem somente a esse campo e que essa área de estudo e pesquisa pode atravessar as fronteiras dos gêneros e das artes, contemplando toda e qualquer forma de criação, podendo inclusive tornar-se aporte teórico válido para analisar o gênero ensaio filosófico de *Pedagogia do Oprimido* que é objeto desta reflexão.

Encontramos ressonância no pioneiro e abrangente trabalho de Cecília Almeida Salles que defende um conceito de processo criador em sentido amplo, possibilitando que os pressupostos da área possam ser utilizados tanto nas artes quanto nas ciências.

Já em 1992, a autora antevia para a crítica genética o que hoje se constata facilmente: um diálogo entre a crítica genética e os diferentes campos das artes e da ciência.

Sabemos ser inevitável a necessidade de ampliar seus limites (da Crítica Genética). Certamente, ouviremos falar, em muito pouco tempo, sobre estudos de *Manuscritos* em artes plásticas, música, teatro, arquitetura... até *Manuscritos* científicos. Isto oferece novas perspectivas para pesquisas sobre as especificidades e generalidades dos processos criativos artísticos e para a possibilidade de se adentrando o interessante campo da pesquisa dedicado à relação ciência/arte – agora, sob a ótica genética (SALLES, 1992, p. 106).

Suas previsões se confirmaram, abrindo caminho para que se tornasse possível, atualmente, transportar os resultados da crítica genética para diferentes áreas do conhecimento, inclusive para a educação, quando são estudadas as primeiras versões dos textos autorais infantis. Consta a autora que

Como se pode observar, no percurso da literatura para as artes em geral, e das artes para a ciência, a crítica genética está chegando ao conceito expandido de processo de criação, seja este concretizado na arte, na ciência ou na sociedade como um todo (SALLES, 2002, p. 200).

Os especialistas da área reconhecem que a tarefa de um geneticista é tornar o *Manuscrito* legível, identificando características do seu *prototexto*<sup>4</sup>. Esse trabalho inclui várias etapas: construir e organizar o dossiê integral dos *Manuscritos* disponíveis da obra obedecendo a uma finalidade, especificar, datar e classificar o fôlio, decifrar e transcrever esse dossiê. Trata-se de preparar um material original à luz de um instrumental teórico (psicanálise, linguística, análise do discurso ou semiótica pierceana) que permita analisar e interpretar o material. Cada investigador direciona sua pesquisa de acordo com seus objetivos e a especificidade do objeto com o qual está trabalhando.

### O que dizem as rasuras no *Manuscrito*

Diante do *Manuscrito* da *magnum opus* de Paulo Freire que atravessou a espessura das dobras do tempo para ressurgir 45 anos depois de ter sido escrito, o leitor tem a oportunidade de interagir com a obra em seu estado nascente e descobrir potenciais sentidos que se ocultaram sob as rasuras por tantos anos.

Os movimentos dialéticos das marcas da leitura e da escrita de Paulo Freire impressas nessa obra justificam a metáfora que considera esse *Manuscrito* um palimpsesto, que torna público o diálogo interno que é travado em busca da expressão mais adequada para cobrir seus conceitos. Sobre esses movimentos escriturais dialéticos de inscrição e apagamento sucessivos dessas marcas, Willemart afirma:

O que está escondido sob a rasura, muito mais do que seu efeito – o texto visível – é frequentemente o ponto de partida do scriptor e assinala um não dito do texto publicado. Por isso sustentamos que o texto publicado é a metonímia do *Manuscrito* (WILLEMART, 2005, p. 20).

A dialogicidade freiriana é tão visceral que se mantém inclusive na relação que ele estabelece com sua própria escritura, expondo-se de forma clara no *Manuscrito* e revelando um diálogo com o não dito, com a voz que foi abafada pela rasura, mas continuou a produzir ressonâncias. Esse diálogo pode ser inspirador de uma nova compreensão do texto publicado do qual ele se torna metonimicamente uma parte.

A edição *fac-similar* de 2013 do *Manuscrito* é constituída por 220 fólhos, escritos à caneta em papel sulfite com poucas rasuras. Esse material não se coloca claramente como um *Manuscrito* inicial de trabalho, vale dizer, como primeira versão da obra, hipótese que aventamos não só pelo número reduzido de rasuras significativas, mas sobretudo ancorados pelo contexto histórico reconstituído pelos editores da publicação que revelam tratar-se de uma cópia autógrafa da obra que Paulo Freire teria feito para presentear o casal de amigos chilenos Jacques Chonchol e Maria Edy.

Trata-se de uma cópia recorrigida bastante próxima da versão editada que foi utilizada para o cotejo e que, posteriormente, também foi revista pelo autor na 17ª edição, servindo de base para todas as edições posteriores.

No entanto, a despeito de ser esta uma possível versão mais adiantada da obra que foi copiada e corrigida por Paulo Freire, podemos observar marcas autorais de reescrita bastante significativas que se manifestam na forma das aproximadamente 195 rasuras, que revelam o predomínio do movimento escritural de acréscimo, seguido pelos movimentos de substituição, supressão e deslocamento. Essa constatação aponta para a existência de um *scriptor*, ainda insatisfeito, que dialoga com sua escritura preocupado com o *mot juste* para sua obra, mesmo em se tratando de um movimento escritural de cópia.

Ao lado dessas rasuras autorais, curiosamente também podem ser observadas ao longo do *Manuscrito* as seguintes marcas: / (às páginas 66, 83, 91, 101) e X (às páginas 72, 107, 113, 183, 189, 194, 214). São traços engravados no tempo histórico da escrita da obra que talvez possam indicar o tempo do agente interno que está copiando a obra e utiliza tais marcas como indícios para lembrá-lo de alguma potencial alteração a ser feita no texto.

Também é interessante observar a numeração dos fólhos, empreendida pelo próprio autor no centro superior da página. A numeração não é sequencial. Cada capítulo mantém sua numeração própria. Esse aspecto é justificado por Paulo Freire que, em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, revela que os quatro capítulos do *Manuscrito* foram escritos em tempos diferentes: os três primeiros capítulos começaram a ser escritos em julho de 1967 e, quando julgava ter concluído a obra, ao relê-los dois meses depois, descobriu que o texto estava inacabado e terminou o quarto capítulo. Lembra o autor que

terminada finalmente a redação do quarto capítulo, revistos e retocados os três primeiros, entreguei o texto todo a uma datilógrafa para que batesse à máquina. Em seguida fiz várias cópias, que distribuí entre amigos chilenos e entre alguns companheiros de exílio e amigos brasileiros (FREIRE, 2011, p. 85).

Esse processo de numeração específica dos fólhos por capítulos reforça a relação de “inacabamento” das obras de Paulo Freire para as quais ele sempre retorna, sob uma perspectiva de movência permanente de sentidos, mostrando-se sempre ao leitor como uma obra aberta que pode ser recorrentemente ressignificada.



Nesse fragmento, que conclui *Primeiras Palavras*, encontram-se três indícios relevantes que, apesar de não se manifestarem como sobreposição de textos, atestam o caráter provisório do *Manuscrito* e a sua dialogicidade inerente.

O primeiro refere-se ao espaço lacunar reservado aos agradecimentos que, em versões editadas posteriores, é preenchido por todos quantos leram os originais deste ensaio. Sabe-se oficialmente que José Luis Fiori, o prefaciador da obra, e Marcela Gajardo, amiga chilena com quem Freire trabalhava, estão entre os interlocutores que debateram o ensaio com o autor. Infere-se, entretanto, que outros tantos devem ter contribuído com a discussão do texto, já que o próprio educador pernambucano confessa em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* ter sido a dialogicidade a base da redação de *Pedagogia do Oprimido*, seu “tempo de oralidade”. A esse respeito, observa o autor: “[...] ao hábito de escrever os textos juntei o hábito de discuti-los” (FREIRE, 2011, p. 75). Discutir suas ideias antes de escrevê-las foi uma forma que ele encontrou para “recriá-las”, para “repartejá-las”. Assim sendo, não haveria como nomear tantos interlocutores críticos que contribuíram com a construção da obra sem ser traído pela memória. Tais fatos justificam esse genérico agradecimento.

Os outros dois indícios referem-se à ancoragem espaço-temporal “Santiago, Inverno de 67”, que em versões editadas posteriores é substituída por “Outono de 68” (talvez referindo-se ao tempo de conclusão do quarto capítulo) e a assinatura do autor.

Entendemos a assinatura como um signo de caráter híbrido, pertencente tanto à dimensão do *modus dicendi* (dizer) indicando um nome próprio que assume a responsabilidade pelo seu “dizer”, quanto à dimensão do *modus faciendi* (fazer), considerando-se a força ilocucionária do ato de linguagem que representa a assinatura. Trata-se de um gesto auto-reflexivo de um sujeito encarnado que remete ao tempo-espaço da enunciação, comprovando sua presença, confirmando suas convicções, validando seus atos de escrita e assumindo a responsabilidade sobre eles.

As rasuras por acréscimo, como as que exemplificaremos a seguir, são as mais recorrentes no *Manuscrito* e apresentam-se sob diversas formas e com diferentes funções e efeitos. Elas ocorrem sempre que uma dada construção é inserida na linha do fólio sem que se descarte nenhuma outra, utilizando sempre a mesma marca de inserção (V).

Boa parte desses acréscimos ocorrem pela adição de elementos (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios ou conectivos) com a função de efetuar ajustes da escrita de um *scriptor* que, ao ler para copiar pretende restabelecer o sentido de um fragmento textual que de alguma forma ficou comprometido.

Ao lado desses movimentos escriturais, encontram-se outros com funções e efeitos mais significativos que especificam ou ampliam os conceitos que estão sendo expostos como pode ser observado no exemplo a seguir:

## Imagem 2 - Exemplo 2: acréscimo

O humanismo científico <sup>revolucionário</sup> ~~científico~~ pode, em nome da  
revolução, ter nos oprimidos objetos passivos de sua  
análise, da qual descobram prescrições que eles de-  
vem seguir.  
Isso significaria deixar-se cair <sup>dos</sup> ~~em~~ mitos da ide-  
ologia opressora, o da absolutização da ignorância, que  
implica na existência de alguém que a decreta a al-  
guém.

**Fonte:** FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o Manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, p.155, fólio 13.

Observa-se que não se trata do simples acréscimo do adjetivo “revolucionário” para qualificar o humanismo científico e a inserção da contração “dos”, mas de um diálogo de “confronto de sentidos” (BAKHTIN, 1997, p. 354), que ocorre no momento em que o *scriptor* Paulo Freire instala-se como primeiro leitor. Nesse momento, estanca-se o pensamento e confrontam-se os sentidos, o que resulta em um retorno ao texto para sua reformulação. Ele transfere o termo de uma lógica (domínio semântico) para outra (domínio argumentativo).

Não se trata, assim, de se entender o diálogo tão somente como uma metáfora, mas como uma reação da palavra à sua palavra anterior, carregando tensões entre campos de diferentes valores. A rasura pelo acréscimo do qualificador “revolucionário” expande o sentido do substantivo ao qual se refere, ampliando a compreensão do conceito do que é um humanismo científico, mas que é também revolucionário.

A rasura pelo acréscimo de “dos”, pela alteração de “no” para “num” e o acréscimo também da marca de plural (-s) em “mito” revela-se como um caso de polifonia<sup>6</sup> que ilustra a dialogicidade freiriana pelo uso da pressuposição, trazendo para o interior do enunciado a ideia de que a ideologia opressora tem outros mitos além daquele que está sendo referido no texto.

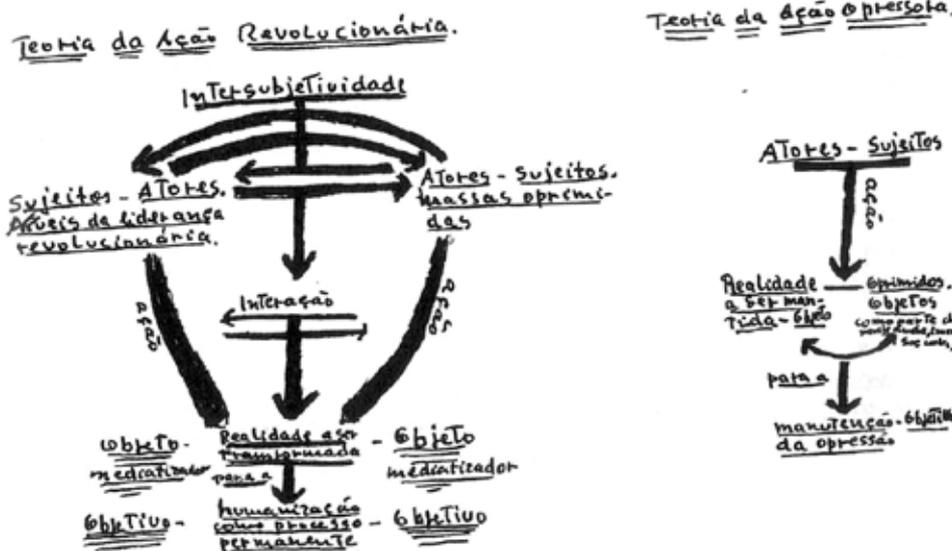


de outros que, como visto acima, implicam ampliações conceituais significativas com diferentes funções como: movimentos escriturais por ampliação de circunstâncias (Exemplo 1) ou transformações de definições na busca por maior precisão na exploração conceitual (Exemplos 2, 3 e 4).

Também são recorrentes as rasuras por eliminação de construções que não são substituídas. Esses movimentos escriturais redutores refletem uma prática de reescrita dialógica que se apoia em sua prática de leitura.

Muitos exemplos desse movimento de supressão encontram-se disseminados ao longo do *Manuscrito*, sendo a ocorrência mais intrigante a excisão<sup>7</sup> do diagrama abaixo que é suprimido das versões editadas.

Imagem 5 - Exemplo 5: eliminação (supressão)



Fonte: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o Manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, p.157, fôlio 15.

José Eustáquio Romão, historiador e uma das figuras de grande destaque que se dedica ao estudo da obra freiriana, em entrevista à jornalista Camila Costa da BBC Brasil, em julho de 2015, apresenta uma das hipóteses que explicaria a eliminação desse diagrama:

A parte do livro em que Paulo Freire fala sobre a ‘teoria da ação revolucionária’ não existe em nenhuma edição em nenhuma parte do mundo. O que nos faz supor que os (editores) americanos tiraram diversas partes. [...]. Eles tiraram coisas que acharam um pouco mais perigosas para a ideologia liberal norte-americana. Não fazem

por mal, mas por princípio ideológico. É uma teoria de esquerda mesmo, diz que o sujeito da história não são as lideranças, é o coletivo das massas oprimidas. Americano não vai admitir isso, nem os Democratas (COSTA, 2015).

Diante dessa hipótese de eliminação do diagrama por razões ideológicas, atribuídas à ação dos editores americanos que, em 1970, foram os responsáveis pela primeira versão editada de *Pedagogia do Oprimido*, dando origem às publicações posteriores, fica-nos a instigante questão: Por que teriam os editores americanos eliminado apenas o diagrama se, como é possível observar a seguir, a nota que o acompanha reproduz literalmente o que o diagrama expõe e sintetiza suas principais ideias de forma acentuadamente mais explícita?

### Imagem 6 - Exemplo 5b: eliminação (supressão)

\* Sabientesemos, mais uma vez, que não estabelecemos nenhuma dicotomia entre o diálogo e a ação revolucionária, como se houvesse um tempo de diálogo e outro, diferente, de revolução. Afirmamos, pelo contrário, que o diálogo é a "essência" da ação revolucionária. Daí que a teoria desta ação, seus atores, intersubjetivamente, incidam sua ação sobre o objeto, que é a realidade que os mediatiza, tendo, como objetivo, através da transformação desta, a humanização dos homens.

Isso não ocorre na teoria da ação opressora, cuja essência é antidialógica. Nesta, o esquema se simplifica. Os atores têm, como objetos de sua ação, a realidade e os oprimidos, simultaneamente e, como objetivo, a manutenção da opressão, através da manutenção da realidade opressora.

Fonte: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o Manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, p.157, fólio 15.

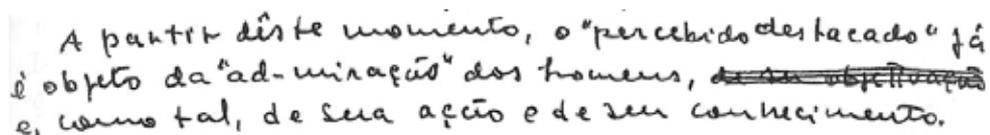
Como se vê, o diagrama eliminado promove a representação visual estruturada e simplificada do fragmento acima que explica as características da teoria da ação revolucionária em confronto com a teoria da ação opressora, constituindo-se um desdobramento da nota. Diante dessa constatação, é possível também levantar uma outra hipótese: a supressão do referido diagrama poderia ter sido efeito de uma *autoexcisão*, isto é, poderia ter como agente o próprio *scriptor* por julgá-lo repetitivo, redundante? Entendemos que, mesmo que o autor tenha consentido nesse "efeito de apara" (GENETTE, 2006, p. 80), essa eliminação interfere nas condições de recepção da obra, afetando a estrutura do texto como um todo, pois modifica sua textualidade<sup>8</sup>.

O próprio Paulo Freire declara em *Pedagogia da Esperança* que a edição publicada no Brasil teve como fonte o material datilografado que ele teria enviado em 1971 a Fernando

Gasparian (FREIRE, 2011, p. 87), editor da Paz e Terra. Assim, se o *Manuscrito* já havia sido datilografado antes de o educador pernambucano sair do Chile e presentear o casal Chonchol com uma cópia manuscrita dele, talvez seja possível levantar-se a hipótese de que os cortes encontrados no *Manuscrito* tenham sido efeitos de autotextualidade, isto é, da concisão estilística do próprio *scriptor* que o levou à reescrita do texto com novos recursos. Assim, compartilhamos com nosso leitor a dúvida: Supressão dos editores americanos? Eliminação do editor brasileiro dadas as condições políticas do Brasil, em 1975, quando saiu a 1ª edição em língua portuguesa? Autoexcisão do próprio *scriptor* Paulo Freire, motivado por uma concisão estilística? Como se vê, é a palavra no *Manuscrito* e até a ausência dela, iluminando o ato da escritura, tornando-o translúcido para que a história possa ser refletida.

Inúmeras outras ocorrências de rasuras por eliminação de palavras, expressões, fragmentos e até de notas podem ser observados no *Manuscrito*, como as que pontuamos a seguir:

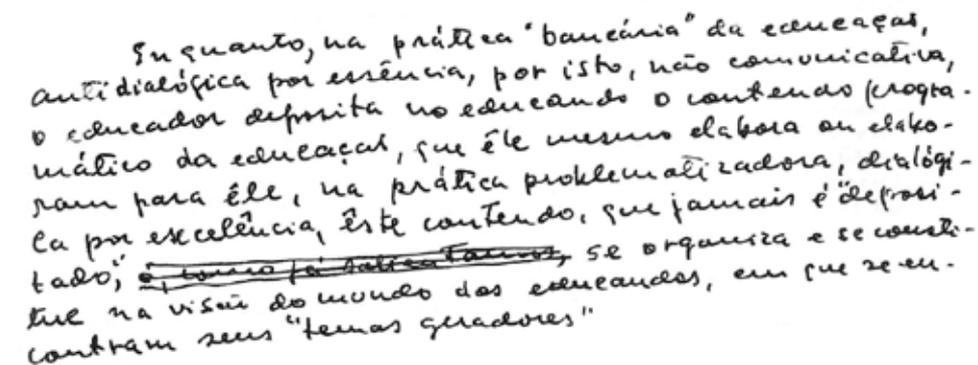
#### Imagem 7 - Exemplo 6: Eliminação (Supressão)



A partir deste momento, o "percebido destacado" já é objeto da "ad-miração" dos homens, ~~da sua objetividade~~ e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento.

Fonte: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o Manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, p.82, fólio 18.

#### Imagem 8 - Exemplo 7: eliminação (supressão)



In quanto, na prática "bancária" da educação, anti dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo (croqui-mático da educação, que ele mesmo elabora análogo para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é "depositado", ~~o conteúdo é depositado~~, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus "temas geradores"

Fonte: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o Manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, p.118, fólio 31.

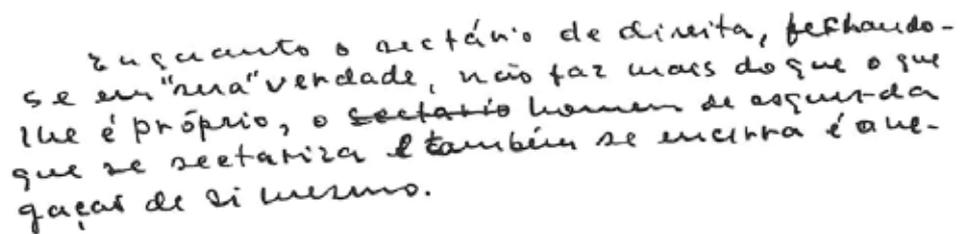
É possível observar-se nos exemplos selecionados acima que essas operações de eliminação, resultantes dos movimentos de (re)escrita, cópia e leitura, mais uma vez indicam o diálogo de um *scriptor* com as outras instâncias enunciativas do *Manuscrito*, levando-o a copiar, recopiar, ler, refazer e cortar o que julga ser necessário para a expressão fiel do seu pensamento.

Esse diálogo evidencia a preocupação com o rigor da linguagem na construção da sua arquitetura conceitual, na busca pela designação apropriada para registrar com exatidão as ideias trabalhadas. É o princípio da dialogicidade que se alicerça nessa relação com a linguagem. Por essa razão, o *scriptor* elimina palavras, expressões, fragmentos, notas e outros tópicos textuais, fazendo ajustes gramaticais e conceituais em favor da busca pela harmonia, pela concisão, pela medida justa, pela clareza e, sobretudo, pela manutenção da coerência conceitual e textual. Em nome dessa coerência, são eliminadas as expressões redundantes consideradas desnecessárias (exemplo 7), e elementos textuais que enfraquecem as ideias expostas em favor de ajustes gramaticais ou conceituais (exemplo 6).

Dessa forma, assim como as rasuras por acréscimo, as rasuras por eliminação revelam um atento trabalho de escritura vigilante à exatidão expressiva, demonstrando um verdadeiro exercício de artesanato conceitual e estilístico.

Em meio a esses dois tipos de rasuras, são também muito recorrentes as rasuras por substituição que são realizadas, quando uma palavra, frase ou outro tipo de construção é riscada e substituída por outra, de forma sobrescrita ou apresentada logo depois, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

#### Imagem 9 - Exemplo 8: substituição



Quanto o sectário de direita, fechando-se em "sua" verdade, não faz mais do que o que lhe é próprio, o sectário homem de esquerda que se sectariza e também se encerra é a negação de si mesmo.

Fonte: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o Manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, p.VI, fólio 20.

#### Imagem 10 - Exemplo 9: substituição

Então serem espectadores ou <sup>autores</sup> ~~atores~~.  
Então atraem ou terem a ilusão de que atraem,  
na atuação dos opressores. Então dizem a pala-  
vra ou não terem voz, contrados no seu po-  
der de criar e recriar, no seu poder de trans-  
formar o mundo.

Fonte: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o Manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, p.32, fólio 10.

### Imagem 11 - Exemplo 10: substituição

Conceitos como os de União, de organização, de luta  
são lembrados, sem dúvida, como perigosos. E realmente  
te o são, mas, para os opressores, ~~essenciais~~ <sup>essenciais</sup> que sua <sup>existência</sup> ~~presença~~  
se constitui como indispensável à ação libertadora.

Fonte: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o Manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, p.165, fólio 24.

### Imagem 12- Exemplo 11: substituição

Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em tô-  
das as modalidades da ação antidialógica, os invasores  
~~são os invasores~~ são os autores e os atores do proces-  
so, sem sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores  
modelam os invadidos são modelados.

Fonte: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o Manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, p.181, fólio 40.

### Imagem 13 - Exemplo 12: substituição

O que exige a teoria da ação ~~revolucionária~~ dialógica é que, qualquer que seja o momento da ação revolucionária, ele não pode prescindir desta comunhão com as massas populares.

Fonte: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o Manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, p.210, fólio 69.

Esses movimentos escriturais de substituição permitem entrever um *scriptor* que retrabalha seu texto minuciosamente, permutando itens lexicais ou construções não apenas guiado por preocupações estilísticas ou para manutenção da coesão, da coerência ou da clareza do texto, mas impelido sobretudo pela busca de precisão e de ajuste de seu aparato conceitual.

Entre as rasuras por substituição que apresentam implicações conceituais encontram-se os exemplos 8, 9, 10, 11 e 12. Na ocorrência 12, que promove a substituição de “sectário” por “homem de esquerda que se sectariza”, observa-se que este torneio sintático parece opor o que seria uma condição permanente a uma condição circunstancial restritiva, especificando a posição ideológica do sectário. Embora ambos sejam considerados reacionários, eles ou não percebem a dinâmica da realidade ou a percebem de maneira equivocada.

Também no exemplo 9, a troca de “atores” por “autores” encontra uma justificativa, considerando-se que ela ocorre em um fragmento construído basicamente sobre um paralelismo rítmico ligado pelo operador de disjunção “ou”, para exemplificar o dualismo que se instala no interior do oprimido que aloja também o opressor. O confronto é instaurado pela duplicidade que os leva a serem eles mesmos ou serem duplos, portanto, a opção lexical por “autores” amplia a compreensão dos oprimidos como agentes construtores e não como meros “atores” ou “espectadores” da própria história.

Desses exemplos elencados, o mais interessante talvez seja a ocorrência 12 em que ação “revolucionária” é substituída por “dialógica”. O diálogo é reafirmado, nesse contexto, como essência da ação revolucionária e como condição fundamental para a humanização que não pode prescindir da comunhão entre os homens.

Mais do que simples permuta entre itens lexicais essa rasura permite que se perceba uma atitude proposicional do *scriptor* que reitera e exemplifica o princípio da dialogicidade freiriana, ampliando o significado desse conceito<sup>9</sup>.

Os movimentos escriturais menos frequentes são as rasuras por deslocamento. Talvez pela natureza do *Manuscrito*, de (re)escrita – cópia – leitura, que o configura como uma versão textual mais definitiva, reduzindo as tensões que poderiam provocar alterações mais profundas pelo deslocamento de fragmentos textuais. Embora em menor número, esse tipo de rasura também pode ser encontrado no *Manuscrito*.

### Imagem 14 - Exemplo 13: deslocamento

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 lida ter dos oprimidos. Ser para  
 eles é ter e ter sozinho ou com classe ter  
~~tem~~. ~~Não podem~~  
 Não podem perceber, na situação opressora  
 em que estão como superstúpidos que, se ter  
 é condição para ser, esta é uma condição neces-  
 sária a todos os homens. Não podem perceber  
 que, na busca egoísta do ter sozinho ou <sup>não</sup> com  
 classe ter, se afogam na posse e ter ter.  
 Já não podem ser.

Fonte: FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: (o Manuscrito)*. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013, p.48, fólio 26.

No exemplo acima, percebendo que o fluxo do pensamento mudaria de enfoque, o *scriptor* desloca “não podem” para introduzir um novo tópico frasal no parágrafo seguinte, que fundamenta a proposição anterior. Transita-se pelo mesmo grupo de ideias ancoradas na oposição ter x ser, sendo que o novo parágrafo é desenvolvido pela explicação detalhada da diferença de percepção do que é “ter” e “ser” para opressores e oprimidos.

Considerando-se que não existem escolhas neutras, as reiterações, o paralelismo sintático e o recurso gráfico dos grifos (que se transforma em itálico nas versões editadas) são dignos de nota, já que são frequentes e estão diluídos por todo *Manuscrito*, carregando uma significativa carga argumentativa. Em particular neste exemplo, o *scriptor* recorre a esses recursos retóricos para realçar a oposição entre ter e ser para opressores e oprimidos, organizando as informações e facilitando a compreensão leitora.

Oscilando entre a função de leitor e a de escritor, o que se vê são os indícios de um *scriptor* em ação que lê, risca, desloca, refaz e grifa o texto, mostrando muito mais do que está dizendo. Percebendo a radical coerência que se entrevê ao longo de *Pedagogia do Oprimido*, o leitor do *Manuscrito* pode ir gradativamente aproximando-se do *ethos* de um enunciador encarnado, situado para além do texto e que se mostra congruente, coeso, lógico, racional e dialético, atribuindo autoridade ao que é dito.

Assim, entre as inúmeras ocorrências de rasuras resultantes de operações de acréscimo, supressão, substituição e de deslocamento no *Manuscrito*, é possível constatar-se, de modo genérico, a presença equiparada de dois tipos de movimentos escriturais recorrentes: as rasuras oriundas da (re)escrita no fluxo contínuo da cópia, levando o *scriptor* a riscar, eliminar ou a rasurar para fazer ajustes gramaticais que poderiam ser qualificados como “puramente **quantitativos**” (GENETTE, 2006, p.77), por serem formais e não incidirem diretamente sobre o conteúdo que veiculam; ao lado das rasuras provenientes da (re)escrita empreendida pelo *scriptor* durante a leitura, que denominamos **qualitativas** por alterarem ou intensificarem o conteúdo significativo das mensagens, em nome da clareza, da concisão ou da coerência textual-conceitual e da dialogicidade estruturante de seu pensamento.

### Considerações finais

A leitura do *Manuscrito*, por configurar-se como passaporte para outros tempos-espacos discursivos, autoriza o leitor a testemunhar o diálogo que se estabelece entre o pensável e o dizível nessa versão de *Pedagogia do Oprimido*. Instaure-se, em consequência disso, um pacto de leitura diferente, que põe em jogo uma nova compreensão sensível da obra.

Além das rasuras, outros aspectos das condições de produção do *Manuscrito* contribuem para a instauração desse novo pacto de leitura e alteram as condições de recepção da obra como: os gestos gráficos que revelam a espessura fina da letra de Freire sobre o papel envelhecido; a sua assinatura, as singularidades e o peso histórico do seu estilo pessoal caligráfico; as normas ortográficas da década de 60; as idiosincrasias caligráficas que assinalam sua identidade e insinuem metonimicamente a mão encarnada de um “escritor” que é conduzida pela do *scriptor*; além de todas as operações promovidas pelas diferentes rasuras que revelam os movimentos dialógicos do seu pensamento integrados à escritura. Todos esses elementos mobilizam o leitor, inserindo-o em outro tempo-espaco discursivo, capaz de despertar nostalgicamente memórias, de fazê-lo visitar a história, de alterar sua disposição para a leitura e, principalmente, de provocar maior adesão ao conteúdo que é veiculado pela obra.

Concluindo, estamos diante de um *Manuscrito* que não é o inicial da criação da obra, o que impossibilita uma análise do percurso criativo de sua gênese, mas que mesmo assim ainda é trabalhado por um *scriptor* que o lê, corrige, cópia e reescreve. Esse movimento palimpséstico cria um espaço heterogêneo em que se sobrepõem diferentes camadas de escrita, possibilitando a convivência e o diálogo entre diferentes tempos de criação.

Embora se trate de um ensaio filosófico e não de uma obra com intencionalidade artístico-literária, foco da crítica genética, é possível encontrar-se nessa versão rastros do seu processo de criação conceitual como os que foram apresentados.

A análise do *Manuscrito* ancorada nos pressupostos metodológicos da crítica genética deixa transparecer o modo de Paulo Freire ser e agir no mundo, o que discursivamente implica conceitos como *ethos*, memória, identidade e estilo. Ele próprio torna-se matéria e substância da obra. O padrão caligráfico autógrafa que emerge do *Manuscrito* marca a relação de enunciador com sua enunciação, encarnando-o na obra.

Torna-se possível pela análise das marcas autorais nas rasuras dos *Manuscritos* constatar-se o cruzamento de dois mundos discursivos: o político e o educativo, revelando um duplo *ethos* – o educador dialógico, que assume o compromisso com o que diz, e o militante engajado com a causa do oprimido, que luta por aquilo que professa. No *Manuscrito*, é a palavra engajada de Paulo Freire que ilumina o tempo da escritura para fazer refletir o tempo da história. Temporalidades essas que se tornam depositárias de sentidos passados e presentes e de ressonâncias de futuros sentidos.

Recebido em 04/08/2020. Aprovado em 13/08/2020.

## Notas

- 1 Define-se por rasura, neste trabalho, qualquer movimento escritural que exponha descontinuidades, modificações ou adequações do texto observadas no *Manuscrito*, a partir da comparação entre diferentes momentos da elaboração da obra *Pedagogia do Oprimido*.
- 2 Willemart elenca quatro características que distinguem as posições analíticas da filologia e da crítica genética “[...] são quatro os signos indicadores de uma linha filológica: visão parcelada, a variante, a frase e a intenção do autor”. (Id. *ibid.*, p.198).
- 3 O termo palimpsesto (do grego: raspado novamente), como já visto, refere-se aos antigos *Manuscritos* em pergaminho, papiro ou couro que eram lavados ou raspados para que novas escrituras pudessem ser a eles sobrepostas. Na época clássica e medieval, o custo e a escassez desses suportes da escrita tornaram frequentes o seu uso.
- 4 O termo refere-se ao conjunto constituído pelos rascunhos, *manuscritos*, provas que precedem materialmente uma obra.
- 5 Remetemos o leitor à obra de Willemart (1993) para aprofundamento da reflexão sobre a alternância de papéis entre autor-*scriptor* e autor-leitor.

- 6 Conceito emprestado de Bakhtin (1977) e ampliado por Ducrot para designar o coro de vozes que se manifesta no discurso.
- 7 Remetemos ao texto de Genette que utiliza o conceito de excisão para indicar o ato de eliminar fragmentos textuais inteiros, esquemas gráficos ou citações. In: GENETTE, G. (1982) *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Tradução de Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. (Livros Viva Voz). Disponível para consulta em: <http://issuu.com/labeled/docs/palimpsestoslivro-site>. Data de acesso: 01/11/2016.
- 8 Lucien Dällenbach (1976) designa esse movimento de “dialogismo endógeno” ou “autotextualidade”, para referir-se a uma forma de intertextualidade interna que desvela uma relação do texto consigo mesmo. Talvez essa “autoexcisão” tenha obedecido ao princípio da economia da língua. Para não se repetir dizendo *l'autre du même* e interromper a linearidade da leitura e da escritura, talvez Freire tenha optado por excluir o diagrama, que repetia o conteúdo da nota por uma lógica associativa visual. Mantém-se, assim, a marca da dialogicidade freiriana que torna *Pedagogia do Oprimido* (o *Manuscrito*) uma obra aberta ao inacabamento e cujo sentido é sempre passível de ser interrogado.
- 9 Essas substituições lexicais não são de natureza puramente individual. São facetas de aspectos sociais e culturais mais amplos, pois revelam perspectivas diferentes sobre os domínios da experiência que resultam em formas distintas de expressar essas experiências.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

COSTA, C. **“Brasil nunca aplicou Paulo Freire”, diz pesquisador**. Entrevista a José Eustáquio Romão. São Paulo: BBC Brasil 24 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719\\_entrevista\\_romao\\_paulofreire\\_cc](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_cc)>. Acesso: 20 jan. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GENETTE, G. (1982) **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Tradução de Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

GOLDMANN, Lucien. **A criação cultural na sociedade moderna**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

MAFRA, J. F. Pedagogia do oprimido: do manuscrito à universidade popular. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Alfabetizar e conscientizar**: Paulo Freire, 50 anos de Angicos. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014, v. 1, p. 355-360.

PINO, C. A.; ZULAR, R. **Escrever sobre escrever**. Uma introdução crítica a crítica genética. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROMÃO J. E. Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista. In: FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. (Org.) José Eustáquio Romão. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

WILLEMART, P. Intenção do autor, vontade do autor e lógica do texto. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, 33, 1992.

WILLEMART, P. **Bastidores da criação literária**. São Paulo: Iluminuras, 1999.

WILLEMART, P. Como se constitui a escritura literária? In: ZULAR, R. (Org.). **Criação em processo**: ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras, 2002.

WILLEMART, P. **Crítica genética e psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SALLES, C. A. **Crítica genética**: uma introdução. Fundamentos dos estudos genéticos sobre os manuscritos literários. São Paulo: EDUC, 1992.

SALLES, C. A. crítica genética e semiótica: uma interface possível. In: ZULAR, R. (Org.). **Criação em processo**: ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras, 2002.

ZULAR, R. (Org.). **Criação em processo**: ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras, 2002.

# Mesmo em tempos de COVID-19, *não dá para lavar as mãos de Paulo Freire*

**Even in times of COVID-19,**  
*we cannot wash our hands of Paulo Freire*

**Aun en tiempos de COVID-19,**  
*no puedes lavarte las manos de Paulo Freire*

**TIMOTHY DENIS IRELAND\***

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa- PB, Brasil.

**RESUMO:** Neste texto, argumenta-se que apesar das mudanças impostas pela pandemia da COVID-19 e as ameaças colocadas pela crise ecológica, o referencial teórico de Freire nos auxilia tanto entender o novo contexto como tecer uma nova narrativa em que a capacidade e a necessidade das pessoas aprenderem ao longo da vida sejam reconhecidos como parte constituinte da condição humana. Entre os desafios desse contexto inédito são os da saúde coletiva, da emergência climática e dos fundamentos democráticos das nossas sociedades. Não há como superar esses desafios sem uma mudança no paradigma de desenvolvimento.

*Palavras-chaves:* Pandemia. Crise ecológica. Aprendizagem e educação de jovens e adultos. Bem-estar planetário.

**ABSTRACT:** In this text, I argue that in spite of the changes imposed by the COVID-19 pandemic and the threats posed by the ecological crisis, the theoretical framework of Freire assists us both to understand the new context and to weave a new narrative in which the capacity and necessity of people to learn throughout their lives is recognised as a constituent part of the human condition. Amongst the challenges of this context are those of collective health, the climatic emergency and

---

\* É graduado em Letras e Língua Inglesas pela Universidade de Edimburgo, mestre e doutor em Educação de Adultos, ambos pela Universidade de Manchester. Atualmente é professor titular da Universidade Federal da Paraíba e coordenador da Cátedra da UNESCO em Educação de Jovens e Adultos. *E-mail:* <ireland.timothy@gmail.com>.

the democratic foundations of our societies. These challenges will not be overcome without a change in the development paradigm.

*Keywords:* Pandemic, Ecological crisis. Youth and adult learning and education. Planetary well-being.

**RESUMEN:** En este texto se argumenta que, a pesar de los cambios impuestos por la pandemia COVID-19 y las amenazas que plantea la crisis ecológica, el marco teórico de Freire nos ayuda tanto a comprender el nuevo contexto como a tejer una nueva narrativa en la que la capacidad y la necesidad de aprender de las personas a lo largo de la vida son reconocidas como parte de la condición humana. Entre los desafíos de este contexto sin precedentes se encuentran los de la salud colectiva, la emergencia climática y los cimientos democráticos de nuestras sociedades. No hay forma de superar estos desafíos sin un cambio en el paradigma del desarrollo.

*Palabras clave:* Pandemia. Crisis ecológica. Aprendizaje y educación de jóvenes y adultos. Bienestar planetario.

## Considerações iniciais

Nesse modesto texto, pretendo criar um diálogo entre vários textos da minha autoria, alguns escritos recentemente sobre o impacto da pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2 e outros não tão recentes, mas, em minha opinião, ainda pertinentes, alguns escritos em inglês e outros em português. Dessa forma, sem necessariamente me referir constantemente ao *opus* de Paulo Freire, pretendo demonstrar a perenidade do referencial teórico deixado por ele para entender e agir sobre as novas realidades que enfrentamos no intuito de transformá-las. Com isso, não desejo elevar o referencial freireano ao *status* de doutrina intocável, contrário ao próprio espírito da teorização de Freire, especialmente ao enfrentar contextos inéditos como o atual, mas de reconhecer sua contribuição fundamental para o pensar e repensar da narrativa da educação, em particular a educação de jovens e adultos (EJA)<sup>1</sup>, para atender as necessidades de aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos.

Segundo Ramón Grosfoguel (2013), o Freire original, junto com a Teologia da Libertação, possuem o grande mérito de contribuir para a crítica e o pensamento contra-hegemônico na América Latina, em que a cultura popular foi considerada central para a produção de pensamento crítico. Para fazer justiça a Freire, deveríamos entender o seu propósito de criar uma teoria de educação ou uma nova epistemologia e não um

sortimento eclético de métodos e técnicas a serem usados quando conveniente. Enquanto contextos e alianças têm mudado e se deslocado nos últimos 50 anos, as políticas inspiradas pela ética de Freire possuem potencial para interpelar a própria base das democracias ocidentais.

Com isso, não pretendo argumentar que Freire é o único teórico, nem a educação popular a única alternativa. Existem outros paradigmas fundamentados em outras cosmologias que apresentam potencial semelhante para desafiar a lógica ocidental. O que propomos é a necessidade de um diálogo constante entre paradigmas alternativos de educação e desenvolvimento, incluindo a educação popular com base em seu bom histórico de serviços prestados. Embora haja pouca probabilidade de tais paradigmas se tornarem hegemônicos no futuro previsível, desempenham papel fundamental como desafiantes permanentes, questionadores, e contrapesos à ortodoxia estabelecida. Não existe receita para mudança, mas a crença que seja possível e que é a agência humana que move a história e não vice versa deve nos estimular a continuar buscando meios para desenvolver educação como uma prática de liberdade circunscrita a um conceito de democracia ativa e participativa.

Nos idos de 1963, a proposta de educação e alfabetização que fundamentava a experiência de Angicos suscitou uma narrativa pedagógica diferente, superadora da ortodoxia tradicional, com a ênfase no diálogo entre educador e educando e entre os saberes científico e popular. Os educandos eram concebidos e tratados como protagonistas e sujeitos do processo educativo, já que a alfabetização partia de palavras da sua vivência e de seu vocabulário. Invertendo a lógica da grande maioria de propostas pedagógicas anteriores, no caso de Angicos, os educandos junto com o seu mundo, a sua cultura e seu conhecimento se viram valorizados e respeitados. Representou uma nova compreensão de educação em que a cultura popular como projeto contra-hegemônico e a educação popular constituíram as pedras angulares de um novo sistema educacional, pensado na sua dimensão política e capaz de contribuir para a transformação da sociedade.

Em Angicos, Freire buscou, entre outros objetivos, contribuir para a formação do cidadão para uma nova sociedade democrática e participativa em construção, reconhecendo o papel fundamental de uma nova narrativa educativa nesse processo – a educação popular da qual o processo de alfabetização fazia parte.

Assim, ao dialogar com o legado de Freire para a educação de jovens e adultos, consideramos que o desafio que Freire continua nos apresentando é como desenvolver a EJA na perspectiva e no espírito da educação popular e de forma a preparar o cidadão para participar ativamente do processo democrático. Ao nos referirmos aos princípios acima, quicá seja possível apontar alguns desafios centrais. Embora a escolaridade ainda seja um dos principais desafios da EJA, como reconstituir e valorizar a dimensão política e emancipatória desse processo? Os nossos processos de ensino aprendizagem estão ainda excessivamente mais preocupados com o ensino do que com a aprendizagem, com o

decorar do que com o criar. Como trazer os educandos para o centro da nossa preocupação pedagógica em termos teórico-metodológicos, políticos e práticos? Num mundo ainda regido pelo neoliberalismo, pela predominância do mercado e pela influência da empregabilidade sobre os contornos da EJA que ofertamos, como estabelecer novas utopias em que os princípios de qualidade de vida, solidariedade, justiça e sustentabilidade predominem sobre os do consumismo, do individualismo e de uma visão antropocêntrica da relação do mundo natural – humano e natureza? Freire sempre nos desafia e questiona.

Ao tentar identificar os princípios fundamentais dessa narrativa popular, apontamos componentes elementares que são constantes, independentemente do contexto histórico:

1. Aprendizagem constitui uma necessidade humana fundamental que faz parte da vocação ontológica do ser humano. Incorpora o nosso DNA como animais superiores e nossa programação no sentido darwiniano.
2. Educação como processo, sujeita à agência humana, cujo objetivo fundamental é de emancipar, libertar e fazer as pessoas mais criativas. Uma educação que não se limita a transmitir, mas, sobretudo, a produzir conhecimentos como elemento constituinte da prática da liberdade. Ao pretender emancipar, a educação toma como ponto de partida o diálogo, sua ferramenta essencial.
3. Partindo da nossa ‘inconclusão’ como seres humanos, a educação e a aprendizagem são entendidas com processos e ferramentas que utilizamos ao longo da vida.
4. Ao recusar o pensamento fatalista (neoliberal), que nega o sonho de outro mundo possível, a utopia se torna o horizonte e verdadeiro realismo do educador. Nas palavras de Freire (1997, p. 85) “o mundo não é; o mundo está sendo”.
5. Compreende a educação no sentido amplo, abrangendo o que se tem convencionado como educação formal e não formal, em que a escola não é o único espaço da veiculação do conhecimento (FREIRE, 1991, p. 16) e, conseqüentemente, se caracteriza como um processo que envolve tanto lógica e intelecto, quanto afeto e sociabilidade.
6. Trata-se de uma educação que valoriza a experiência cotidiana e coloca qualidade de vida/ bem-estar/felicidade coletiva dos sujeitos como meta: a vida como o último currículo.
7. Uma educação como ato político intencional, que busca a emancipação e pressupõe um projeto de sociedade. Uma pedagogia comprometida com a cidadania ativa e a participação política.

8. Uma educação que valoriza e procura aprofundar a democracia, posicionando a ética como referencial central da busca pela sua radicalização.
9. Uma educação em que a vida constitui o ponto central convergente e o elemento unificador, a característica comum de toda existência humana, animal, vegetal e natural.
10. A ecossustentabilidade constitui a premissa para uma vida planetária saudável.

Acreditamos que o modelo de educação de jovens e adultos – o que chamamos de modelo deficitário -, e agora falamos especificamente do Brasil com alguma ressonância para os outros países da América Latina, se esgotou. Apesar do discurso progressivo (as referências a sustentabilidade, a educação e aprendizagem ao longo da vida, a cidadania), a prática, em termos gerais, apresenta uma educação compensatória com um forte viés escolar. Ao examinar o informe brasileiro para o II Relatório Global de Aprendizagem e Educação de Adultos (Gale da sigla em inglês<sup>2</sup>), sentimos a ausência de uma perspectiva mais inclusiva do que se entende por educação de adultos<sup>3</sup>. Estruturalmente, a EJA é disciplinar e compartimentalizada, bastante inflexível (apesar da flexibilidade que a LDB permite) no quesito curricular e temporal e preocupada com certificação. Mas, talvez, de todas as suas deficiências, o que mais distancia os sujeitos dos programas em oferta é a irrelevância dos conteúdos para a vida das pessoas. Existe um divisor desafiante entre a vida escolar e a vida cotidiana dos sujeitos: os conteúdos escolares se tornam uma excrescência para a vida do/a trabalhador/a. Por último, a agenda da EJA se caracteriza por ser uma ferramenta que procura reduzir e corrigir índices negativos: reduzir a pobreza, erradicar o analfabetismo (sic), reduzir a desigualdade (entre rico e pobre, branco e negro, indígena e branco, homem e mulher, Nordeste e Sul, campo e cidade), corrigir o fluxo escolar, elevar índices baixos de escolaridade, diminuir a iniquidade, buscando aumentar a inclusão social. Julgamos que exista um risco pronunciado de reforçar o processo de desumanização, e não de realizar e desenvolver o potencial humano para ser mais.

Qualquer busca para o novo necessariamente referencia-se pelo velho que procura ultrapassar. Assim, uma nova narrativa de EJA, pós-COVID, pode continuar tendo uma articulação forte com as demandas do mercado de trabalho, porém, com um mercado de trabalho cujas orientações incluem a necessidade de assumir uma postura de sustentabilidade voltada para uma compreensão da fragilidade do ecossistema amplamente evidenciada pelas mudanças climáticas. Nessa busca, compreende-se a educação não apenas como um processo lógico e intelectual, mas também como um processo profundamente afetivo e social que interage com a vida das pessoas, em termos temporais (educação e aprendizagem ao longo da vida e na dimensão histórica), em termos da diversidade e pluralidade dos sujeitos (mulheres e homens que vivem nos mais diversos contextos orientados por distintas visões cosmológicas e religiosas), em termos de

conteúdo (aprender é viver: vida como último currículo), em termos de qualidade de vida (bem-estar e bem viver humanos, dentro da perspectiva da ecossustentabilidade e da convivência planetária como objetivos centrais de qualquer política de desenvolvimento) e em termos transformativos e emancipatórios (aprendizagem como uma necessidade humana fundamental e parte da nossa vocação ontológica).

Na continuidade, me proponho a discutir brevemente o contexto que antecedeu a chegada dessa última pandemia, COVID-19 – não é a primeira pandemia do século XXI – e a situação em que encontrou a educação de jovens e adultos no Brasil. Em seguida, pretendo discutir a natureza dessa pandemia e porque considerá-la um desafio educacional para depois colocar três temas que me parecem centrais ao buscar construir uma nova narrativa para a EJA, na medida em que saímos do auge da crise: a relação entre saúde e educação e, especialmente, EJA e saúde preventiva; a questão da crise ecológica; e o que Harari (2020) chama do “grande teste para a cidadania” – fortalecer o empoderamento cidadão junto com a solidariedade global ou sucumbir à onda de populismo nacionalista.

## Da retórica à ação? A EJA pós-Belém

Às vezes, temos memórias convenientemente curtas. Há apenas onze anos, em maio de 2009, o Brasil se preparava para realizar a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea), em Belém do Pará. A Confintea teve que ser adiada até dezembro daquele ano por motivo da pandemia causada pelo novo vírus de *influenza* H1NI, a primeira pandemia do 21º Século (entre 2009 e 2010 mais de 200 países registraram casos confirmados desse vírus). Essa primeira pandemia aparentemente teve pouco ou nenhum impacto sobre a nossa compreensão do papel da aprendizagem e educação de adultos em tais situações de emergência. Para a maioria dos delegados, pelo menos, foi uma inconveniência que perturbou os planos de viagem.

Apesar do prenúncio que o H1N1 propiciou e apesar de sucessivas epidemias de dengue, zika, chikungunya, febre amarela, tuberculose, sarampo etc., o País tem se preparado minimamente em termos educacionais para o impacto desses vírus sobre a população em geral. A falta de preparo educacional e informacional das pessoas sobre como assumir um nível básico de responsabilidade para a sua saúde individual, coletiva e comunitária tem sido gritante. Em geral, nossas políticas públicas de saúde dedicam a maioria do orçamento para medicina curativa e não para medicina preventiva (Lopes, 2018).

O contexto que o Coronavírus encontrou no Brasil foi o de um desinvestimento brutal na EJA nos últimos dez anos. Em 2012, o Governo investiu R\$1,6 bilhões em EJA. Em 2019, o MEC gastou R\$16,6 milhões, o que correspondia a 22% do orçamento previsto (R\$71,0 milhões). Em 2012, o gasto em EJA representava 4,74% do gasto total em educação. Em 2019, essa porcentagem caiu para 0,21%. O orçamento previsto para a EJA em

2020 é R\$25 milhões. E isso, em um país em que há ainda 11,3 milhões de pessoas analfabetas e 77 milhões de jovens e adultos de 18 anos ou mais sem terem concluído o ensino obrigatório, das quais somente 3 milhões estejam matriculados na EJA. Nesse contexto, os dados sobre a EJA se restringem às matrículas em programas de alfabetização e no ensino fundamental e médio, ofertados por governos estaduais e municipais e financiados com recursos do Fundeb. Quase todos os programas e projetos de abrangência nacional financiados pelo Governo Federal deixaram de funcionar: o Programa Brasil Alfabetizado, o Projovem, o Proeja, Pronatec etc. Dados sobre o que chamamos no início do artigo de “uma perspectiva mais inclusiva do que se entende por educação de adultos” – a dimensão não-formal e não escolar – são mais difíceis de projetar.

### Entender a origem e o impacto da pandemia

O sucessor do H1N1, o Sars-Cov-2 (cabe lembrar que esse nome se refere ao vírus que causa a doença infecciosa que se chama COVID-19), tem tido um impacto mais profundo, interferindo em todas as dimensões da vida “normal” – social, cultural, religiosa, econômica, educacional, recreativa e esportiva. H1N1 e Sars-Cov-2 são considerados agentes patogênicos de origem zoonótica, isto é, passam de animais para humanos. Como Zanella (2016) anota:

os fatores para a emergência ou a reemergência de doenças são pouco conhecidos e entendidos, mas o principal é a expansão da população humana. Outros fatores incluem mudanças climáticas, globalização e intensificação da produção animal. Isto é preocupante, já que 75% das doenças humanas emergentes ou reemergentes do último século são zoonoses, isto é, doenças de origem animal, que, além de causarem fatalidades humanas e animais, afetam a economia de países (s/p).

Zanella aponta para a tensão especialmente prevalente durante a atual pandemia entre os impactos econômico e sanitário sobre a vida da população. Essa tensão levou o Cardial Michael Czerny (2020) a perguntar: “a pandemia é uma crise ‘global’ porque todos os países da terra foram expostos ou estão sofrendo dela? Ou porque, num mundo dominado por uns poucos países ricos e poderosos, essas são as nações a serem atingidas primeiro e de uma forma especialmente dura?”.

Embora as teorias de conspiração tenham fabricado outras possíveis explicações para a emergência do novo Coronavírus em Wuhan (China), a maioria dos estudos rigorosamente científicos aponta para o impacto da atividade humana nos habitats da vida selvagem como a explicação mais viável pela atual pandemia. Inclusive, indicam que o processo de desmatamento na Região Amazônica levará inevitavelmente ao surgimento de novos e igualmente perigosos vírus. Em outras palavras, a atual pandemia se relaciona com dois fenômenos centrais – a questão da saúde pública e a da crise ecológica.

Apesar do impacto do primeiro, não podemos esquecer o segundo, ao considerar qual seria o vínculo da aprendizagem e educação de adultos com tais assuntos. Podemos, talvez, acrescentar uma terceira questão central – presente na pergunta do Cardinal Czerny, que aparentemente determinou a política pública em diversos países: a importância relativa da vida humana versus a da atividade econômica. Podemos perguntar qual, em geral, causa mais impacto - uma queda no PIB ou uma queda no IDH?

Isso nos leva a perguntar quais seriam as funções potenciais da EJA numa crise dessa natureza? E seriam diferentes das funções da EJA em tempos de normalidade? Se colocamos a vida humana e o equilíbrio essencial entre o meio ambiente humano e o meio ambiente natural no cerne das nossas preocupações, a EJA deveria se preocupar com o bem-estar de todos os seres humanos, o que inclui a dimensão fundamental da nossa saúde coletiva e como aquele é ou não é tratado pelas sociedades em que vivemos. Bem-estar não pode ser reduzido à dimensão puramente materialista, mas deveria incluir a qualidade de relações humanas coletivas e o direito a saúde: saúde como pré-requisito para a vida e vida como pré-requisito para a educação. Assim, discussões sobre o vírus e suas implicações, disponibilizando conhecimento científico sobre a doença e sobre como nos proteger são todos assuntos essenciais. No entanto, precisamos também relacionar isso à mudança climática e como ela impactará em nossas vidas e para a questão igualmente importante da democracia e governo democrático. A sociedade se baseia numa série de pesos e contrapesos. A EJA pode fazer parte desses pesos e contrapesos, ao formar cidadãos críticos e questionadores para participar ativamente da sociedade.

## **EJA e pandemia aparentemente não rimam**

Pelo menos no mundo em desenvolvimento, a pandemia serviu para demonstrar a falsidade da noção de que habitamos num mundo interconectado em que comunicação fácil e rápida seja acessível para todos. O acesso às tecnologias de informação e comunicação é tão desigual quanto a distribuição de renda. A grande maioria de adultos e jovens que compõe o público da EJA são aqueles que não possuem acesso às TIC. Portanto, precisamos repensar nossas estratégias de entrega para a EJA. Como melhor alcançar os que mais precisam da EJA? Isso significa levar a EJA a onde o público potencial vive ou de garantir acesso à internet gratuitamente por meio de centros comunitários. Alternativamente, whatsapp ou aplicativos semelhantes podem ser usados para oferecer uma via de mão dupla entre educador e educando, sem esquecer o potencial enorme do rádio. Muitos programas educativos para adultos de grande sucesso foram baseados na transmissão por rádio no passado.

## Mudando a narrativa da EJA

As agressões e a relação predatória com o meio ambiente, em que a natureza é considerada como um objeto apenas para satisfazer as necessidades humanas, começam a ser questionadas quando o mundo natural dá sinais de esgotamento, de não suportar mais. Nesse sentido, a pandemia da COVID-19 deve ser considerada mais um dos sinais e, como Santos argumenta (2020, p.31), “(...) se a vida humana continuar a pôr em causa e a destruir todas as outras vidas de que é feito o planeta Terra, é de esperar que essas outras vidas se defendam da agressão causada pela vida humana e o façam por formas cada vez mais letais”. Os nossos termos de referência dominantes são essencialmente antropocêntricos e frequentemente apenas eurocêntricos ou, no máximo, ocidentais.

A pandemia da COVID-19 tem demonstrado a incapacidade completa das políticas neoliberais de lidar com esse nível de crise social e econômica. Tem demonstrado, igualmente, as falhas do modelo atual de globalização. Recentemente, a narrativa da EJA tem sido construída em torno desses pilares com o foco obcecado pelo mercado e qualificação e requalificação para o emprego. A EJA, agora, tem a oportunidade de escrever uma nova narrativa, em que se valoriza a vida humana acima de valores econômicos e materialistas puramente individuais e cooperação acima de demandas individuais. Está na hora, uma vez para sempre, de enterrar as palavras trágicas de Margaret Thatcher de que “Não há sociedade, somente indivíduos” – a negação da essência da humanidade.

Vários anos atrás, Ivan Illich argumentou que:

nem revolução nem reforma pode ultimamente mudar uma sociedade, mas bem se deve contar uma nova história poderosa, tão persuasiva que apague todos os velhos mitos e se torna a história preferida, uma tão inclusiva que junta todas as peças do nosso passado e de nosso presente num conjunto coerente, um que até joga luz sobre o futuro para que possamos dar o próximo passo... Se você quiser mudar a sociedade, há de contar uma história alternativa (*apud* SPRINGER, 2016, p.2).

Se a EJA quiser contribuir para mudar a sociedade, o desafio é de “contar uma história alternativa”, que incorpora os desafios a serem enfrentados ao tempo em que aponta para as ferramentas conceituais e a bagagem teórico-metodológica já acumuladas no campo. O conceito da educação e aprendizagem enquanto processo que acompanha a pessoa adulta ao longo e ao largo da sua vida é central. Entre os elementos que essa nova narrativa terá que incluir destacamos três que se impõem como urgentes no presente contexto: a relação entre saúde coletiva e educação e, especialmente, EJA e saúde preventiva; a questão da crise ecológica; e o que Harari chama do grande teste para a cidadania – fortalecer o empoderamento cidadão junto com a solidariedade global ou sucumbir à onda de populismo nacionalista. Trataremos de cada uma dessas temáticas de forma separada, mesmo reconhecendo que as três são intrinsecamente articuladas.

## Educando para a saúde

De acordo com Lopes (2018), “a educação de adultos constitui uma ferramenta fundamental para promover a saúde e consolidar um novo paradigma que reforce a atenção sanitária mediante a gestão do conhecimento”. A medicina preventiva é, em grande parte, um processo educativo em que as pessoas aprendem a tomar responsabilidade para a sua própria saúde. Em média, na divisão dos orçamentos nacionais para saúde, a medicina curativa recebe em torno de 98% dos recursos, reservando os restantes 2% para a medicina preventiva, que consiste em geral de campanhas de massa de vacinação (Lopes, 2018). Embora vários países, incluindo o Brasil, tentem reduzir o foco da educação de jovens e adultos para a dimensão de escolarização tardia, são acontecimentos como o atual que revelam a miopia dessa visão. O potencial e a versatilidade da EJA residem na sua natureza intersectorial e interdisciplinar.

Da mesma forma que hoje em dia se considera a alfabetização como um contínuo e não como uma etapa inicial do processo de escolarização, Lopes argumenta pela necessidade desse processo de educação para a saúde acompanhar a pessoa ao longo da vida:

así pues, la alfabetización para la salud se convierte en un proceso de educación que debe extenderse desde el principio hasta el final de la vida, y en el cual cada etapa requiere una formación específica, ya sea respecto de las funciones sociales que le corresponde cumplir a cada persona, ya sea con relación a las necesidades específicas que los individuos deben satisfacer (Lopes, 2018:17).

E completa:

en resumen, los ciudadanos que han recibido una adecuada formación en materia sanitaria tienden a adoptar estilos de vida más saludables, a disfrutar de una mejor salud mental y a incurrir en menos comportamientos riesgosos. Cuando se presenta una enfermedad, son pacientes o cuidadores que suelen reaccionar en las etapas más tempranas de la afección, con lo que logran mitigar los casos más graves al intervenir cuando es más fácil controlar la situación (Lopes, 2018:19).

Isso se aplica ao adulto comum assim como aos profissionais da saúde. A pandemia da COVID-19 deixou exposta na maioria dos sistemas de saúde a completa falta de treinamento dos profissionais de saúde para enfrentar uma emergência dessa natureza.

## A pandemia como sintoma da crise ecológica

Tratar a pandemia separada da questão da crise ecológica é um erro. Como Santos afirma, a crise da pandemia do novo Coronavírus constitui uma crise dentro de outra crise ainda mais grave, que não tem recebido a mesma resposta emergencial que a COVID. mas pode ter consequências mais drásticas ainda para o futuro do planeta – a

crise climática como parte de uma possível catástrofe ecológica. Como Santos lembra, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, a poluição atmosférica, que constitui somente uma das dimensões da crise ecológica, mata sete milhões de pessoas anualmente. No entanto, embora a atual pandemia possa ser controlada, até a descoberta de uma vacina, por processos de educação - nos termos de Lopes, as pessoas tomando responsabilidade novamente para a sua saúde - a reversão da crise climática exige uma mudança de paradigma (uma mudança no modelo de sociedade e de desenvolvimento). Crises e pandemias são momentos de acelerada aprendizagem – aprendizagem como estratégia de sobrevivência humana. No auge (agosto de 2020), não há como saber se essa pedagogia do vírus significará o início de mudanças mais profundas na compreensão do nosso lugar no mundo e nossa relação com o planeta. Como Santos disse:

Superaremos a quarentena do capitalismo quando formos capazes de imaginar o planeta como a nossa casa comum e a Natureza como a nossa mãe originária a quem devemos amor e respeito. Ela não nos pertence. Nós é que lhe pertencemos. Quando superarmos esta quarentena, estaremos mais livres das quarentenas provocadas por pandemias. (2020, p.32)

A própria pandemia de COVID-19 não é uma externalidade mas um organismo do planeta, um vírus que lança um ataque “à forma de vida insustentável que adotamos por livre escolha (...)” (p.6): um exemplo vivo talvez do que o poeta inglês Tennyson chamou de “*Nature, red in tooth and claw*” (A Natureza sangrenta em dente e unha). O argumento de Santos é reafirmado pelo líder indígena Ailton Krenak. No seu texto *O amanhã não está à venda*, publicado em abril de 2020, Krenak volta a criticar o que ele chama de “esse pacote [...] de humanidade” cujo estilo de vida resulta no seu descolamento do organismo que é a Terra, “vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos”. Em lugar de endeusar o mercado e, em múltiplos casos, colocar a saúde do mercado antes da saúde dos seres humanos, precisamos reconhecer o mercado pelo que ele é: um construto humano inventado por nós e que depende de nós.

### **A educação como grande teste da democracia**

Uma análise menos “radical” (no sentido original da palavra) mas igualmente ameaçadora é apresentado por Yuval Harari, o historiador israelense. No livro *Homo Deus* (2017), Harari identifica três grandes ameaças para o futuro da humanidade: a ameaça nuclear, procedente da produção de energia ou armas nucleares, as mudanças climáticas, e os transtornos causados pelas mudanças tecnológicas, especialmente a inteligência artificial. Porém, ao escrever especificamente sobre a pandemia do Coronavírus, numa entrevista publicada originalmente no jornal *Financial Times*, em 2020, ele classifica a

pandemia como o grande teste da cidadania, apontando duas escolhas fundamentais. A primeira se refere à implantação de ferramentas de vigilância em massa, especialmente nos países em que sempre foram questionadas e rejeitadas como parte da batalha para garantir o que resta da nossa privacidade. O oposto dessa escolha seria o empoderamento do cidadão, que, com base no acesso a informações científicas e outras informações de fontes e autoridades públicas confiáveis, teria os elementos para tomar suas próprias decisões. Como Harari coloca: “Nos próximos dias, cada um de nós deve optar por confiar em dados científicos e especialistas em saúde em detrimento de teorias infundadas da conspiração e de políticos que só servem a si mesmos”.

A segunda escolha fundamental será entre o que ele chama de “isolamento nacionalista e solidariedade global”. Mesmo os países pouco afetados pela COVID-19 (Cuba, Uruguai, Costa Rica) sofrerão os efeitos da recessão econômica global. A maioria enfrentará os efeitos da pandemia e da crise econômica. Tanto uma pandemia (uma doença afetando um grande número de pessoas que atravessa fronteiras nacionais, do grego *pan-demios* = todo o povo) quanto a economia são, por definição, problemas globais. Nenhum país sozinho conseguirá resolver as duas crises, inclusive porque a própria pandemia já é uma consequência da terceira crise global – a crise climática. A única forma para efetivamente enfrentar essas crises é por meio da cooperação global.

As conclusões a que Harari chega são, primeiro, que

quando as pessoas são informadas dos fatos científicos e quando as pessoas confiam nas autoridades públicas para lhes informar esses fatos, os cidadãos podem agir corretamente, mesmo sem um *Big Brother* vigiando por sobre seus ombros. Uma população motivada e bem informada é geralmente muito mais poderosa e eficaz do que uma população ignorante e policiada (2017, s/p).

E, segundo, que “a humanidade precisa fazer uma escolha. Iremos percorrer caminho da desunião ou adotaremos o caminho da solidariedade global?”.

Em ambos os casos, a educação, a confiança na ciência, nas autoridades públicas e na mídia são fundamentais. O argumento de Harari encontra respaldo em Santos (2020, p.7), que cita evidências do periódico *The Economist*, segundo o qual as epidemias tendem a ser menos letais em países democráticos devido à livre circulação de informação. Assim, a saída das crises dependerá em grande parte de uma educação que se preocupa com a saúde e a vida da população, com os seus direitos humanos e civis e com o seu compromisso com os fatos, a ciência e o bem-estar da coletividade.

## Lições da pandemia

Apesar da pandemia ser reconhecida como uma crise múltipla, também precisa ser compreendida como um presságio, anunciando crises piores se não houver mudanças

radicais na desequilibrada relação humano x natureza. A pandemia causada pelo vírus Sars-Cov-2 é o produto da relação perversa do ser humano com a natureza. Os cientistas avisam que tanto há probabilidade de outras pandemias quanto de desastres maiores se não mudamos a relação com a natureza de onde surgiu o vírus, em primeiro lugar. Mudar a nossa relação com a natureza significa uma mudança de paradigma de desenvolvimento. Não existe uma engenharia para fazer o presente modelo predatório de desenvolvimento “sustentável”. Mas, “sustentável” para quem?

É nesse contexto que o debate sobre o futuro da educação de pessoas jovens e adultas se dará. É um debate que não pode centrar-se na economia (e claramente também não pode ignorá-la) senão na vida nas suas múltiplas expressões que exige condições necessárias para florescer que, no caso do ser humano, exigirão que todos os seres humanos tenham o direito de exercer sua capacidade inerente de aprender.

Embora tenhamos, em nível global, duas agendas internacionais aprovadas em 2015, parece que a lógica subjacente ao Marco de Ação Educação 2030 e à Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável continua sendo ocidental e neoliberal. Essas agendas, embora prometam a redução da pobreza mundial, farão pouco para interpelar ou transformar as relações de poder existentes e as estruturas de opressão que contribuem para manter oportunidades desiguais de desenvolvimento e, também, acesso desigual a oportunidades educacionais. Embora o direito a educação tenha se tornado um refrão consensual, há de se questionar: qual educação? Refere-se a uma educação cuja função principal é de instrumentalizar o processo de desenvolvimento ou, nos termos de Freire, uma educação como prática de liberdade?

O contexto atual demonstra com força que aprendizagem e educação de pessoas adultas é mais necessária que nunca e, sem ela, a luta para superar os novos desafios da nossa civilização será quase impossível. O conceito, nas suas múltiplas formulações, que reconhece a capacidade e a necessidade das pessoas aprenderem ao longo da vida constitui um reconhecimento de parte da nossa condição humana – viver e aprender não podem ser separados – e um reconhecimento de que esse processo de aprendizagem e educação tem que ser fomentado ao longo da vida. Em sociedades profundamente desiguais como a nossa, não podemos permitir que a distribuição de oportunidades de aprendizagem seja ditada por mecanismos como o mercado. Ao reescrever a nossa narrativa, vale a pena lembrar as palavras do ex-presidente Barak Obama, na recente convenção democrata nos EUA:

A democracia nunca foi feita para ser transacional - você me dá seu voto; eu faço tudo melhor. Requer uma cidadania ativa e informada. Por isso, também peço que acreditem em sua própria capacidade - de abraçar sua própria responsabilidade como cidadãos - para garantir que os princípios básicos de nossa democracia perdurem (OBAMA *apud* HEER, 2020, s/p).

Ao escrever a nova narrativa da EJA, os desafios já estão postos: a saúde como uma questão de educação e de prevenção e não somente da medicina curativa, a crise ecológica que coloca em evidência a importância da diversidade de vida e a forma em que nos organizamos para viver em sociedade. A esses desafios, precisamos acrescentar a tarefa do que Illich chama de “junta(r) todas as peças do nosso passado e de nosso presente num conjunto coerente”. Temos uma história rica em práticas alternativas de educação. No final da década de 1950, começo da década de 1960, Paulo Freire se valeu de “todas as peças do nosso passado” para reescrever a narrativa da EJA. Com a sua inspiração, a tarefa de tecer uma nova narrativa é urgente.

*Recebido em 20/08/2020. Aprovado em 30/08/2020.*

## Notas

1. O termo mais usado no Brasil. Em outros países da América Latina o mais comum é usar Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Na Europa o termo Aprendizagem e Educação de Adultos (*Adult Learning and Education - ALE*) vem se consagrando.
2. <http://uil.unesco.org/fileadmin/download/en/national-reports/latin-america-and-caribbean/Brazil.pdf>
3. Desde a Recomendação de Nairóbi de 1976, aprofundada na Declaração de Hamburgo em 1997, a Unesco considera que a educação de adultos engloba “Todo processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade” (UNESCO, 2010, p.5).

## Referências

CZERNY, Michael. There is no solution without you. **New Thinking for a New World**: a Tällberg Foundation Podcast, Stockholm, 2020. Disponível em: <https://mailchi.mp/tallbergfoundation.org/there-is-no-solution-without-you?e=a3c1851d28>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GROSGOUEL, Ramón. “Hay que tomarse en serio el pensamiento crítico de los colonizados en toda su complejidad” - Entrevista realizada por Luis Martínez Andrade. **Metapolítica**, Puebla, v. 17, n. 83. P. 38-47, oct./dic., 2013.

HARARI, Yuval N. **Homo Deus**: A Brief History of Tomorrow. London: Vintage, 2017.

HARARI, Yuval N. **O Mundo após o Coronavírus**. Tradução de César Locatelli. Carta Maior. 23 de março de 2020.

HEER, Jeet. A nobre lição cívica de Obama exige demais de nós. Carta Maior, 21/08/2020.

IRELAND, Timothy D. Paulo Freire's legacy for Youth and Adult Education in Brazil. **Andragogical Studies**: Journal for the Study of Adult Education and Learning, Belgrade, n. 2, p. 77-84, dec. 2014.

IRELAND, Timothy D. **Adult Learning and Education for a better life, decent work and a healthy planet**. DVV International, 2020.

IRELAND, Timothy D. Even in times of COVID-19, you cannot wash your hands of ALE. DVV International, 2020.

IRELAND, Timothy D. **A EJA no Brasil em tempos de excepcionalidade causada pelo COVID-19**. CEAAL, 2020.

IRELAND, Timothy D. **Uma releitura da Educação Permanente a partir da América Latina: um capítulo inacabado**. 2020, [no prelo].

KRENAK, Ailton. **O Mundo não está à venda**. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

LOPES, Henrique. "How adult education can save your life". **Role and Impact of Adult Education**, Bonn, n. 85, p. 18-20, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

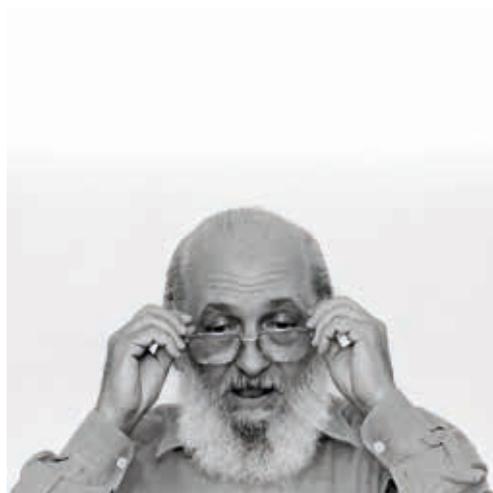
SPRINGER, Simon. **The Discourse of Neoliberalism**. London: Rowman & Littlefield, 2016.

UNESCO. **2<sup>nd</sup> Global Report on Adult Learning and Education**. Hamburgo: UIL, 2013.

ZANELLA, Janice Reis Ciacci. Zoonoses emergentes e reemergentes e sua importância para saúde e produção animal. **Pesq. Agropec. Bras.** Brasília, v.51, n.5, maio de 2016.

RETRATOS DA  
**ESCOLA**

▶ **ESPAÇO ABERTO**



# Política de avaliação da educação básica: *estudos sobre os indicadores da região Nordeste*

**Basic education evaluation policy:**  
*studies on the Northeastern region indicators*

**Política de evaluación de la educación básica:**  
*estudios sobre los indicadores de la región Nordeste*

**MARIA HELENA AUGUSTO\***

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, Brasil.

**TIAGO ANTÔNIO DA SILVA JORGE\*\***

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte- MG, Brasil.

**RESUMO:** O artigo apresenta informações sobre política educacional, em especial a praticada na Região Nordeste, associada às avaliações em larga escala, bem como a análise das consequências das medidas interventoras sobre os resultados escolares, a partir do Ideb 2017, do Pisa 2015 e de estudos sobre os sistemas educacionais dos nove estados que integram a Região, realizados por pesquisadores em políticas públicas. Pela análise dos indicadores (resultados escolares) e estudo dos sistemas educacionais dos estados apresenta dados sobre a desigualdade educacional, em relação às demais regiões do país, bem como entre os próprios estados do Nordeste.

*Palavras-chave:* Avaliação da educação básica. Indicadores educacionais. Desigualdade social.

**ABSTRACT:** The article introduces information on educational policy, particularly the one practiced in the Northeastern region, associated

---

\* Graduada em pedagogia, é mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É integrante do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente (GESTRADO). *E-mail:* <malenaoga20@gmail.com>.

\*\* É graduado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, mesma instituição na qual atualmente é professor. É integrante do Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO). *E-mail:* <tiagojorge@ufmg.com>.

with large-scale assessments, as well as an analysis of the consequences of intervening measures on school results, starting at Ideb 2017, from Pisa 2015, and from studies on the educational systems within the nine states which integrate that region, carried out by public policy researchers. By analyzing the indicators (school results) and the study of the educational systems from each state, it presents data on educational inequality, in relation to other regions of the country, as well as among Northeastern states.

*Keywords:* Basic education evaluation. Educational indicators. Social inequality.

**RESUMEN:** El artículo presenta información sobre la política educativa, en particular la practicada en la región nordeste, asociada a evaluaciones a gran escala, así como el análisis de las consecuencias de las medidas intervinientes en los resultados escolares, comenzando con Ideb 2017, Pisa 2015 y estudios sobre los sistemas educativos de los nueve estados que integran la región, realizados por investigadores de políticas públicas. Al analizar los indicadores (resultados escolares) y estudiar los sistemas educativos de los estados, presenta datos sobre la desigualdad educativa, en relación con otras regiones del país, así como entre los propios estados del nordeste.

*Palabras clave:* Evaluación de la educación básica. Indicadores educativos. Desigualdad social.

## Introdução

A escola pública no Brasil, como em outros países, tem sido gradualmente idealizada como uma cultura de eficácia e eficiência, associada às avaliações em larga escala. Em nosso caso o sistema nacional de avaliação, com inúmeros indicadores educacionais a serem alcançados, passa a trazer diversas mudanças sobre a organização do sistema escolar e, conseqüentemente, sobre a gestão da escola e sobre seus trabalhadores docentes. Nesse sentido, propõem-se reflexões sobre política educacional em vigência, em especial a praticada na região Nordeste, associada às avaliações em larga escala, bem como a análise das conseqüências das medidas interventoras sobre os resultados escolares.

Segundo dados do *Censo Escolar – 2017, Sinopse e Estatística*, realizada e divulgada pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da

Educação (Inep/MEC), o Brasil tem uma população escolar de 48,8 milhões de alunos na educação básica, matriculados em 186,1 mil escolas em todo o País. Deste total de alunos, 81,8% pertencem às escolas públicas, onde, de modo geral, ocorre a precariedade das condições, aí compreendidas a infraestrutura escolar e a qualidade do atendimento. Do total da matrícula na educação básica, a Região Nordeste, composta por nove estados (Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe), está representada por 14,3 milhões de alunos.

O objeto do artigo é o estudo da política educacional da Região Nordeste, a partir da análise das avaliações em larga escala, resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e do *Programme for International Student Assessment* (Pisa), bem como da política educacional dos estados. Desta forma, este texto foi escrito com a finalidade de apresentar e analisar os dados das avaliações dos estados da Região Nordeste, cotejando-os às médias da Região e do País e, a partir dos estudos sobre os sistemas educacionais, analisar a política educacional, tendo em vista a desigualdade social.

A Região Nordeste não foi escolhida aleatoriamente. A decisão está baseada no histórico sócio-político, que a viu, ao longo do tempo, como área de pobreza castigada pela seca, levando muitos dos ali nascidos a migrarem para outros estados do País, à procura de novos meios de vida, trabalho e emprego. Atualmente, novos prognósticos de desenvolvimento econômico estão a acenar à Região, muitos deles movidos pelo protagonismo e liderança política dos governadores dos estados, que formaram um pacto federativo, denominado “Consórcio Interestadual de Desenvolvimento do Nordeste”<sup>1</sup>, criado em reunião do “Fórum de Governadores do Nordeste, exercício 2019 a 2022”, em março de 2019, em São Luiz, Maranhão, e oficializado em julho de 2019.

Do ponto de vista metodológico, pode-se classificar este texto como um estudo documental. Desta forma, foram consultados, em um primeiro momento, dois documentos do site do Inep<sup>2</sup>, sendo: 1) “Resumo Técnico dos Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”, neste texto denominado ‘resumo técnico Ideb’; e 2) “Brasil no Pisa 2015 - Análise e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros”, aqui denominado “Brasil-Pisa 2015”. Este estudo foi publicado em novembro de 2016, tendo sido realizado por técnicos do Inep e da Fundação Sanliba. Procurou-se pelo estudo dos dois documentos, em primeiro lugar, identificar os resultados escolares dos exames, Saeb e Pisa e, em seguida, analisar os indicadores em relação à média do País e da própria Região. Após a análise dos documentos foi também consultado o livro *A política educacional em contexto de desigualdade. Uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste*, organizado por Oliveira, D. A.; Duarte, A. M.; C. e Rodrigues C. M. L., lançado em 2019, pela Editora Mercado das Letras,<sup>3</sup> que em sua segunda parte contém nove capítulos escritos por pesquisadores em políticas públicas da Região Nordeste que apresentam estudos sobre os sistemas escolares das redes públicas dos nove estados.<sup>4</sup>

A análise dos resultados leva a algumas indagações sobre as políticas públicas neste texto: Quais os fatores que condicionam os resultados escolares da maioria dos estados da região, acarretando o seu posicionamento abaixo da média nacional? Quais as razões que contribuem para que dois estados do Nordeste, Pernambuco e Ceará, se destaquem em relação ao desempenho escolar?

Este artigo está estruturado da seguinte forma: em uma primeira parte discorre sobre as avaliações em larga escala no Brasil - o Saeb, exame nacional, e o Pisa, dispositivo de avaliação internacional, do qual o Brasil participa, faz a descrição destes exames, apresenta e analisa os resultados do Ideb dos estados da Região Nordeste do País, em médias obtidas, no período 2005 a 2017, e os resultados do Pisa do ano de 2015. Em uma segunda parte, procurando articular-se à primeira, analisa os estudos sobre os sistemas educacionais dos estados da Região, a política de educação, e apresenta aspectos da desigualdade social. Em seguida, a título de considerações finais, tece argumentos que indicam a necessidade de repensar a política educacional, à procura de soluções sobre as questões levantadas.

## **A avaliação da educação básica no Brasil**

Ao longo dos anos, o Brasil vem demonstrando um desempenho precário em seu sistema educacional, nas redes públicas, nas avaliações nacionais e internacionais dos quais participa. Uma dessas avaliações, que se constitui em instrumento de regulação da política de educação no Brasil é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), administrado pelo Inep/MEC. Composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira, pela aplicação de testes cognitivos nas áreas de língua portuguesa e matemática, e que, segundo informações do Inep/MEC, possibilitaria aferir a proficiência nessas áreas e, ainda, por meio da aplicação de questionários para os estudantes, professores e diretores, constituir bases de dados sobre a educação básica no País.

O Saeb é realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, sendo censitário, e tem por objetivos, no âmbito da educação básica, de acordo com o MEC: 1. avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais; 2. produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e unidades da Federação; 3. subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e 4. desenvolver competência técnica e científica de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. Em 2018 o Inep anunciou que seriam realizadas modificações no sistema de avaliação da educação

básica, a serem implementadas em 2019, mas, em virtude das mudanças de governo, tal fato não veio ainda a ocorrer.

A partir do Saeb, o Inep/MEC apresenta os indicadores educacionais, medidas construídas por diferentes dados produzidos pelo Inep que têm a pretensão de auxiliar no processo de avaliação dos sistemas educacionais. Os indicadores consistem em instrumentos para o monitoramento e regulação dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem (MEC/Inep). O principal indicador no Brasil, criado em 2007 pelo Inep/MEC, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina os resultados do fluxo escolar, obtidos pelo Censo Escolar, com as médias de desempenho do Saeb. É divulgado a cada dois anos e serve como ferramenta para acompanhamento das metas da educação.<sup>5</sup> O Resumo Técnico Ideb apresenta este indicador como uma medida para avaliar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. Essas duas dimensões, que refletem problemas estruturais da educação básica brasileira de acordo com o relatório, precisam ser aprimoradas para que o País alcance níveis educacionais compatíveis com seu potencial de desenvolvimento e para garantir o direito educacional expresso em nossa Constituição Federal. Segundo Jorge (2014, p.114), o Ideb agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitam traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. Entretanto, segundo o autor, trata-se de uma visão de qualidade da educação em uma perspectiva quantitativa, considerada como legítima pelos governos, que a reduzem a uma métrica, ignorando outros aspectos fundamentais da formação humana.

O Brasil também participa do *Programme for International Student Assessment (Pisa)*, dispositivo de avaliação internacional, que compara resultados de sistemas educacionais de 70 países. O Pisa constitui-se em um dos principais meios de ação da Organização para a Cooperação Desenvolvimento Econômico (OCDE) e vem sendo realizado desde os anos noventa. O Brasil é integrante do programa e, segundo relatórios que já foram divulgados no site do Inep/MEC, no penúltimo exame realizado, no ano de 2015, do qual já se tem dados, o Brasil ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática. Em 2015 participaram do exame 23.141 alunos de 841 escolas. É uma avaliação trienal e foca três áreas cognitivas – ciências, leitura e matemática, além da contextualização dos resultados por meio de questionários aplicados aos estudantes, diretores de escolas, professores e pais. Segundo Pettersson e Moltasd, (2016, p. 629), o Pisa foi criado em um momento feliz, pois se tratava de um período promissor ao consenso neoliberal, que via a educação a serviço da economia. Segundo estes autores, o Pisa não é só um exame, pois cria fundamentos sobre como ver e pensar a educação, cria “verdades e fatos” bem como apregoa e realiza a comparação, uma vez que a OCDE promove reuniões para discutir

os resultados entre países e publica relatórios globais e por países, periodicamente. A OCDE, como entidade internacional e globalizada, exerce um papel que pode ser caracterizado, segundo a teoria da regulação social, como “*regulação transnacional*” ou ainda “*empréstimo de políticas*”. Neste sentido a OCDE preconiza que a educação dos países deve ser reformulada para permitir competitividade em economia e, neste caso, o Pisa pode ser visto como instrumento da “*economia do conhecimento*” (CARVALHO, 2016, p. 669).

## Resultados do Ideb e Pisa 2015 na Região Nordeste

O Ideb está em sua sétima edição, tendo sido calculado pelo Inep também em 2005.<sup>6</sup> Neste texto serão considerados dados referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio da região Nordeste, etapas mais críticas da Educação Básica.

Os resultados do Ideb mostram que, apesar de o País ter melhorado seu desempenho nos anos finais do ensino fundamental, alcançando, em 2017, um índice igual a 4,7, a meta proposta não foi atingida. Nos anos finais do ensino fundamental, as escolas das redes estaduais estão mais presentes, cabendo aos estados 49,7% do atendimento desta etapa de ensino. Em apenas 8 (oito) estados as redes estaduais vêm ocorrendo melhores resultados, estando o País distante da meta projetada, tanto para os anos finais do ensino fundamental, como para o ensino médio. Na Região Nordeste do País, os resultados obtidos nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio de 2005 a 2017 são os que se apresentam a seguir:

**Tabela 1: Ideb - Anos finais do ensino fundamental- rede pública**

Unidade da Federação	Ideb -rede pública									
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Indicador de Rendimento (P)2017	Nota Média Padronizada (N)2017	Ideb 2017	Meta Ideb 2017
Brasil	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	0,87	5,36	4,7	5,0
Nordeste	2,6	2,9	3,1	3,2	3,4	3,7	0,82	4,74	3,9	4,1
Maranhão	3,2	3,4	3,6	3,6	3,8	3,8	0,87	4,86	4,2	4,7
Piauí	2,6	3,1	3,4	3,6	3,5	3,8	0,82	4,92	4,0	4,1
Ceará	2,8	3,4	3,6	3,7	3,9	4,2	0,87	5,13	4,5	4,3
R.G.Norte	2,6	2,7	2,9	2,9	3,1	3,2	0,73	4,60	3,3	4,0
Paraíba	2,5	2,8	2,8	2,9	3,0	3,3	0,76	4,48	3,4	4,0
Pernambuco	2,4	2,5	3,0	3,3	3,6	4,1	0,92	4,85	4,5	3,9
Alagoas	2,5	2,7	2,7	2,5	2,7	3,1	0,84	4,78	4,0	4,0

Unidade da Federação	Ideb -rede pública									
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Indicador de Rendimento (P)2017	Nota Média Padronizada (N)2017	Ideb 2017	Meta Ideb 2017
Sergipe	2,9	2,9	2,7	2,9	2,7	2,9	0,72	4,81	3,5	4,4
Bahia	2,6	2,7	2,8	2,9	3,1	3,2	0,70	4,59	3,2	4,2

Fonte: “Resumo Técnico dos Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica INEP \ MEC.

**Tabela 2: Ideb- Ensino médio – rede estadual**

Unidade da Federação	Ideb -rede pública									
	Ideb 2005	Ideb 2007	Ideb 2009	Ideb 2011	Ideb 2013	Ideb 2015	Indicador de Rendimento (P)2017	Nota Média Padronizada (N)2017	Ideb 2017	Meta Ideb 2017
Brasil	3,0	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	0,82	4,23	3,5	4,4
Nordeste	2,7	2,8	3,1	3,0	3,0	3,2	0,82	3,98	3,2	4,0
Maranhão	2,4	2,8	3,0	3,0	2,8	3,1	0,86	3,91	3,4	3,7
Piauí	2,3	2,5	2,7	2,9	3,0	3,2	0,86	3,91	3,3	3,6
Ceará	3,0	3,1	3,4	3,4	3,3	3,4	0,91	4,21	3,8	4,3
R.G.Norte	2,6	2,6	2,8	2,8	2,7	2,8	0,76	3,77	2,9	3,9
Paraíba	2,6	2,9	3,0	2,9	3,0	3,1	0,79	3,88	3,1	4,0
Pernambuco	2,7	2,7	3,0	3,1	3,6	3,9	0,93	4,32	4,0	4,0
Alagoas	2,8	2,6	2,8	2,6	2,6	2,8	0,85	3,89	3,3	4,1
Sergipe	2,8	2,6	2,9	2,9	2,8	2,6	0,75	4,08	3,1	4,2
Bahia	2,7	2,8	3,1	3,0	2,8	2,9	0,74	3,73	2,7	4,1

Fonte: “Resumo Técnico dos Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica” INEP/MEC.

A informação que se procura trazer, a partir das tabelas, são os resultados do Ideb por estado do Nordeste, pelas médias obtidas, para analisar a educação pública da Região. A referência para a compreensão do valor do indicador por estado foi tomada comparando-o à média do Brasil, no ano de 2017.

Como se vê, pela tabela acima, as médias obtidas por sete entre os nove estados na Região Nordeste estão abaixo das previstas no período para 2017 para o País, no ensino médio, e anos finais do ensino fundamental. Os estados de Ceará e Pernambuco se destacaram em relação aos demais, nas avaliações do Ideb quando cotejados aos demais da Região e, tendo superado as metas previstas em 2017, estão entre os estados da Federação que o conseguiram. As regiões Sudeste e Sul, de modo geral, apresentam performance superior em tais avaliações e elevam, por tal motivo, a média nacional. Pode-se, portanto,

segundo o Resumo Técnico Ideb, publicado no site do MEC, constatar as diferenças de desempenho no Saeb entre estados da Federação.

Segundo o Resumo Técnico Ideb, melhorar o fluxo escolar ainda é um grande desafio para o Brasil, uma vez que dados mostram a elevada taxa de distorção idade-série para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Pode-se encontrar estados com taxas de distorção superiores a 40%, nas duas etapas de ensino, sendo este um dos fatores a dificultar, conforme o relatório, o alcance de melhores índices. Tal defasagem interfere também nos resultados do Pisa no Brasil.

### Quadro I: Resultados do Pisa 2015: Média do Brasil e estados do Nordeste

Média Brasil e estados R. Nordeste	Áreas de conhecimento		
	Ciências	Português	Matemática
Brasil	401	407	377
R. Nordeste	377	382	354
Ceará	401	409	382
Pernambuco	388	394	360
Piauí	380	381	355
Paraíba	380	385	357
R. G. Norte	377	384	353
Sergipe	375	379	354
Maranhão	369	377	343
Bahia	368	372	343
Alagoas	360	362	339

Fonte: Brasil no PISA 2015, análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. INEP/MEC

Quanto aos resultados do Pisa, o estado do Ceará se destaca, igualando em ciências a média nacional, e a superando em matemática e português. O estado de Pernambuco também supera a média da Região nos três conteúdos, mas se situa aquém da média nacional. Os demais estados da Região apresentam posicionamento semelhante nos dados do Pisa e nos resultados do Ideb, ou seja, Ceará e Pernambuco estão em posição melhor na escala, e com pequenas alterações os demais estados obtêm as mesmas colocações.

O Pisa é um exame direcionado aos alunos, tanto da rede pública como privada, com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos 3 meses, no momento da aplicação do teste. Embora não seja especificamente um exame cognitivo, segundo a OCDE, a defasagem idade/série pode vir a ser um dos fatores a interferir nos resultados. Com o objetivo de verificar a variação entre países, foi criada uma medida associada ao ano modal, segundo o relatório, denominada Grade. O índice calculado indica a defasagem idade-série em

cada país.<sup>7</sup> A maioria dos estudantes de 15 anos no Brasil está no ensino médio, mas, ao se observar esse índice por unidade da Federação, verifica-se que a defasagem idade\ série ainda é um desafio para alguns estados brasileiros. Pelo mapa apresentado no relatório, sete dos estados do Nordeste, (Bahia, Maranhão, Rio G. Norte, Alagoas, Sergipe, Paraíba e Piauí) têm índice negativo na defasagem idade/série. Em dois estados, Ceará e Pernambuco, o índice é positivo, ou seja, é menor a defasagem. O relatório informa que, com base no estudo das relações entre os marcos teóricos do Pisa e as matrizes do Saeb-Prova Brasil, os estudantes brasileiros do 9º ano do ensino fundamental são capazes de resolver, em parte, os itens do Pisa. Se não ocorresse defasagem idade\ série entre os jovens brasileiros de 15 anos, é provável que os resultados em testes cognitivos como os do Pisa fossem melhores.

Segundo Villani e Oliveira (2018, p.1343), as relações entre o Pisa e o Ideb podem ser consideradas estatísticas mas também políticas. As autoras mostram que, no que se refere à produção dos dados do Pisa, os resultados apresentam criticidades em relação às informações coletadas e disseminadas sobre o sistema escolar do Brasil. Constata-se que o Pisa aplicado no Brasil reflete uma representação parcial da realidade escolar brasileira, que se apresenta complexa, muito diversificada e com um nível de desigualdade econômica e cultural forte, não só entre estados, mas também entre municípios de um mesmo estado. Segundo as autoras, a OCDE, por induzir este modelo, acaba por produzir uma transformação e uniformização do conceito de qualidade educativa que vai sendo incorporado e representa uma situação de poder sobre a política de educação.

### **Aspectos da desigualdade social da Região Nordeste**

O Nordeste é a terceira maior região geográfica do País, com uma área de aproximadamente 1,5 milhões de quilômetros quadrados, e tem aproximadamente 53,5 milhões de habitantes, de acordo com o último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo a terceira maior economia do Brasil, atrás somente do Sul e Sudeste.

A desigualdade social é, de modo geral, considerada como a diferença existente entre classes sociais, levando-se em conta fatores econômicos, educacionais e culturais. Pode ser medida em faixas de renda, ou ainda por outros fatores como o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, (PNUD), Segundo o *Atlas Brasil*,<sup>8</sup> lançado pelo Pnud em parceria com o Instituto de pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea) e a Fundação João Pinheiro, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, em 2018, era de valor 0,759, mantendo a posição 79 no ranking entre 189 países, situando-se na faixa de 'Alto IDH' (entre 0,700 e 7,999).<sup>9</sup> Entretanto, o Brasil é um país onde predomina grande

desigualdade social, sendo que 1% da população tem rendimento médio mensal de 27,744 reais, enquanto mais de 50% da população tem renda de 840 reais, menos que um salário mínimo, conforme informação do IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua).<sup>10</sup>

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso, a longo prazo, em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O IDH demonstra como estão as condições de vida de populações e de progresso socioeconômico de determinada localidade.<sup>11</sup> O IDH é calculado de 0 a 1, sendo 1 desenvolvimento humano total, quanto mais próximo de 0, menos desenvolvido é o país, ou estado.

Alguns estados da Região Nordeste, segundo cálculos do ano de 2017 apresentam o IDH na faixa de 'Médio IDH' (0,600 e 0,699). São eles o Piauí: 0,690; Maranhão: 0,682; Alagoas: 0,683 e Sergipe: 0,699; já outros estados situam-se na faixa alta, como Bahia: 0,709; Paraíba: 0,709. Maiores IDH: Pernambuco: 0,730; Ceará: 0,726; Rio Grande do Norte: 0,736.

Outro índice, criado em 1912, é o Coeficiente de Gini, fórmula que permite a classificação da desigualdade social. Ele varia de 0 a 1, sendo 0 a condição perfeita, sem desigualdade social e 1 o maior nível de desigualdade. Assim, quanto menor é o valor numérico, menos desigual é o país. Por este índice, o Brasil é o 7º país mais desigual do mundo, segundo dados de 2017, com o índice de 0,533.

Os índices dos estados da Região Nordeste mostram maior desigualdade, pois se situam mais próximos de 1, com destaque para Maranhão: 0,545; Sergipe: 0,562; Piauí: 0,566 e Bahia: 0,559. Os demais estados, embora tenham índices inferiores aos do índice do Brasil, também são desiguais. Os dados apresentados mostram o fato de que a Região Nordeste seja historicamente conhecida como a que apresenta altos índices de desigualdade social que tem, em consequência, desigualdade educacional.

Para Campello, et al (2018, p.54), no caso do Brasil, os coeficientes acima citados são insuficientes para explicar a realidade da desigualdade social, uma vez que parcela expressiva da população vive às margens das condições mínimas de vida e elevá-las a um patamar de dignidade se torna um grande desafio. A desigualdade social é, para a autores, uma relação política possível de ser enfrentada pela ação do Estado e afirmada pelas lutas coletivas por direitos, cujo efeito democrático pode desestabilizar privilégios historicamente acumulados. Os autores consideram que o investimento em educação se constitui em uma estratégia para o desenvolvimento social de um país, pois a manutenção das desigualdades em educação é um dos fatores que mais determinam a exclusão social e a perpetuação da pobreza.

Muitos fatores contribuem para que a oferta da educação pública segundo a realidade encontrada na região Nordeste, esteja ainda, em algumas situações, distanciada dos parâmetros de qualidade social, entendida como a aquela que seja laica, gratuita,

democrática e que ofereça as condições favoráveis à formação e desenvolvimento integral dos educandos aos quais atende, nos marcos da justiça social e do mais amplo direito à aprendizagem e cidadania plena. A educação assim compreendida deve promover a inclusão social de todos e o seu desenvolvimento como sujeitos de direitos, conforme pensada por Freire (2007, p.25), como aquela em que ensinar não seja somente transferir conhecimentos. Exige a participação de todos em uma perspectiva capaz de contribuir na transformação dos educandos em sujeitos do seu próprio desenvolvimento.

Embora tenha ocorrido crescimento econômico, em épocas mais recentes, com a transferência e instalação de indústrias na Região Nordeste, sabe-se que as desigualdades sociais persistem, com baixas condições de emprego e trabalho, e altas taxas de analfabetismo, superando os dois dígitos em todos os estados da Região. Estes fatores acabam por intervir, condicionando a oferta e desenvolvimento da educação básica nas redes públicas. São ainda necessárias mudanças estruturais que possam dotar a economia de um dinamismo próprio, que a conduza a importantes mudanças no perfil distributivo regional e instale um processo sustentado de desenvolvimento econômico.

## Os sistemas educacionais da Região Nordeste

A análise das diferenças entre políticas educacionais dos estados teve por fonte o livro *A política educacional em contexto de desigualdade. Uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste*, em especial a segunda parte onde os dados coletados pelos autores se referem às redes públicas de educação. Foram definidos, a partir dos estudos sobre a política educacional das redes públicas da Região, alguns componentes, como a monitorização dos dados numéricos dos exames externos da área educacional, questões como a formação dos professores da educação básica, a situação de efetividade (ou precariedade) nas carreiras docentes, implementação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), segundo a Lei n. 11.738/2008, bem como taxas de analfabetismo, distorção idade/série e professores não habilitados. Os indicadores do Ideb, conforme apresentados e analisados na primeira parte deste texto, também contribuíram para a análise da política educacional da Região Nordeste e permitem responder a indagações formuladas na introdução do artigo.

Os nove estados têm sistemas de educação organizados, planos estaduais de educação em vigência e pagam o Piso Salarial Profissional Nacional, contemplando horas para outras atividades pedagógicas, conforme a Lei 11.738/2008, com exceção de Sergipe, conforme Bretas et al, (2019, p.415). No estado do Maranhão, em relação à formação e valorização dos profissionais da educação, segundo Lima, Bianchini e Lima, (2019, p.246) o governo apresenta em seu Plano Estadual de Educação (PEE 2014-2024) metas que visam assegurar formação em nível superior a todos os professores, garantir a formação

continuada e direitos legais, com o pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, estando os valores pagos em 2018 acima dos previstos, segundo a Lei 11.738/2008 para os professores em exercício no ensino médio.

Para o estudo das questões acima, os estados foram agrupados em três segmentos, levando-se em conta os resultados do Ideb. Compõem o segmento 1 (um), Maranhão, Sergipe, Alagoas e Bahia. O segmento 2 (dois) é integrado por Pernambuco e Ceará; já o segmento 3 (três) é composto por Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba.

## Quadro II. Distorção idade/série, índice de analfabetismo e professores não habilitados

Estados	Distorção idade/série Ens. Fund.	Distorção idade/série Ens. Médio	Índice de analfabetismo	Professores sem habilitação
Maranhão	32,5%	37,3%	16,7%	29,2%
Sergipe	30,6%	47,5%	14,5%	21,5%
Bahia	36,2	47,0%	12,7%	33,3%
Alagoas	30,4%	32,7%	18,2%	47,8%

Fonte: OLIVEIRA, DUARTE, RODRIGUES, 2019.

Necessário registrar que a média de analfabetismo do Brasil é de 6,8%, estando os quatro estados, como pode ser visto no quadro II, bem acima da média nacional. Atuam com contratados temporários (65%) Alagoas e (33,9%) Bahia). Outro destaque em Alagoas, segundo Candeias e Oliveira (2019, p.81), é o índice de reprovação nos últimos anos do ensino fundamental, chegando ao patamar de 30%. Estes quatro estados têm médias inferiores à média nacional, tanto nos dados do Ideb 2017, como nos dados do PISA 2015. Os quatro estados têm planos de governo em que as metas previstas contemplam a educação básica pública, mas trata-se de uma realidade em que os problemas a serem enfrentados são numerosos e acabam por exercer um forte impacto no alcance das metas educacionais, como apontam Souza e Ramos (2019, p.113).

O segundo segmento é composto por dois estados, Ceará e Pernambuco, que conforme demonstrado nas tabelas sobre o Ideb, anos finais do ensino fundamental e ensino médio, como também, no quadro sobre o Pisa 2015, apresentados na primeira parte do texto, têm médias superiores aos demais estados da Região e em alguns casos superam a média nacional. Nos dois estados a principal característica na área de educação é o empenho dos governos em obter bons resultados nos exames citados e a continuidade das políticas em desenvolvimento desde a gestão de governos anteriores. As informações a seguir explicam indagações, formuladas na introdução deste artigo. No Ceará as ações pedagógicas e administrativas centradas no atendimento às escolas se destacam nas

instâncias intermediárias, as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da educação (Credes). Dentre as regionais há uma em destaque, a de integração com os municípios, que exerce papel preponderante na articulação das ações conjuntas, segundo Pinheiro e Benevides (2019, p. 157). O foco da política educacional centra-se, pois, na universalização do atendimento à população dos 4 aos 17 anos; na alfabetização, prevista em dois anos de escolaridade; em escolas de tempo integral; na articulação entre ensino médio e educação profissional. Outra informação marcante refere-se ao exame de avaliação da educação básica do Ceará. Trata-se do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), censitário, realizado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). De acordo com Pinheiro e Benevides (2019, p.157), alunos e professores são bonificados por bons resultados, aqueles com um *notebook* e estes com acréscimo de um 14º salário. Não se registram penalidades em caso de não alcance de metas previstas, conforme informação dos autores. Na valorização do professor, registram-se duas direções: o incremento dos salários de professores, após 2015, e o incentivo à formação continuada. Em 2015 foi implantado um plano de carreira com vencimentos acima do PSPN, prevendo progressão vertical - e os professores têm direito à licença remunerada para capacitação profissional.

O estado de Pernambuco tem uma política educacional centrada no foco dos resultados escolares, e este fato tem sido constante pelo menos há duas gestões de governos anteriores. Na área de educação, como em outras, em Pernambuco, a política pauta-se nas premissas da gestão de controle por meio dos resultados, estabelecendo acordos de desempenho entre as escolas e o Poder Executivo Estadual, vinculados à remuneração variável dos servidores. Esta política vem de programa anterior, denominado “Modernização da Gestão Pública no Estado de Pernambuco – Metas para Educação”, conforme mencionado por Duarte (2019, p.301). Além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o governo em Pernambuco adotou o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (Idepe) no monitoramento da qualidade educativa do estado. O Idepe, a espelho do Ideb, é construído a partir dos resultados de desempenho estudantil, aferidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (Saepe) e das taxas de fluxo escolar nas instituições estaduais. E assim, a gestão por resultados apresenta-se como um processo que envolve definir e monitorar indicadores com vistas a medir e melhorar o desempenho de organizações, programas e projetos e, desta forma, os contratos de desempenho constituem-se como um dos instrumentos da gestão por resultados, estabelecendo objetivos e metas e em alguns casos, premiação por resultados quando do alcance das metas, ou punição, em situação contrária. Outro destaque da gestão educacional em Pernambuco refere-se às “Escolas de Referência de Ensino Médio” (Erem) com políticas de remuneração, jornada de trabalho e gestão próprias, que, segundo Duarte (2019, p.303), possuem um currículo preparado para atender as escolas em tempo integral ou semi-integral. Os profissionais que ali trabalham têm jornada de 40 horas, e remuneração especial. São ao todo 366 Erem em Pernambuco.

O terceiro segmento é composto por três estados - Piauí, Paraíba e Rio Grande do Norte - que, embora se situando abaixo da média do Brasil no Ideb, têm sistemas próprios de avaliação de resultados escolares, e adotam em alguns casos política de premiação para professores e escolas. No Piauí, de acordo com Sousa (2019, p.339), a sistematização do controle dos resultados educacionais se deu de forma mais significativa, a partir da criação do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi), em 2011. Esse sistema avalia os anos finais do ensino fundamental e as três séries do ensino médio na área de língua portuguesa e matemática, caracterizando-se por realizar uma avaliação estandardizada em larga escala de toda a educação básica do estado. Embora a prática pedagógica dos professores deva ser orientada pela necessidade de produzir resultados, de acordo com as matrizes de referência produzidas para o Saepi, não se registra a avaliação de desempenho dos docentes segundo os resultados obtidos pelos alunos. O Rio Grande do Norte, de acordo com Cabral Neto e Castro (2019, p.381), apresenta altas taxas de distorção idade série: 51,7%, bem acima do índice no Brasil, que é 30,6%, e do Nordeste, que é 40,3%. O estado, segundo os autores, também tem um sistema de avaliação dos resultados escolares, denominado Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais), realizado em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Esse sistema de avaliação, até o ano de 2018, não estaria vinculado à distribuição de bônus de produtividade à escola, tampouco aos docentes, pelo desempenho alcançado nos exames. Já na Paraíba, de acordo com Silva et al, (2019, p. 255), o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando Ideb -apresenta um índice denominado **Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (Idepb)**. O caráter meritocrático está presente, pois premia professores que tenham alcançado as metas estipuladas, com um 14º ou 15º salário, conforme o caso. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF) é também o órgão responsável pela implantação e realização do Sistema, que define metas a serem alcançadas por escola, com base em escala de proficiência gerada nos diferentes conteúdos avaliados. O cálculo das metas a serem alcançadas por escola é de responsabilidade do CAEd/UFJF. Tais metas devem servir de referência para que cada unidade escolar elabore um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), tendo em vista a superação das dificuldades dos alunos e a elevação de seu desempenho no Idepb.

Muitos autores analisam a política meritocrática dos governos, e não a vêem como favorável a uma educação que possibilite um amplo desenvolvimento educacional. Quando se examina a literatura sobre os testes estandardizados, que se apoiam em comparações nacionais ou internacionais, vê-se que as relações entre a eficácia escolar e os sistemas de testagem aparecem pouco consistentes. Tais relações entre melhores resultados e bonificações são muitas vezes inequívocas e nem sempre automáticas. Assim, de acordo com Almeida, Dalben e Freitas (2013, p.1153), no campo da avaliação educacional a possibilidade de associação da eficácia escolar a diferentes resultados de exames

baseados em testes padronizados é um problema, à medida que diferentes formas de medir levam a resultados diferentes, o que evidencia a fragilidade da elaboração da lista de ranqueamento e, conseqüentemente, ao uso meritocrático.

Sete dos nove estados que integram da Região Nordeste, segundo levantamento realizado e mencionado pelos autores dos artigos que compõem a segunda parte do livro *A política educacional em contexto de desigualdade. Uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste*, têm parcerias com instituições do setor privado, chamadas de *think tanks*, como Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Instituto Natura, Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), dentre outras. Este fato demonstra que, mesmo entre governos estaduais posicionados de forma mais crítica às medidas restritivas dos direitos sociais, vem ocorrendo um crescimento significativo do privatismo em educação, da Nova Gestão Pública na área educacional, empregando instrumentos de gestão por resultados, em uma linha meritocrática. Os gestores públicos, muitas vezes, são levados pela onda alarmante do gerencialismo e talvez por não conhecerem bem os parâmetros da ação de tais instituições, nelas se apoiam, em uma expectativa de obter redução de custos operacionais, atingir metas e bons resultados e, assim, melhor gerir a área educacional em seu estado. A gestão educacional centrada nos números ou gestão por resultados, nos estados do Ceará e Pernambuco, poderia, portanto, explicar a diferença de desempenho no Ideb e Pisa, e as razões de seu destaque na Região Nordeste.

Oliveira (2015, p.625), em artigo que analisa as contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação, explica o termo Nova Gestão Pública (NGP) e, a partir desta perspectiva, considera que o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que promoveu importantes mudanças no Brasil e na educação, não foi capaz de romper a racionalidade das políticas educacionais, que preveem práticas de avaliação por resultados e de regulação de controle. Segundo a autora, ao concentrar as atenções na eficácia e eficiência do sistema, os governos miram o melhor desempenho, baseado no mérito a partir de suposta igualdade de condições como critério de justiça. Tanto mais grave isso se torna, se consideramos as desigualdades internas no sistema educacional brasileiro e os poucos mecanismos capazes de promover alguma equidade. A nova gestão pública (NGP), orientada por resultados, reforça ainda mais o papel “intermediário” de instâncias na mobilização dos atores locais a serviço das prioridades e objetivos mensuráveis dos governos. Elas foram, portanto, fortalecidas em Pernambuco e Ceará, como meio de acompanhamento, monitorização dos dados e controle de resultados. Trata-se, portanto, de uma política centrada em números, para melhor gerenciar a educação pública.

Sabe-se que os indicadores em suas várias formas criam, sustentam e projetam espaços de comparação constante, bem como têm o poder de moldar a política de educação a ser definida em diversos países. (LINGARD, 2016, p. 609; NORMAND, e VERGER, 2015, p.559) Desta forma, é possível, por meio do estudo do que propõem as legislações dos governos de alguns estados da Região, demonstrar como a educação pode ser governada

por construções de dados dos resultados escolares, sobre as avaliações educacionais e discussões em torno deles. Os indicadores escolares têm tanto o poder de moldar as ações políticas dos governantes, como também indicar os excessos ou omissões em sua capacidade de governança, pois a questão da equidade passa a ser desconsiderada, uma vez que a política meritocrática em educação deixa de lado muitas vezes os menos favorecidos sociais. Assim os indicadores de resultados podem dizer muito, mas não dizem tudo.

O Ideb, bem como alguns dos sistemas de avaliação nos estados, orientam as decisões dos governos na área da educação, envolvendo programas e ações que se traduzem em medidas políticas, bem como repasse de recursos, em base meritocrática, segundo Augusto (2013:1269). Muitos dos sistemas de avaliação têm seus resultados atrelados às avaliações de desempenho de escolas e de docentes, trazendo repercussões, nem sempre positivas, à gestão dos sistemas de educação e aos professores e muitos de seus alunos.

Hall e Gunter (2016:743), analisando as reformas neoliberais da Nova Gestão Pública (NGP) na Inglaterra, advertem para alguns efeitos que tais políticas podem vir a ocasionar: a centralização do currículo e da avaliação nas escolas baseadas principalmente em disciplinas avaliadas por meio de testes nacionais e internacionais. A mercantilização da escola tem diversas consequências, como a competição pelos melhores alunos, entre as escolas, com base na escolha dos pais, a partir de conjuntos de dados vinculados a classificações com base nos testes; a criação de escolas como se fossem unidades de negócios locais, via gestão financeira no âmbito institucional; e o apoio a interesses privados na educação, por meio de aportes financeiros oriundos de patrocínio privado. Os autores falam da tensão que as reformas provocam e levam à criação de uma nova métrica, destinada a permitir o controle da atividade do setor público por intermédio de mensurações, e a subsequente recompensa e/ou punição, no primeiro caso daqueles que atingiram as metas e, no segundo caso, daqueles que transgrediram as quantificações de desempenho prescritas. Estas ações conduzem a uma onda de gerencialismo nas escolas na qual a mudança decretada, diretamente vinculada à agenda da reforma, em ascendência, reduz a autonomia dos professores.

## O que demonstram os indicadores escolares

Neste texto foram apresentados os dados referentes aos resultados escolares do Ideb no período 2005 a 2017 e do Pisa 2015, dos estados do Nordeste, procurando explicar as razões das diferenças em relação às médias do País.

Vários dos fatores citados ao longo deste texto indicam que a Região Nordeste ainda vive sob um prisma de elevadas desigualdades sociais; ao que parece, são situações já solidificadas, que se constituem em obstáculo ao desenvolvimento de políticas públicas que promovam a educação de qualidade como direito. Procurou-se demonstrar também

que a diferença de resultado nos exames em larga escala em dois estados, Ceará e Pernambuco, é decorrente de política educacional, que vem sendo executada há mais tempo (em períodos anteriores de governo) e que se constitui em uma modalidade de regulação de controle denominada Gestão por Resultados (AUGUSTO, 2013:1271). Registra-se, nestes casos, um monitoramento dos resultados dos exames, seguido de ações/medidas de assessoramento às escolas com menor desempenho, recompensas financeiras às escolas e aos profissionais daquelas que atingem as metas previstas e /ou punição, após incidência frequente, das que não as obtêm.

Um retorno à questão inicial prevista no título do artigo leva à reflexão sobre os dados do Ideb na Região Nordeste. O indicador, que é estabelecido no Plano Nacional de Educação, na meta sete, para o ano de 2019 e 2021, nos escores de 5,2 e 5,5 para os anos finais do ensino fundamental 5,0 e 5,2 para o ensino médio, respectivamente, aponta que a qualidade da educação brasileira, segundo os índices definidos (meta sete), ainda está distante de ser alcançada. Neste ponto faz-se necessário considerar que a educação escolar é um processo amplo e não se consubstancia exclusivamente no domínio cognitivo, na simples aquisição de conhecimentos dos conteúdos escolares. Quando se fala em padrão de qualidade, segundo a própria Constituição Nacional de 1988, pressupõe-se a existência de outros insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que os sistemas de ensino devem oferecer e que permitam alcançar uma formação humana mais completa, alicerçada em parâmetros de justiça social. Sabe-se que a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares (MONS, 2009:436). A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites das tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir os resultados de processos tão complexos e subjetivos. Os números, conforme demonstram os dados estatísticos dos documentos analisados, (relatórios Inep estudados neste texto) falam por si, expressam fatos e podem significar que a realidade escolar na Região Nordeste está ainda distanciada de uma educação pública de qualidade, emancipatória para todas as comunidades e todos os alunos.

O consórcio de governadores do Nordeste, citado neste artigo, poderá vir a representar um instrumento de governança (Lascoumes et Le Galès, 2004:167), que lhes permitirá, na área da educação, realizar em conjunto provimento em infraestrutura escolar, formar parcerias para formação continuada de professores, desenvolver diversas ações conjuntas que tenham por objetivo a melhoria da qualidade social das escolas públicas da Região.

As políticas educacionais em proposições dos governos, no âmbito da União, estados e municípios, guardam uma relação estreita com a qualidade da educação pública que se almeja. Torna-se importante refletir e investigar sobre as ações que realmente devam ser postas em prática nos estados e que tenham por propósito a qualidade social da educação pública, quais os recursos necessários, como buscar maiores investimentos na área educacional. São questões que pressupõem o muito que deve ser feito para superar o distanciamento

entre o cotidiano de trabalho nas escolas públicas, imerso, muitas vezes, em questões de difícil solução, o que se almeja na educação pública de qualidade e que, pelas limitações deste texto, não poderiam ser aqui contempladas. São questões que sugerem um prolongamento de estudos sobre a Região Nordeste, em pesquisas educacionais que possam trazer amplitude de investigação e análise das políticas públicas em tais circunstâncias.

*Recebido em 30/12/2019. Aprovado em 14/07/2020.*

## Notas

1. <https://www.brasil247.com>
2. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Recomenda-se consultar os documentos citados, que apresentam um estudo estatístico em profundidade dos dados do Saeb no período em questão e do Pisa 2015.
3. O livro *A política educacional em contexto de desigualdade. Uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste*, organizado por Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C. e Rodrigues C. M L, foi lançado em 2019, durante a reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (Anped), pela Editora Mercado das Letras. Trata-se de um produto da pesquisa internacional “Políticas públicas para melhoria do Ensino Médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados”, financiada pelo CNPq (Edital 22/2016), realizada em parceria entre o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade federal de Minas Gerais (Gestrado), com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), Universidade de Lisboa, Universidade Estrasburgo, França, e Universidade de Barcelona, Espanha, sendo coordenada pela Dra. Dalila Andrade Oliveira, da Universidade Federal de Minas Gerais.
4. Os artigos que compõem a segunda parte do livro *A política educacional em contexto de desigualdade. Uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste*, sendo um artigo por estado, escritos por pesquisadores em política educacional de universidades públicas da Região Nordeste, à exceção de Pernambuco. São a seguir citados, bem como as respectivas universidades: César Nonato Candeias e José Marcio Oliveira da Universidade Federal de Alagoas (Ufal); Elizeu Clementino e Michel Daian P. Ramos da Universidade Estadual da Bahia (Uneb); Carlos Henrique Lopes Pinheiro e Mario Henrique C. Benevides da Universidade de Integração Internacional de Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab); Lucinete Marques Lima, Ângelo Biachini e Francisca C. Lima da Universidade federal do Maranhão (Ufma); Andreia Ferreira Silva, Ângela Cristina A. Albino Maria Cláudia C. Henriques e Melânia M. Rodrigues da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Alexandre Duarte da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Adriana e Silva Souza, da Universidade Federal do Piauí (UFPI); Antônio Cabral Neto e Alda Maria Araújo Castro, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Silvânia Aparecida Bretas e equipe de pesquisa, da Universidade Federal de Sergipe (UFSE).
5. Conforme divulgação no Portal Inep/MEC, consulta em 6 de agosto de 2018.
6. De acordo com o relatório “Resumo Técnico dos Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”.
7. Segundo o relatório “Brasil no PISA 2015”, se todos os estudantes de 15 anos do país estão em um único ano/série, o valor desse índice é 0. Se uma grande parcela deles ainda está abaixo do ano/série modal, o índice é negativo (-x anos); se está acima, o índice é positivo (+ x anos). O relatório não informa o que significa a sigla Grade.
8. Disponível em [atlasbrasil.org.br/2013/pt/o\\_atlas/idhm](http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/idhm)
9. Disponível em: [www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html](http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html)
10. Informação disponível em: [www.veja.abril.com.br>concentração de renda](http://www.veja.abril.com.br/concentração%20de%20renda).

11. O IDHM, 'Índice de desenvolvimento humano por município' é considerado mais adequado para avaliar o desenvolvimento dos municípios, pois não se trata da média municipal do índice, mas de um cálculo feito a partir das informações do conjunto da população em relação aos três indicadores. Esse índice ganha maior relevância na análise de políticas cuja participação do município é importante, como no caso dos anos iniciais da educação básica.

## Referências

- ALMEIDA, Luana C.; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p.1153-1174, set./dez. de 2013.
- AUGUSTO, M H. Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p.1269-1286, set./dez. de 2013.
- BRETAS, Silvana Aparecida et al. Análise da Política pública em Educação do Governo Jackson Barreto em Sergipe (2015-2018). In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C. e RODRIGUES, C. M. L. (Orgs.). **A Política educacional em contexto de desigualdade**. Uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Mercado das Letras. Campinas. 2019.
- CANDEIAS, Cezar N. e OLIVEIRA, José Marcio. Educação básica como direito nas Alagoas: entre as previsões legais e o chão da escola. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C. e RODRIGUES, C. M. L. (Orgs.). **A Política educacional em contexto de desigualdade**. Uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Mercado das Letras. Campinas. 2019.
- CARVALHO. Luiz Miguel. Pisa, intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 669-683, jul./set. de 2016.
- CAMPELLO, Tereza *et al.* Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, número Especial 3, p. 54-66, 2018.
- DUARTE, Alexandre. A construção da política educacional em Pernambuco na gestão de Paulo Câmara (2015 -2018). In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C. e RODRIGUES, C. M. L. (Orgs.). **A Política educacional em contexto de desigualdade**. Uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Mercado das Letras. Campinas. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007. Coleção Leitura.
- HALL, David e GUNTER, Helen. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, jul./set. de 2015.
- JORGE, Tiago Antônio da Silva. **Trabalho docente e desempenho estudantil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- LASCOUMES Pierre et LE GALÈS Patrick. **Gouverner par les instruments**. Scences Po: Les Presses, 2004.
- LIMA, Lucinete M; BIANCHINI, Ângelo R. e LIMA, Francisca C. S. Educação Básica no Maranhão no primeiro governo Dino: Políticas e ações. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C. e RODRIGUES, C. M. L. (Orgs.). **A Política educacional em contexto de desigualdade**. Uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Mercado das Letras. Campinas. 2019.

LINGARD, Bob. Pisa: fundamentações para participar e acolhimento político. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 609-627, jul./set.de 2016.

MONS, Nathalie. **Les Effets Théoriques et Réels de L'Évaluation Standardisée**. Paris: EACEA Eurydice, 2009.

NETO, Antônio Cabral e CASTRO, Alda Maria D. A. Política educacional no RN: Diretrizes, Trilhas percorridas e Resultados. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C. e RODRIGUES, C. M. L. (orgs.). **A Política educacional em contexto de desigualdade**. Uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Mercado das Letras. Campinas. 2019.

NORMAND, Romuald e VERGER, Antoni. New public management and education: theoretical and conceptual elements for the study of a global education reform model. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n.132, p. 599-622, jul./set.2015.

OLIVEIRA, Dalila A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set de 2015.

PETTERSSON, Daniel e MOSTALD. Christina. Professores do Pisa: a esperança e a realização da Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37. n. 136, p. 629-645, jul./set. de 2016.

PINHEIRO, Carlos Henrique L. e BENEVIDES, Mario Henrique H. C. Política educacional para a Educação Básica no estado do Ceará. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C. e RODRIGUES, C. M. L. (Orgs.). **A Política educacional em contexto de desigualdade**. Uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Mercado das Letras. Campinas. 2019.

SILVA, Andreia F. *et al.* A Política educacional para a Educação Básica no estado da Paraíba. (2011-2018). In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C. e RODRIGUES, C. M. L. (Orgs.). **A Política educacional em contexto de desigualdade**. Uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Mercado das Letras. Campinas. 2019.

SOUSA, Adriana S. A política educacional para a Educação Básica no estado do Piauí. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C. e RODRIGUES, C. M. L. (Orgs.). **A Política educacional em contexto de desigualdade**. Uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Mercado das Letras. Campinas. 2019.

SOUZA, Elizeu C. e RAMOS, Michael Daian P. Políticas e Programas para a Educação Básica no estado da Bahia: uma análise documental da gestão 2014 -2018. In: OLIVEIRA, D. A., DUARTE, A. M. C. e RODRIGUES, C. M. L. (Orgs.). **A Política educacional em contexto de desigualdade**. Uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Mercado das Letras. Campinas. 2019.

VILLANI, Marialuiza e OLIVEIRA, Dalila A. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362; out/dez 2018.

# O Escola sem Partido no Amazonas: *diferentes concepções educacionais*

**“School without Party” in Amazonas:**  
*different education concepts*

**La Escuela sin Partido en el Amazonas:**  
*diferentes conceptos educativos*

**REINALDO OLIVEIRA MENEZES\***

Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, Brasil.

**MARCINEUZA SANTOS DE JESUS\*\***

Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, Brasil.

**FABIANE MAIA GARCIA\*\*\***

Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, Brasil.

**HELLEN CRISTINA PICAÑO SIMAS\*\*\*\***

Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, Brasil.

**MÁRCIO DE OLIVEIRA\*\*\*\*\***

Universidade Federal do Amazonas, Manaus- AM, Brasil.

---

\* É assistente Social, mestrando em Educação e graduando em Filosofia, ambas pela Universidade Federal do Amazonas. *E-mail:* <reinaldo\_bamn01@hotmail.com>.

\*\* É graduada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. *E-mail:* <santosmarcineuza@gmail.com>.

\*\*\* É doutora em Educação pela Universidade do Minho e professora da Universidade Federal do Amazonas. *E-mail:* <fgarcia@ufam.edu.br>.

\*\*\*\* É graduada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas, mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora da Universidade Federal do Amazonas e líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia (NEL-AM/CNPq). *E-mail:* <india.parintintins@gmail.com>.

\*\*\*\*\* É doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá e professor da Universidade Federal do Amazonas. Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Diversidade Sexual (NUDISEX). *E-mail:* <marcio.1808@hotmail.com>.

**RESUMO:** O artigo analisa o Programa Escola Sem Partido (EsP), proposto pelo Projeto de Lei Ordinária 102/2016 do estado do Amazonas, cujo objetivo é sua inserção no âmbito da rede estadual de educação. É uma pesquisa de natureza documental e bibliográfica, que se ancora no Projeto de Lei, na Constituição Federal de 1988 e LDBEN (Lei 9.394/1996) e se fundamenta em teóricos tais como Frigotto, para discutir os sentidos e significados do programa EsP, do princípio de neutralidade e do ideal de doutrinação, à luz da própria história da concepção educacional no Brasil.

*Palavras-chave:* Educação. Programa Escola Sem Partido. Neutralidade. Doutrinação. PLO 102/2016.

**ABSTRACT:** The article analyzes the School without Party Program (EsP), proposed by the state of Amazonas' Ordinary Law Project 102/2016, which has its insertion in the public-school system as its main objective. It is a research of documental and bibliographical nature that is based in the Law Project, in the Federal Constitution of 1988 and LDBEN (Law 9.394/1996), and has its fundament in theorists such as Frigotto; in order to discuss the point and meanings of the EsP program, its neutrality principles, and indoctrination ideals, in the sight of the very History of the education concepts in Brazil.

*Keywords:* Education. School without Party Program. Neutrality. Indoctrination. PLO 102/2016.

**RESUMEN:** El artículo analiza el Programa Escuela Sin Partido (ESP), propuesto por el Proyecto de Ley Ordinaria 102/2016 del estado de Amazonas, cuyo objetivo es su inserción dentro de la red educativa estatal. Se trata de una investigación de carácter documental y bibliográfico, que está anclado en el Proyecto de Ley, en la Constitución Federal de 1988 y en la LDBEN (Ley 9.394/1996) y se basa en teóricos como Frigotto, para discutir los sentidos y significados del programa ESP, el principio de neutralidad y el ideal de adoctrinamiento, a la luz de la propia historia de la concepción educativa en Brasil.

*Palabras clave:* Educación. Programa Escuela Sin Partido. Neutralidad. Adoctrinamiento. PLO 102/2016.

## Introdução

**O** artigo analisa o Programa Escola Sem Partido (EsP) proposto pelo Projeto de Lei Ordinária 102/2016 do estado do Amazonas, cujo objetivo é sua inserção no âmbito da rede estadual de educação.<sup>1</sup> É uma pesquisa de natureza documental e bibliográfica, que se ancora neste PL, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) (BRASIL, 1996) e se fundamenta em teóricos como Frigotto (2017) para discutir os sentidos e significados do programa EsP, do princípio de neutralidade e do ideal de doutrinação à luz da própria história da concepção educacional no Brasil a qual revela que a educação esteve predominantemente alinhada à ideologia da classe dominante.

Atualmente, a concepção educacional no Brasil é predominantemente econômica e se embasa na ideologia de um segmento da classe dominante, o neoliberalismo, cujas nuances podem ser percebidas na educação pela centralização do financiamento das políticas educacionais por organismos financeiros internacionais, que, como consequência, exercem seu controle ideológico.

O PLO 102/2016 fundamenta-se em um (contra)movimento denominado Escola sem Partido, coordenado por Miguel Nagib, que ganhou ampla repercussão a partir de 2013 e tem sido fortemente discutido nas redes sociais. O aparato midiático a que se destina o EsP é dividido em dois grandes grupos, principalmente: de um lado, a crítica de pesquisadores e estudiosos, sobretudo da área da educação; do outro, o apoio de grupos conservadores com ideias e práticas reacionárias.

No campo educacional, ganhou destaque um estudioso bastante dedicado às pesquisas relacionadas ao sentido social da educação e o trabalho docente, Frigotto (2017), que demonstra certa preocupação com a repercussão desse PLO e as reações desencadeadas a partir dele, definindo-o como a “esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”.

Dentre tais reações, o Projeto de Lei (PL) 867 de 2015, apresentado pelo Deputado Izalci do PSDB-DF, cuja proposta é de inclusão, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do “Programa Escola Sem Partido” em trâmite na Câmara Federal, cuja influência chegou ao Amazonas na forma de Projeto de Lei Ordinário (PLO). Logo, o PLO 102/2016 é uma extensão do PL 867/2015.

O resultado dessa análise aponta que o PLO 102/2016 é a materialização da própria contradição pois defende uma neutralidade que ela não expressa, porque manifesta em suas proposições uma ideologia, no caso, a burguesa, alinhada ao ideal neoliberal ortodoxo. Quanto à doutrinação, o projeto ignora o fato de que os conteúdos ministrados em sala não são propostos por um único professor, mas por um conjunto de diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação. Em síntese, o Programa Escola Sem Partido insere-se em um contexto de desmonte dos bens sociais, preconizado por uma nova crise do capital.

## Concepções de educação no Brasil

A educação, ao longo da história do Brasil, esteve predominantemente alinhada à ideologia da classe dominante. Do período colonial ao Primeiro Império, ela visou principalmente a um caráter civilizatório, sob rEsPonsabilidade da igreja. Teixeira (1989:61) retrata uma educação dual, com características fundamentadas nas condições socioeconômicas dos indivíduos, às quais esta era destinada:

Os índios, quando não eram escravizados, recebiam uma educação de evangelização nos seus próprios aldeamentos, sob a guarda e proteção dos jesuítas. Os escravos eram educados pelo trabalho forçado e vida nas senzalas. O branco recebia uma educação escolar de qualidade, baseada no saber medieval greco-latino, em sua interpretação teológica ou aristotélica tomista.

Isso porque, nesse momento, a cultura era entendida numa perspectiva “[...] universal, individual, elitista, prescritiva e normativa”, difundida pela pedagogia clássica (CANDAU, 2000:18), por isso a visão de mundo e de cultura que predominava no contexto brasileiro era a eurocêntrica. Destarte, os moldes europeus eram a referência, de modo que tudo que fosse diferente, era considerado inferior, logo, precisava ser modificado, ou como o próprio Teixeira (1989) relata, civilizado.

Veiga (2008:504) aponta que “[...] a escola era, então, entendida como forma de civilizar os grupos vistos pelas elites como impeditivos da coesão social brasileira”. Por isso, compreendemos que a concepção de educação era a civilizacional, que basicamente significou a negação e o silenciamento da diversidade cultural da população brasileira e a negação da educação como um direito de todos.

Isso ocorre porque, do ponto de vista sociológico, a educação

[...] sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade. Numa realidade concreta, o processo educacional se dá através de instituições EsPecíficas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica (FREITAG, 2005:34).

A doutrina pedagógica e a concepção de ser humano e sociedade que prevalecia na educação nesse período se baseavam, principalmente, no ideal europeu/elitista. Com relação ao ideal europeu, pode ser percebido em dois momentos: o primeiro pela perspectiva civilizacional que a educação oferecida pelos jesuítas possuía, já relatada anteriormente, e, no segundo momento, pelos ideais iluministas, que irradiavam no século XIX para o Brasil. Sobre esse segundo momento, diz Faria Filho (2015:140):

O ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa, para boa parte do mundo e, também, para o Brasil. Como componente central desse ideário estava a ideia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias. O teatro, o jornal, o

livro, a escola, todos os meios deveriam ser usados para instruir e educar as “classes inferiores”, aproximando-as das elites cultas dirigentes.

No que diz respeito ao elitismo, ele se manifesta pelo fato de os sistemas educacionais brasileiros, organizados ao longo da história, serem construídos para atender aos interesses sociopolíticos das elites. As camadas populares, ampla maioria do povo brasileiro, ficavam excluídas: índios, escravos desfrancizados, mamelucos, cafuzos e brancos pobres (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2005:14-15)

Portanto, nesse período, a função da educação era basicamente de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante, uma vez que a escola como mecanismo de realocação dos indivíduos na estrutura de classes era dispensável (FREITAG, 2005).

O elitismo não é revertido ao longo da história do Brasil, no entanto, a educação ganha novas funções e significações e um contexto de disputa em torno dela é instaurado a partir da década de 30 do século XX, reflexo da crise capitalista de 1929, que, no Brasil, materializou-se na crise da superprodução do café.

A economia e a política brasileira foram fortemente abaladas pelos acontecimentos mundiais das três primeiras décadas do século XX<sup>2</sup>, e ainda depois da crise de 1929-1932, quando se abre uma época de expansão acelerada das relações capitalistas entre nós, com imensas repercussões para as classes sociais, o Estado e as rEsPostas à questão social (BEHRING, 2011).

A partir desse momento, o Brasil passa por uma modernização econômica, que implica o surgimento de novas frações burguesas. Até então a elite cafeeira era o segmento burguês dominante, após a crise, emergem no cenário nacional outras frações como, por exemplo, a elite açucareira, da carne e do setor industrial. Juntamente com isso, ocorrem as insurreições sociais, a chamada questão social brasileira, que se configura na existência de grupos marginalizados da sociedade reivindicando direitos, como o da educação.

Sobre isso, Freitag (2005:91) afirma que, no início do período que caracterizava o modelo econômico da substituição de importações, ocorre uma tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura.

A partir desse momento, a Igreja passa a ter cada vez menos influência sobre a educação e o Estado assume as rédeas da política educacional. Esse momento é marcado também pelo enfrentamento das questões sociais. Behring (2011) relata que a forte disputa pela hegemonia e pela direção do processo de modernização acaba por levar à implantação da ditadura de Vargas em 1937, que combateu fortemente os movimentos sociais, com a polícia, ao mesmo tempo em que efetivava algumas medidas de cunho social, como a criação do Ministério da Educação e Saúde e o Conselho Nacional da Educação, na tentativa de conseguir a legitimação do seu governo por parte da sociedade civil, “[...]”

buscando transformar a luta de classes em colaboração de classes” (BEHRING, 2011:106), instalando, assim, o Estado de compromisso.

Nesse sentido, Freitag (2005:92) revela que:

A política educacional do Estado Novo não se limita a simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (para as classes menos favorecidas).

Fica evidente que a educação direcionada às classes mais baixas socialmente era tão somente um processo tecnicista, em que o foco era dado na organização do processo, deixando em segundo plano alunos e professores; buscava-se a formação de mão de obra para atender às necessidades do capitalismo. No entanto, não se pode negar que essas medidas, mesmo tendo um caráter direcionado à economia, possibilitaram conquistas significativas no campo social, como a possibilidade de grupos historicamente marginalizados acessarem a educação.

O período que se segue à ditadura de Vargas, que vai de 1946 a 1964, no Brasil, instaura a substituição do modelo agrário-exportador pelo nacional-desenvolvimentista, impulsionado pela II Guerra Mundial. No entanto, Pasinato (2013) evidenciará que, no pós-guerra, ocorrerá a cristalização da supremacia norte-americana e que não tardou muito para ocorrer a invasão cultural e econômica dessa nação no País.

Em relação à educação desse período, a Constituição de 1946 refletiu o processo de redemocratização, após a queda de Getúlio Vargas, defendendo a educação como direito de todos. Em 1948, o ministro da Educação, Clemente Mariano, apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Além de escolanovistas, participaram diversos católicos na discussão desse tema. O percurso do projeto foi tumultuado e estendeu-se até 1961, data da sua promulgação (PASINATO, 2013).

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, Freitag (2005) adverte que ela reflete as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, a lei não deixa de ter um caráter elitista. Ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes médias) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do seu controle.

Após esse período, instala-se no Brasil um clima de crise econômica e instabilidade política marcado pela renúncia de Jânio Quadros em 1961, a conturbada posse de João Goulart e a intensa agitação em prol dos seus projetos de “reformas de base”, culminando no golpe civil-militar de 1964, que levou os militares ao poder (SBARDELLOTO, 2013). A educação foi marcada por disputas:

No campo da educação, os trâmites da autoritária Constituição de 1967 deflagram um embate de forças entre os Ministérios da Educação e do Planejamento. Nesta correlação de forças, a gratuidade do ensino primário e outros elementos da organização e funcionamento do ensino são assegurados pelo Ministério da Educação, porém este teve que aceitar dois pontos defendidos pelo Ministério do Planejamento, fundamentados na Teoria do Capital Humano. O discurso de Aderbal Jurema, representante da Aliança Renovadora Nacional – ARENA, durante o debate constitucional deixa clara a predominância da concepção de educação como um capital humano, numa relação determinista e descontextualizada entre “educação e desenvolvimento” e amparada no conceito de “educação como investimento” (SBARDELLOTO, 2013:10-11).

A teoria do capital humano, que embasaria a partir daí a lógica educacional no Brasil, é compreendida como “[...] aquela que prega e deposita fortemente o investimento na educação como a forma de provocar uma modificação social” (SILVA; LENARDÃO, 2019: 518). Nessa lógica, tal investimento busca aprimorar as habilidades dos indivíduos, de modo que influenciaria positivamente no crescimento econômico de um determinado local.

Portanto, “[...] a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 2010:51), de tal maneira que investir em educação significa investir em capital.

Nessa perspectiva, a educação é entendida como aquela capaz de diminuir as desigualdades sociais, logo, o Estado, ao invés de investir em recursos físicos, investiria em capital humano. O conceito de capital humano ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2010:51).

Essa teoria do capital humano explica a disputa pelo controle ideológico da educação, travada entre setores da sociedade civil e instituições econômicas, intensificada a partir da década de 70, com uma nova crise do capital. O diagnóstico da crise no Brasil recai sobre o Estado e, segundo Peroni e Caetano (2012:58), dentre as estratégias para a superação estão o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo:

No plano ideológico, a teoria neoliberal afirma que o Estado é o culpado pela crise, já que, para atender às demandas em um período democrático, gasta demais, provocando déficit fiscal. Por consequência, as políticas sociais e a democracia devem ser contidas para que os ajustes necessários ao bom andamento do mercado sejam efetuados. Foi o chamado Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital, este é responsabilizado pela crise [...]

Como o culpado da crise é o Estado, entra em curso a proposta de reformá-lo. Essa reforma culmina na instituição do Estado neoliberal, que se caracteriza por ser mínimo para o social e máximo para o capital e se reflete na educação a partir da centralização das políticas educacionais por parte do Governo Federal. Ele passa a exercer o controle ideológico da educação, por meio dos parâmetros curriculares e da avaliação institucional; por outro lado, ocorre a descentralização de recursos, inclusive desobrigando a União do financiamento da educação básica (PERONI; CAETANO, 2012).

Com a instituição do neoliberalismo, a educação passa a não ser somente rEsPonsável por preparar mão de obra para o mercado e diminuir as desigualdades sociais, mas ela mesma passa a ser mercadoria. Fato evidenciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 1996, a qual assegura no Art. 7º:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do rEsPectivo sistema de ensino;

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1996, art. 7º).

Sobre esse aspecto, Canan (2016) considera que as carências econômicas de países como o Brasil os tornaram terrenos férteis para a prática da política imperialista de cunho neoliberal, conduzindo a educação a reduzir-se a uma perspectiva mercantilista, que a faz confundir seu valor enquanto possibilidade de construir no sujeito humano a capacidade de pensar e, por meio desse ato, entender a história como enredo para o qual é chamado a construir e intervir pela participação e não pela submissão.

É evidente que a correlação de forças possibilita a continuação da educação enquanto um processo de formação humana de indivíduos pensantes e críticos e não somente a manutenção dos interesses mercadológicos.

Com a educação mercantilizada e o Estado desobrigado do financiamento, entram em cena os organismos financeiros multilaterais, com a proposta de financiar a educação básica. Dentre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). No entanto, esse financiamento possui intencionalidades mais profundas:

[...] a tarefa do Banco assume um caráter cada vez mais político, pois o financiador passou a ser propositor do processo de desenvolvimento e, ao propô-lo, estabelece condicionalidades, dentre elas, a exigência de sua participação na definição de políticas de longo prazo para os setores financiados, neste caso as de educação (CANAN, 2016:68).

Diante desse cenário, fica evidente a intencionalidade desses organismos, dentre tantas, o alinhamento da educação aos interesses do grande capital, o que possibilita um

certo controle ideológico da sociedade. Segundo Boito Jr (2016:26), a política econômica e social do Estado brasileiro, ao longo da década de 1990 e da primeira metade da década de 2000, conferiu ao capitalismo brasileiro certas características minimamente estáveis, que permitem que falemos em um novo modelo de desenvolvimento capitalista.

Esse novo modelo é denominado de neodesenvolvimentismo, que, segundo Boito Jr (2016), atende prioritariamente aos interesses da burguesia interna, enquanto o neoliberalismo atende aos interesses do capital internacional e de fração da burguesia brasileira a ele integrado. As contradições desse modelo acirraram a disputa pelo poder entre essas duas burguesias, justamente porque elas defendem doutrinas econômicas rivais. Esse embate se deu em duas frentes: de um lado o campo neoliberal ortodoxo que pretende iniciar novas reformas de cunho neoliberal no País e, do outro, o campo neodesenvolvimentista (BOITO Jr, 2016).

O resultado dessa disputa foi materializado no *impeachment*, também conhecido como Golpe, da presidente Dilma Rousseff (Partido dos Trabalhadores) em 2016, e na eleição do atual presidente, o que demonstra a predominância do campo neoliberal ortodoxo (SAAD-FILHO e BOITO JR, 2016). Na educação, essa predominância foi evidenciada na reforma do ensino médio e pelos recentes ataques à educação pública, principalmente às universidades, preconizados pelo Movimento Escola Sem Partido, que se corporificou em Projeto de Lei, tanto em âmbito nacional, materializado pelo PL 867, em trâmite tanto no Congresso como no Senado, como também nos estados, a exemplo do Amazonas com o PLO 102/ 2016, proposto pelo então deputado Platiny Soares (Partido Verde), cujo *status* de movimento preocupado com a doutrinação e os valores morais disseminados nas instituições públicas de ensino esconde a real intenção de seus arquitetos (SAAD-FILHO e BOITO JR, 2016; BOITO JR, 2017; FRIGOTTO, 2017).

### **Princípio de neutralidade e ideal de doutrinação**

Hoje, a concepção educacional é predominantemente econômica, marcada pela ideologia neoliberal, cujas nuances podem ser percebidas no controle do financiamento por organismos financeiros internacionais, tais como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, e conseqüentemente das políticas educacionais, como bem evidencia Peroni (2000) em sua obra intitulada *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*.

O programa Escola Sem Partido tem sido concebido, ao longo da história, por segmentos da classe dominante, revelando seus anseios e vontades para a educação, se aproximando dos interesses de manutenção do poder e de dominação. Esse Programa insere-se no contexto de reformas neoliberais defendidas pela burguesia alinhada ao campo neoliberal ortodoxo já relatado. O ideal neoliberal tem o encolhimento do Estado para com as questões sociais, como a educação, uma das principais características.

Frigotto (2017) adverte que as teses do EsP não podem ser entendidas nelas mesmas, pois fazem parte de um movimento maior, cujas nuances podem ser percebidas a partir do contexto capitalista. Esse movimento se situa em uma conjuntura de desmonte dos direitos sociais, pois, para Krein (2018:87), os desmontes dos direitos sociais estão voltados para os

[...] elementos centrais da relação de emprego e das instituições rEsPonsáveis pela normatização e efetivação das relações de trabalho. A sistematização das principais mudanças será realizada dialogando com aspectos destacados anteriormente em relação à agenda comum da observada internacionalmente. Por um lado, destacam-se os conteúdos em relação aos direitos: (1) formas de contratação e facilidades para dEsPedir; (2) jornada de trabalho; (3) remuneração da jornada; (4) condições de trabalho, EsPecialmente as que afetam a saúde e segurança no trabalho. Por outro, as questões que alteraram o papel e enfraquecem as instituições públicas: (1) alterações na regulamentação da representação dos interesses coletivos dos trabalhadores e da negociação coletiva; (2) limitações de acesso à Justiça do Trabalho; (3) engessamento de sistema de fiscalização de fraude.

No entanto, essas questões são preconizadas por uma crise do capital “[...] não mais cíclica, mas contínua, universal e global cada vez mais profunda” (FRIGOTTO, 2017:30), que vê na liquidação do Estado para com as questões sociais a solução para assegurar a manutenção dos lucros dos grandes grupos econômicos mundiais.

Além disso, Cara (2016) acrescenta que o Escola Sem Partido é inspirado em iniciativas internacionais e declara ter três objetivos: a “descontaminação e ‘desmonopolização’ política e ideológica das escolas”; o “rEsPeito à integridade intelectual e moral dos estudantes”; e o “rEsPeito ao direito dos pais de dar aos seus filhos uma educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (CARA, 2016:45).

O PL 102/2016 materializa esses objetivos, quando estabelece os seus princípios, que são:

Art. 1.º Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa Escola Sem Partido, atendidos os seguintes princípios:

I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II - pluralismo de ideias no ambiente acadêmico; III - liberdade de consciência e de crença; IV - liberdade de ensinar e de aprender; V - reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI - educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII - direito dos pais a que seus filhos não recebam a educação moral divergente de suas próprias convicções. (AMAZONAS, 2016, art. 1).

Quando comparados aos princípios estabelecidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na LDBEN (nº. 9.394/1996), percebemos que não são legítimos. Na verdade, vão de encontro aos princípios apresentados no artigo 206 da Constituição e artigo 3º da LDBEN, os quais garantem: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

O princípio de neutralidade e o ideal de doutrinação no Artigo 2º do PL ganharam destaque na mídia e serviram de argumento que fomentou o ataque às escolas, às universidades públicas e aos profissionais da educação, para desqualificar e desmoralizar a educação pública, como argumento que fundamentaria a defesa de sua privatização. Com relação ao ideal de doutrinação, ele permite o entendimento de que, na escola, os profissionais se aproveitam de sua condição para doutrinar os alunos e fazê-los apoiadores de um certo grupo político e religioso em detrimento dos outros, ignorando totalmente toda a concepção da educação, a própria legislação e o currículo. É como se os professores fizessem tudo conforme a sua vontade, como se não houvesse diretrizes que orientam a prática.

Sobre isso, Lima e Peroni (2018:125) apontam incoerência e inabilidade, alegando que, ainda que a doutrinação seja o foco do movimento, sua definição não é evidentemente explicitada em nenhum momento, apesar de que ela pode ser compreendida nas minúcias do conteúdo dos materiais elaborados pelo EsP. Essa proposta de neutralidade e de combate à doutrinação esconde sob uma cortina de fumaça as reais intenções dos seus propositores, que consistem na “[...] privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” (FRIGOTTO, 2017:29). Essas propostas representam, na verdade, a reação da elite conservadora.

Além do mais, esse programa se fundamenta em bases argumentativas próprias do senso comum, pois não existem estudos científicos que comprovem as falácias dos idealizadores do programa, os quais se embasam, segundo Polizel (2019:4), em que

[...] as escolas brasileiras estariam, então, supostamente contaminadas e precisariam passar por um processo de ‘descontaminação’. Essa perspectiva conclamada da ‘desideologização’ e ‘descontaminação’ não é nova e também não se dá apenas no território nacional brasileiro, pois ela se articula com movimentos autointitulados. No indocrination e com Think Tanks. Devido a tais alianças, o movimento EsP centra-se inicialmente em combates às epistemologias neomarxistas, evolucionistas e emancipadoras.

A referida contaminação estaria sendo feita pelos professores e a descontaminação se daria pelo estabelecimento de diretrizes que regulamentam, ou melhor, engessam a prática do professor. Nas propostas do PL 102/ 2016, essas diretrizes estão na instituição do Artigo 3º:

Art. 3º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias; II - não favorecerá, não prejudicará e não constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas; III - não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas; IV - ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a rEsPeito; V - rEsPeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação

moral que esteja de acordo com suas próprias convicções; VI - não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula (AMAZONAS, 2016, art. 3).

Sobre isso, Penna (2017:40) adverte que se trata de uma tentativa explícita de desqualificação do professor a partir da exclusão de suas atribuições, asseguradas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996). Excluíram o pluralismo de concepções pedagógicas, excluíram a liberdade de ensinar, e vão mais longe quando propõem a exclusão da liberdade de expressão.

As autoras Lima e Peroni (2018:133) também fazem duras colocações, apontando que:

O objetivo final do movimento é romper com a possibilidade de construção de uma educação vinculada às questões e valores sociais, políticos e culturais existentes na diversidade, e que possibilitam o exercício de uma prática democrática na escola a partir de mecanismos de intervenção e participação coletiva estabelecidos através do princípio da gestão democrática, substituindo-a por uma educação sem Espaço de participação, que promova a preservação acrítica do sistema capitalista e, conseqüentemente, das suas desigualdades.

E Algebaile (2017:71) ainda destaca que o programa EsP visa o “[...] controle prévio da atividade escolar, da atividade docente e da discussão educacional, a partir da disseminação da ameaça de exposição pública e de criminalização. Daí a propriedade da alcunha, atribuída a[o] PL por inúmeras vertentes críticas: Lei da Mordaza”.

O que podemos salientar é que o programa proposto no PL 102/2016 não preconiza o combate às doutrinações partidárias ou ideológicas, e sim o cerceamento das práticas docentes, impedindo que o professor realize sua função de conduzir os alunos ao pensamento crítico e reflexivo.

Destacamos que em um momento em que grande parte do Parlamento brasileiro, assim como legisladores estaduais e municipais, busca menosprezar os debates acerca das injustiças sociais – a respeito da homofobia, misoginia, machismo, racismo etc. –, é basilar que as instituições escolares sejam, cada vez mais, progressistas e críticas, de modo a fazer com que o corpo docente e discente discuta os aspectos de tais injustiças.

Valem as palavras de Nicolazzi (2016:85) quando o autor expõe que

Nem refém da moralidade privada, nem subjugada pela lógica partidária: a escola é o lugar privilegiado para a educação pública, mas uma educação que depende das liberdades de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e de divulgação do pensamento, como definido pela constituição.

Portanto, qualquer projeto ou programa que busca aniquilar o pensamento crítico da escola pública é uma atividade partidária, retrógrada, perigosa, além de um desserviço para toda a sociedade. E a partir disso, fica a pergunta de Nicolazzi (2016): qual o partido do Escola Sem Partido?

## Considerações finais

O Programa Escola Sem Partido proposto no Projeto de Lei Ordinária 102/2016 no estado do Amazonas é a materialização da própria contradição, porque defende uma neutralidade que ele mesmo não expressa. Manhas (2016) ressalta que nada mais ideológico que o Escola Sem Partido, que concebe uma educação que vai ao encontro da própria história da concepção de educação no Brasil, onde ela sempre esteve alinhada predominantemente a uma visão de mundo e de sociedade da classe dominante (ideologia).

Como bem afirmou Freitag (2005), a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, que se baseará implícita ou explicitamente em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade. Atualmente, essa filosofia de vida, concepção de homem e de sociedade é baseada no ideal neoliberal, e a educação a expressa também; por isso, não tem como conceber uma educação neutra, pois ela se relaciona diretamente com a sociedade, que, no caso, é a capitalista e com membros dessa sociedade, no caso, as classes sociais. A própria concepção desse PLO expressa uma consciência social, uma ideologia acerca da educação escolar. Ela traz em seu escopo um entendimento do que seja escola e prática docente, bem evidenciado no Art. 2º, que fala em doutrinação política e ideológica e no Art. 3º, que discorre sobre a prática do professor, o qual não usará da audiência cativa para cooptar os alunos.

Outro propósito desse programa é a manutenção do poder da burguesia, o qual só é possível pelo controle ideológico das massas. E, ao encontro disso, Freitag (2005) relata que uma forma de se conseguir é pela inviabilização da circulação de uma contraideologia, que normalmente é disseminada nos espaços educacionais; por isso a necessidade que Algebaile (2017) fala de controlar a atividade escolar, a prática docente e as discussões educacionais. Isso justifica o ataque à educação e seus profissionais, através da implementação da pedagogia do medo e da violência (FRIGOTTO, 2017), principalmente nas escolas e universidades públicas, lugar onde estão as massas.

Na educação pública, o programa se configura na tentativa de desmonte, por meio da desmoralização do espaço e da desqualificação e demonização dos seus profissionais; de quebra, assegura que grupos historicamente marginalizados não tenham a possibilidade de ascender socialmente e ocupar lugares e cargos no aparelho estatal que, historicamente, são reservados a essa elite.

Os ataques à educação possibilitados pelo programa vislumbrado a partir do Projeto de Lei fazem parte de um movimento maior, que ocorre em escala mundial e que pode ser entendido a partir do contexto capitalista e suas crises e que, no Brasil, tem explicação na predominância do neoliberalismo ortodoxo em detrimento do neodesenvolvimentismo (BOITO, 2016).

No entanto, a partir dessa iminente desconstrução da educação pública, notamos a reação da classe trabalhadora, manifestada a partir dos profissionais da educação e dos

próprios estudantes, principalmente do ensino superior. Eles compreenderam que a articulação com a sociedade civil é fundamental para a manutenção desses espaços. Como consequência disso, surgiram projetos como “ciência na rua”, em que estudantes levam suas pesquisas para a rua e os apresentam, na tentativa de derrubar os argumentos do movimento EsP tais como “doutrinação”, “universidade pública só tem aluno drogado”, “balbúrdia”, mostrando que a universidade pública é um espaço importante, assim como a escola, que alunos fazem ciência e que professores compartilham o saber.

Resumindo o Programa Escola Sem Partido proposto no PLO 201/2016, em poucas palavras seria a “esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira” (FRIGOTTO, 2017). No entanto, podemos vislumbrar, a partir da contrarreação da classe trabalhadora, num processo de correlação de forças percebidas nos manifestos do 15 de maio convocado pelos professores, no de 30 de maio convocado por estudantes e dia 14 de junho também pelos professores, e que reuniu grupos de diversos setores, como partidos e sindicatos, além de civis, a possibilidade de inviabilizar esses desmontes e de conscientizar a sociedade sobre esses argumentos e mostrar a real intenção de quem os propaga. Ao mesmo tempo que buscamos assegurar esses direitos, frutos de lutas das outras gerações.

*Recebido em 01/08/2020. Aprovado em 13/08/2020.*

## Notas

- 1 O desenvolvimento do artigo contou com o apoio da Universidade Federal do Amazonas e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- 2 Nos primeiros 30 anos do século XX o mundo passou por várias catástrofes. A título de exemplificação, ganham destaque: Primeira Guerra Mundial (1914-1918) – centrada na Europa, o conflito envolveu duas grandes potências e resultou na morte de mais de nove milhões de soldados; Crise de 1929 – conhecida como Grande Depressão Econômica, foi o maior período de recessão econômica do sistema capitalista do século XX, causando enormes taxas de desemprego e diminuição do PIB de inúmeros países; ascensão de ditaduras – o fascismo apareceu pela primeira vez no ano de 1922, com Mussolini na Itália (HOBSBAWM, 1995).

## Referências

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). *Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. pag. 63-74.

AMAZONAS. **Projeto de Lei Ordinária nº 102/2016**. Disponível em: <https://sapl.al.am.leg.br/materia/95445>. Acesso em: 20 de ago. 2019.

- BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social: fundamentos e história/** Elaine Rossetti Behring, Ivanete Boschetti. – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Biblioteca básica de serviço social: v. 2).
- BOITO JR, Armando. A crise Política do Neodesenvolvimentismo e a instabilidade da democracia. **Rev. Crítica Marxista**, São Paulo, v. 1, n. 42, p. 155-162, mai. 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** [Constituição (1988)]. [recurso eletrônico]. - Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Projeto de Lei nº 867/2015**, que institui Programa Escola sem Partido. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 17 de jul. 2019.
- CANAN, Silvia Regina. **Influências dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 47-60.
- CARA, Daniel. O programa “escola sem partido” quer uma escola sem educação. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-49.
- FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGAS, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 35-53.
- FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A gênese das instituições escolares no Brasil: os jesuítas e as casas de bê-a-bá no século XVI. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 35-54, jan./dez., 2005.
- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade**. 7ª ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.
- HOBSBAWN, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX – 1914-1991**. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KREIN, José Dari. **O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v30n1/1809-4554-ts-30-01-0077.pdf>. 2018, pp. 77-104. Acesso em: 08 de ago. 2019.
- LIMA, Paula Valim de; PERONI, Vera Maria Vidal. Escola sem partido e as implicações para a democratização da educação. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 44, p. 121-136, mai./ago. 2018.
- MANHAS, Cleomar. Nada mais ideológico que “escola sem partido”. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 15-22.

NICOLAZZI, Fernando. Qual o partido da escola sem partido? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 03, n. 05, p. 82-85, jul./dez., 2016.

PASINATO, Darciel. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Semina**, Passo Fundo, v. 12, n. 1, p. 1-13, out., 2013.

PENNA, F. Ódio aos Professores. In: AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (Org.). **A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. p. 93-100.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na Educação. **Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul- RS**, 2012.

PERONI, Vera. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2000.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

POLIZEL, Alexandre. Percepções do movimento escola sem partido: currículos pastorais e o professor como catequista. **Revista Amazônica**, Manaus, v. 4, n. 1, p. 01-16, fev. 2019.

SAAD-FILHO, A.; BOITO, A. Brazil: The Failure of the PT and the Rise of the 'New Right', **Socialist Register**, Londres, v. 52, n. 1, p. 213-230, 2016.

SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. Educação no regime civil-militar (1964-1985) no Brasil e a Teoria do Capital Humano. **Anais do XI Jornada do HISTEDBR: a Pedagogia Histórico-Crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**, v. 11. p. 1-18, Cascavel – PR, 2013.

SILVA, Edilaine Cristina da; LENARDÃO, Edmilson. **Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo**. s/d. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria\\_do\\_capital\\_humano\\_e\\_a\\_relacao\\_educacao\\_e\\_capitalismo.pdf](http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_educacao_e_capitalismo.pdf). Acesso em: 17 de jul. 2019.

TEIXEIRA, Anísio [1900-1971]. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**/Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, set/dez 2008.

# O conceito de áreas de conhecimento *no Novo Ensino Médio*

**The concept on areas of knowledge**  
*in the New High School*

**El concepto de áreas de conocimiento**  
*en la Nueva Enseñanza Secundaria*

**SANDRA REGINA MENDES\***

Universidade do Estado da Bahia, Eunápolis- BA, Brasil.

**RESUMO:** As áreas de conhecimento já figuram no currículo do ensino médio desde as Diretrizes Curriculares, em 1998. Assim, o que de fato é *novo* em relação as áreas de conhecimento no “novo” ensino médio? Busca-se discutir conceitualmente essa questão, além dos seus objetivos e dimensões teóricas. A metodologia se centra na análise dos documentos oficiais que consubstanciam a reforma, fundamentada nos debates acerca das dimensões de poder que delineiam as políticas educacionais. Concluiu-se que a legislação não oferece bases conceituais, possibilitando desdobramentos equivocados na implementação do currículo.

*Palavras-chave:* Ensino médio. Reforma do ensino médio. Áreas de conhecimento. Legislação educacional. Currículo.

**ABSTRACT:** The areas of knowledge have already been part of the high school curriculum since the Curricular Guidelines from 1998. Therefore, what is really new in relation to the areas of knowledge in the “new” high school? In addition to the objectives and theoretical dimensions, it seeks to discuss this issue conceptually. The methodology focuses on the analysis of the official documents that substantiate the reform; based on the debates regarding dimensions of power, which outline

---

\* É graduada em História e mestre em Cultura e Turismo pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Atualmente é professora assistente na Universidade do Estado da Bahia (Campus Eunápolis) e doutoranda em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. *E-mail:* <srmenesba@gmail.com>.

educational policies. It comes to a conclusion that, the legislation does not offer conceptual basis, allowing for misleading developments in the curriculum's implementation.

*Keywords:* High school. High school reform. Areas of knowledge. Educational legislation. Curriculum.

**RESUMEN:** Las áreas de conocimiento ya forman parte del plan de estudios de la escuela secundaria desde las Directrices Curriculares, en 1998. Entonces, ¿qué es realmente nuevo en relación con las áreas de conocimiento en la “nueva” escuela secundaria? Se busca discutir este tema de manera conceptual, además de sus objetivos y dimensiones teóricas. La metodología se centra en el análisis de documentos oficiales que sustentan la reforma, fundamentada en los debates sobre las dimensiones de poder que delinear las políticas educativas. Se concluyó que la legislación no ofrece bases conceptuales, lo que permite desarrollos equivocados en la implementación del currículo.

*Palabras clave:* Enseñanza secundaria. Reforma de secundaria. Áreas de conocimiento. Legislación educativa. Currículo.

## Disjunções históricas no ensino médio

**A**s discussões sobre identidade, funções e objetivos do ensino médio (EM) não são novas. Em um recorte recente, debates que antecederam a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 1996 (LDB 9.394/96), traziam o questionamento se o papel do EM era preparar para o trabalho ou o prosseguimento dos estudos. Dicotomia que a LDB 9.394/96 buscou superar, estabelecendo como finalidade a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996).

Duas décadas depois da promulgação, ainda é possível observar múltiplas dificuldades em efetivar a superação da dualidade entre o ensino médio profissional e o propedêutico, bem como em promover sua democratização e universalização fundamentadas na formação para o exercício da cidadania e em oportunidades no mundo do trabalho.

O ensino médio público brasileiro só pode ser analisado em um contexto complexo. Para esse artigo duas questões são consideradas: a primeira, as diferenças sociais que impactam diretamente no acesso e na permanência dos filhos dos trabalhadores e dos próprios trabalhadores no ensino médio. A segunda se refere à menor priorização do

investimento público direto nesse segmento nos anos de 1980 e 1990, tanto em termos financeiros quanto técnico-pedagógicos, que conduziram para a sua precarização.

Apenas políticas recentes convergiram para sua redefinição e fortalecimento. Entre elas, ressalta-se a aprovação e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), por meio da Emenda Constitucional nº. 53/06, regulamentada pela Lei nº. 11.494/07 (MOEHLECKE, 2012), e a ampliação do direito à educação com oferta obrigatória de escolarização dos 4 aos 17 anos, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009. Entretanto, com o congelamento dos gastos pelos próximos 20 anos, instituído pela aprovação da Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016 e o prazo de finalização do Fundeb (previsto para 31/12/2020), o cenário de avanços se encontra comprometido. Por isso é necessário analisar as problemáticas e soluções para o ensino médio em toda a sua complexidade, abrangendo fatores sociais, econômicos e políticos do Brasil.

De modo particular, nos últimos dez anos, os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino impulsionaram debates, elaboração e desenvolvimento de políticas com a participação das comunidades escolares e diferentes entidades científicas e de classes, que permitiram a implementação de programas visando sua melhoria, tais como o ensino médio inovador, em 2009. Ao mesmo tempo, setores ligados aos interesses do grande capital, comprometidos com a efetivação das políticas neoliberais na educação, ampliaram as narrativas de desqualificação, utilizando todos os aparatos possíveis (parlamentar-jurídico-midiático) para reforçar uma visão catastrófica e de inocuidade do ensino médio.

Influenciada por esses discursos, a sociedade começou a apoiar e exigir mudanças imediatas. Stephen Ball (2001; 2004; 2011) propõe compreender como essas narrativas incidem na formação das políticas públicas por meio da “Abordagem do Ciclo de Políticas”, constituída pela intersecção complexa de um ciclo contínuo com três contextos principais: “contexto da influência”, “contexto da produção” e “contexto da prática”.

Este trabalho utilizou como suporte teórico-metodológico a “Abordagem do Ciclo de Políticas” de Ball, contudo não foi realizada a análise de todo o ciclo da política. Foi focalizado no “contexto de influência”, por estabelecer algumas apreensões necessárias à leitura crítica dos documentos. Esse corresponde ao momento em que são iniciadas as políticas públicas com construção dos discursos políticos e articulações dos grupos hegemônicos para sobrepor suas narrativas, marcadas por disputas e negociações, que originam, muitas vezes, acordos com contraditórios interesses (MAINARDES, 2006). O “contexto de influência” se consubstancia na produção dos textos da política educacional (“contexto de produção”), fontes analisadas nesse estudo. As reflexões, apesar de não enfocarem no “contexto da prática”, pretendem oferecer contribuições para estudos das políticas públicas acerca do ensino médio, com o objetivo de alertar sobre possíveis desdobramentos equivocados na implementação do currículo. Afinal, a leitura diferenciada

dos educadores “pode conduzir a consequências não previstas pelos reformadores e levar a implicações práticas diferentes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005: 434).

Identifica-se como “contexto de influência” as narrativas que descredibilizaram o ensino médio público brasileiro nos últimos anos. Processo intensificado paralelamente ao avanço das intervenções das agências internacionais na política educacional brasileira, com destaque para a implementação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), em 2000. Os acordos com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) instituíram avaliações externas que apresentaram baixos índices de rendimento dos estudantes brasileiros de nível médio. Esses números foram amplamente divulgados e debatidos pelas mídias. Contudo, ao desconsiderar, em grande maioria, variáveis importantes como investimentos públicos, condições de acesso/permanência dos estudantes e programas de formação/valorização docentes, trataram o problema de forma superficial, fragmentada, coadunando com a visão de inutilidade do ensino médio, subsidiando discursos que conclamavam por mudanças e reformas imediatas.

Aproveitando-se desse contexto, fragilizado pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o Governo Michel Temer lançou uma reforma para o ensino médio através de Medida Provisória (MP nº 746, de 22/09/2016). Nessa MP foram ignorados todos os debates e ações que vinham dando novo contorno ao ensino médio como: o Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971, de 9/10/2009), a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/Resolução CNE/CEB nº 2/ 30/12/2012) e o Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Portaria nº 1.140, de 22/11/2013).

A MP desengavetou o Projeto de Lei (PL) nº 6840/13, propondo um EM com caráter excludente aos jovens trabalhadores, transformada na Lei nº 13.415/17, que denominaram Novo Ensino Médio. A reforma está regulamentada, além desta Lei, pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC/Resolução CNE/CP nº 4, de 17/12/2018) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Resolução CNE/CNB nº 3, de 21/11/2018), documentos que a alinham aos princípios da política neoliberal no campo da educação e possui um amplo apoio de representações dos setores empresarial e financeiro, que compõem a entidade “Todos Pela Educação”.

A proposta seguiu um caminho alheio aos trâmites democráticos, pois se construiu de forma unilateral, sem participação dos profissionais de educação, universidades, associações representantes dos educadores e de classes e, por essa razão, tem sido criticamente denominada, por representantes desses grupos, de “Contrarreforma do Ensino Médio”.

Frente às críticas recebidas por várias entidades, o Ministério da Educação (MEC) começou a fazer um trabalho midiático com o objetivo de convencer a sociedade sobre benefícios do Novo Ensino Médio. Segundo as narrativas do Governo, a flexibilidade curricular oferece “liberdade” ao jovem para estudar de acordo com sua vocação ou inserção no mercado de trabalho. Essa “liberdade” de escolher é possível porque o currículo foi composto por uma formação geral básica, estruturada a partir das áreas de conhecimento

(linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas) e por itinerários formativos que dialogam com elas, com exceção da formação técnica e profissional.

Identifica-se a centralidade das áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio, apresentando-as como uma novidade que, articuladas aos itinerários formativos, serão capazes de dirimir problemas que envolvem esse nível de ensino. Apesar de terem sido apresentadas como inovação, as áreas de conhecimento já figuram no currículo do ensino médio desde 1998, com a publicação das Diretrizes Curriculares, historicizada no Parecer CNE/CEB nº. 3, aprovado em 8/11/2018, que trata da atualização das DCNEM/2018. Destarte, o que de fato é *novo* em relação às áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio? Qual o conceito de áreas de conhecimento nessa nova reforma?

### **Em busca do conceito de “áreas de conhecimento”**

A organização curricular por áreas de conhecimento está presente no ensino médio desde as DCNEM de 1998, porém, nem a resolução e nem o parecer deste documento trazem um conceito de “áreas de conhecimento”. Elas são apresentadas como meio para efetivar um fazer pedagógico que resulte no desenvolvimento de habilidades e competências, tomando como princípio a interdisciplinaridade e a contextualização, sem contudo defini-las.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) tem-se “o sentido do aprendizado na área”, onde há uma defesa pelo desenvolvimento do currículo a partir de áreas de conhecimento. Ressaltam as potencialidades de uma perspectiva interdisciplinar para superar a fragmentação dos conhecimentos e atualizar as práticas pedagógicas, entretanto, é lacunar em relação ao conceito. O primeiro documento que se aproxima de uma concepção é o PCN+ (BRASIL, 2002), onde se lê:

uma área de conhecimento só pode ser caracterizada a partir das partes que a compõem, em um processo de análise que, ao desmontar o objeto central da área, nos conduz à percepção de outros objetos que caracterizam os segmentos da área. Tais segmentos são as disciplinas, com seus objetos próprios, que trazem em seu bojo aspectos que formam a área como um todo (BRASIL, 2002: 24-25).

Mesmo trazendo luz sobre a questão, não há efetivamente uma base conceitual, mas elementos que podem ajudar a compreender como se estrutura a área e a sua relação com os componentes específicos. Já nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, lançadas em 2006, não há nenhuma referência.

Em 2012, o MEC apresentou uma proposta de reforma do ensino médio e foram publicadas novas DCNEM, reiterando que

[Art. 8º [...] § 1º] o currículo deve contemplar as quatro áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. § 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos professores. [...] Art. 14º, XIII – a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 2012).

Apesar de não discutir o conceito de áreas de conhecimento, explicita a relação entre estas e os componentes curriculares; também direciona sobre a abordagem pedagógica, destacando a interdisciplinaridade no processo.

Houve um entendimento que, para obter êxito na implementação das DCNEM/2012, era necessário investir na formação docente continuada. Cria-se o Programa de Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio (Pnem), vinculado ao Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio. Para os cursos foram elaborados cadernos com discussões teóricas onde se encontra um conceito de áreas de conhecimento:

conjunto de conhecimentos cuja afinidade entre si pode expressar pela referência a um objeto comum não equivalente aos específicos de cada componente curricular, mas a partir do qual essas especificidades se produzem. Trata-se de uma unidade epistemológica e metodológica no âmbito da ciência que, sob o prisma da organização curricular, permite uma integração mútua de conceitos, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de análise (RAMOS *et. al.*, 2013: 14-15).

Converge portanto, para a superação da visão compartimentada nos processos de produção/socialização do conhecimento e tensiona um movimento no sentido de provocar a interrelação e transferência de saberes (THIESEN, 2008). Nas DCNEM de 2012, as áreas de conhecimento buscam efetivar esses pressupostos compreendendo que “a *interdisciplinaridade* e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes de diferentes campos do conhecimento.” (BRASIL, 2012, Art. 14, XIII, grifo nosso). Compreender o significado de áreas de conhecimento, portanto, perpassa por questões conceituais acerca da interdisciplinaridade, presente com expressiva centralidade na legislação educacional brasileira, em todos os níveis,

O conceito de interdisciplinaridade é polissêmico. Para Ciavatta (2019:19) “categorias e conceitos são questões fundamentais para o entendimento do próprio conhecimento que se pretende produzir. [...]. Os conceitos, por sua etimologia (*conceptus*, concepção), dão conteúdo teórico aos termos”. Follari (2008:109) se diz ciente que a “interdisciplina suscita mais perguntas do que respostas, e isto não em virtude de suas infinitas possibilidades, mas sim por causa da dificuldade de estabelecer seus limites.” Reitera-se, diante

da questão, a urgência em problematizar as bases conceituais de “área de conhecimento” e “interdisciplinaridade” na legislação educacional brasileira do ensino médio.

Thiesen (2008:545) coloca que interdisciplinaridade tem sido tratada por dois grandes enfoques: “o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e muitas vezes complementares.” Trata, respectivamente, das questões da ciência, seus paradigmas, categorias e métodos, e do currículo, do ensino e da aprendizagem. Compreende-se que, na construção das políticas educacionais, essas duas dimensões se imbricam por se constituírem como campo de disputas de saber-poder em torno de projetos de sociedade, intermediadas pelo campo educativo.

Nas DCNEM/2012, os pressupostos sobre interdisciplinaridade demarcam a compreensão de que ela “é impensável sem a base que a possibilita, ou seja, as disciplinas” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2008:21), ao contrário do ocorrido durante o governo militar, quando foi inserida no currículo (Lei nº 5.692/1971) através da fusão de disciplinas com conhecimentos superficiais e aligeirados. Sem compromisso de se libertar de um conteudismo, reforçou-o ainda mais, com forte controle ideológico (FAZENDA, 1996).

A interdisciplinaridade se constitui como elemento importante na organização curricular, porém ela não efetiva, por si só, melhorias nos índices de qualidade da educação, bem como “não pode fazer mudanças estruturais porque não tem parentesco com os movimentos sociais em suas atividades políticas” (FOLLARI, 2008:134). Por isso redobra a necessidade de se fundamentá-la conceitualmente. Os debates sobre o tema precisam entrar nas pautas das comunidades escolares e científicas, problematizando seus princípios, visto que o atual contexto político e econômico, favorável à hegemonia neoliberal nas políticas educacionais em andamento, tem se apropriado do conceito de “interdisciplinaridade” para instituir propostas que, de forma escusa, apresentam-se como inovadoras, mas ocultam reais interesses na precarização da educação pública, tanto no que se refere à formação do jovem quanto ao trabalho docente.

Dito isso, tratando-se de um conceito com diferentes bases teóricas, deve-se entender como fulcral a definição e demarcação do lugar da interdisciplinaridade no currículo por áreas de conhecimento na legislação educacional do ensino médio.

### **O que de fato é *novo* em relação as áreas de conhecimento**

O currículo do Novo Ensino Médio é composto pela formação geral básica prevista na BNCC e por “itinerários formativos” que dialogam com as áreas de conhecimento, mas sem trazer uma definição sobre elas, bem como o lugar dos conhecimentos específicos na estrutura curricular. A Lei nº 13.415/17 e as DCNEM/2018, não definem áreas de conhecimento e interdisciplinaridade, apesar da centralidade de ambas na reforma. Esse silenciamento não pode ser entendido como aleatório, diante da existência de um artigo

específico nas DCNEM de 2018 para tratar questões conceituais: “para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente resolução”. (Capítulo II: Artigo 6º).

Em relação a BNCC do EM, no item “Estrutura da BNCC”, na representação gráfica consta:

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB. A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2018:32).

A leitura denota que os princípios de articulação entre os campos de saberes específicos e das áreas, assegurados nas DCNEM de 2012, foram mantidos. Entretanto, a citação aparece referendada por meio do Parecer do CNE/CP de 2009, que trata do Ensino Médio Inovador e não através das DCNEM em vigor, atualizadas em 2018, para atender a Lei 13.415/2017. Como dito, nas DCNEM/2018 não há nenhum norteamto conceitual sobre as áreas de conhecimento. Na representação da “Estrutura da BNCC” se lê:

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação (BRASIL, 2018:32).

A que se destina a citação? Às lacunas e contradições sobre o conceito de áreas de conhecimento na reforma atual. Não é possível identificar fundamentos e bases conceituais que garantam interlocução entre saberes específicos e diferentes campos do conhecimento com foco na formação cidadã integral e igualitária. Isso se evidencia ao verificar que os únicos componentes curriculares garantidos nos três anos do ensino médio são **matemática e português**. Ademais só são encontrados os termos “estudos” ou “ensino” que deverão ser “tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas”. (BRASIL, DCNEM/2018, Art. 11, §5, grifo nosso).

As ausências conceituais e a contradição entre o documento da BNCC e a Lei 11.415/2017 acerca das áreas de conhecimento e da interdisciplinaridade apontam para caminhos que abrem possibilidades para constituição de conhecimentos mínimos e, mesmo, compartimentados, sob a denominação de “áreas de conhecimento”. Os documentos não asseguram dispositivos que permitam evitar o esvaziamento de saberes, ao

mesmo tempo que inexistem espaços concretos de materialização da articulação entre os campos específicos e as áreas, devido à eliminação de algumas disciplinas. Tais preocupações são colocadas pelo conselheiro José Francisco Soares, no Parecer CNE/CEB nº 3/ 2018, de 8/11/2018,

o texto [...] estabelece que o currículo deve conter, na parte comum, “estudos e práticas” de todas as atuais disciplinas, agregadas agora em áreas do conhecimento. Ou seja, opta não por enfatizar ou aprofundar os conceitos-chave de cada uma destas disciplinas. [...] O necessário e importante trabalho interdisciplinar depende, essencialmente, do conhecimento disciplinar [...] as propostas de itinerários [...] sugerem que serão organizados como aplicações dos conhecimentos da parte comum. Como a lei limita o número de horas alocado a esta parte, na minha avaliação, há sérios riscos de trivialização do que será ensinado no Ensino Médio, exceto em relação a Língua Portuguesa e Matemática que mereceram tratamento especial. O que era um rio raso, mas um rio, agora será um fio de água, intermitente (BRASIL, 2018:14).

É urgente, portanto, problematizar os discursos que estão sendo forjados sobre o Novo Ensino Médio como uma reforma que irá mudar os rumos do EM brasileiro. O conceito de reforma incorporado pelo senso comum remete à ideia de positividade e à mudança que ocorre para melhorar a sociedade, com a ampliação de benefícios e direitos. Essa concepção, com ampla difusão social, articula-se sempre à ideia de progresso e avanço. Para Popkewitz (1997), reforma é uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, precisando ser compreendida considerando as relações sociais e de poder implícitas e explícitas na sua constituição. O autor ainda identifica que as discussões sobre reforma apresentam ênfase na “estabilidade, na harmonia e na continuação de acordos institucionais existentes - não mudanças” (POPKEWITZ, 1997: 12). É preciso analisar a reforma a partir de outros pilares, compreendendo a escola - e as reformas destinadas a ela - a partir de um conceito que a coloca nas “estruturas de governo na sociedade na qual o macro e os microproblemas do estado são colocados juntos” (POPKEWITZ, 1997:49). Deve-se ampliar as discussões sobre reformas educacionais compreendendo que “há o reconhecimento e a supervisão direta da escola pelo estado. Ao mesmo tempo, há uma organização social e epistemológica das escolas na produção de uma disciplina moral, cultural e social da população” (POPKEWITZ, 1997:50), que significa considerar o seu papel de regulação social e de poder.

Definir e discutir as bases teóricas dos documentos curriculares é importante para dialogar com a política educacional para além do binômio produção/implementação, pois permite compreendê-la “como expressão textual de um complexo processo de negociações que se dá num contexto marcado por relações de poder e constrangimentos” (LOPES; MACEDO, 2011:261). Para que isso se efetive é preciso que os sujeitos atuem na prática de implementação do Novo Ensino Médio numa perspectiva do “currículo em ação” que possibilita atender mais que o saber oficialmente prescrito a ser dominado e transmitido, mas vislumbrar espaço para reinterpretções, criticidade e protagonismo.

Mészáros (2005) coloca que, dentro da estrutura estabelecida no mundo do capital, as reformas, na prática são irrealizáveis e não passam de “cortinas de fumaça” para desviar a atenção das determinações sistêmicas. Trata-se superficialmente dos efeitos, associando mudanças a melhorias, mas não se altera a base causal dos problemas. Contudo, Ciavatta (2019) pondera que é preciso considerar as ações de intervenção na concepção da educação básica.

A análise dos documentos que legislam a reforma atual permite identificar a existência de um projeto societário que tende a aprofundar as desigualdades sociais a partir da flexibilização do processo formativo dos jovens brasileiros. Ao reproduzirem a relação entre a origem social dos jovens e seu percurso escolar, mantém-se o poder das classes dominantes e das diferenças entre classes.

O que de fato é *novum* em relação às áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio? Acredita-se que o novo seriam as incertezas sobre as configurações curriculares, pois isso depende do interesse e interpretações nos sistemas estaduais, e a certeza de que os jovens do ensino médio público brasileiro terão usurpados os seus direitos constitucionais de igualdade na formação educacional.

## Considerações finais

Na análise dos documentos que fundamentam o Novo Ensino Médio, as áreas de conhecimento não se articulam à ideia de “uma relação entre particularidade e totalidade que forma uma unidade” (BRASIL, 2013:12), mas denota uma diluição da especificidade em benefício da generalização, numa perspectiva equivocada sobre interdisciplinaridade. Em nenhum momento, os documentos trazem dispositivos que impeçam o esvaziamento de saberes e desenhos curriculares estruturados em conhecimentos mínimos e compartimentados. Entende-se que essa lacuna ganha contornos mais graves diante do cenário de avanço de ideias conservadoras, defendidas por grupos como os ligados à Escola Sem Partido, que entende a escola como espaço de ideologização.

O Novo Ensino Médio permite legitimar discursos que desqualificam a presença de determinados conhecimentos, ao mesmo tempo submete e limita a educação às demandas do mercado de trabalho, desconsiderando o princípio educativo de formação do homem enquanto ser social, capaz de se desenvolver em todas as suas potencialidades, como sujeito e objeto do conhecimento social. Por fim, a ausência do conceito e o lugar das “áreas de conhecimento” está a serviço das reordenações curriculares submetidas ao capital e suas pautas neoliberais, presentes na educação brasileira na contemporaneidade.

*Recebido em 09/04/2020. Aprovado em 07/07/2020*

## Referências

- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez, 2001.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis n. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017**. Parecer CNE/CEB n. 3/2018, aprovado em 8/11/2018. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB n. 3/1998, aprovado em 1/6/1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Orientador do Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. **Emenda constitucional nº 59**, de 11 de setembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e adota outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 12 de nov. 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial, 23 de dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº4, de 17 de dezembro de 2018. **Institui a Base Nacional Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)**, como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na resolução CNE/CP nº2/2017, fundamentada no parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 1998.
- BRASIL. Portaria nº 971, de 9/10/2009. **Institui o Ensino Médio Inovador**. Diário Oficial, Brasília, DF, 13 de out. 2009.
- BRASIL. Portaria nº 1.140, de 22 de nov. de 2013. **Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Diário Oficial, 9 de dez. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. **Projeto de Lei n. 6.840/2013**. Disponível em: [www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br). 2013. Acesso em: 20/02/2014.

BRASIL. **Medida Provisória MP/746**. Brasília, 22 de setembro 2016. Disponível em: [www.planalto.gov.br/civil](http://www.planalto.gov.br/civil). Acesso em: out/2016.

Clavatta, Maria. Trabalho-Educação: a História em processo. In: Clavatta, Maria *et. al.* **Historiografia em Trabalho-Educação**: como se escreve a história da educação profissional. 1. ed. eletrônica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOLLARI, Roberto. Algumas considerações práticas sobre a interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 8.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. p. 97-110.

FOLLARI, Roberto. Interdisciplina e dialética: sobre um mal-entendido. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 8. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 127-141.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplina para além da filosofia do sujeito. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 8.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J. Ball; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais** (questões e dilemas). São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e as novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 17, n. 19, p. 39-58, jan-abr 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira; FREITAS, Denise de; PIERSON, Helena Campos. **Formação de Professores do Ensino Médio**. Etapa I- Cadernos IV: áreas de conhecimento e integração curricular. Brasília: Secretaria de Educação Básica (MEC)/ Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba

Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul/dez, 2005.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set/dez. 2008.

# Gestão escolar democrática no MST: *a Escola Eduardo Galeano*

**Democratic school management inside MST:**  
*Eduardo Galeano School*

**Gestión escolar democrática en el MST:**  
*el Colegio Eduardo Galeano*

**THALES MOURA BRASIL ALEGRO\***

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas- MG, Brasil.

**EVERTON RODRIGUES DA SILVA\*\***

Universidade Federal de Alfenas, Alfenas- MG, Brasil.

**RESUMO:** A gestão democrática é um dos eixos fundamentais do arranjo organizativo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tem a participação como componente garantidor da democracia e a educação no movimento segue o mesmo norte. Entretanto, suas escolas, frequentemente, estão ligadas a secretarias estaduais ou municipais de educação para obter reconhecimento pelo Ministério da Educação e Cultura. É o caso da Escola Eduardo Galeano, investigada nesta pesquisa, que entrou em funcionamento no segundo semestre de 2016 e funciona como extensão – ou segundo endereço – de uma escola na área urbana. O objetivo desta pesquisa foi compreender as singularidades da gestão democrática escolar praticada pelo MST, tendo como referência a tensão entre dois modelos de gestão.

*Palavras-chave:* MST. Gestão participativa. Gestão democrática. Educação do campo.

---

\* É graduado em História e mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Atua como educador em História no ensino público estadual de Minas Gerais. *E-mail:* <thalesalegro@gmail.com>.

\*\* É mestre em Ciências em Administração pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutor em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como professor na Universidade Federal de Alfenas. *E-mail:* <everton.silva@unifal-mg.edu.br>.

**ABSTRACT:** Democratic management is one of the fundamental basis in the organizational arrangement from the Brazilian Landless Farmworkers' Movement (MST). It has participation as guaranteed component of democracy and education inside the movement heading to the same direction. However, its schools are often linked to state or city education departments in order to obtain recognition from the Education and Culture Ministries. It is the case of Eduardo Galeano School, investigated in this research, which began operating in the second semester of 2016 and functions as an extension, or second address, for a school located in the urban area. The objective of this research is to understand the singularities of the democratic school management practiced by the MST, having the tension between two models of management as reference.

*Keywords:* MST. Participative management. Democratic management. Rural education.

**RESUMEN:** La gestión democrática es uno de los ejes fundamentales del ordenamiento organizativo del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), con la participación como componente que garantiza la democracia y la educación en el movimiento que sigue el mismo norte. Sin embargo, sus escuelas a menudo están vinculadas a departamentos de educación estatales o municipales para obtener el reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura. Este es el caso del Colegio Eduardo Galeano, estudiado en esta investigación, que comenzó a operar en el segundo semestre de 2016 y funciona como una extensión --o segunda dirección-- de un colegio en el área urbana. El objetivo de esta investigación fue comprender las singularidades de la gestión escolar democrática practicada por el MST, teniendo como referencia la tensión entre dos modelos de gestión.

*Palabras clave:* MST. Administración participativa. Gestión democrática. Educación rural.

## Introdução

O significado do conceito de gestão democrática tem se tornado um campo de disputa entre setores da sociedade brasileira que reinterpretam esse modelo de gestão conforme os seus interesses. Do mesmo modo, no ambiente escolar,

o conceito encontra fronteiras na medida em que esbarra em compreensões individualizadas dos gestores que assumem as direções de escolas, sendo legitimadas pelo grupo de funcionários e comunidade escolar em geral. A Constituição Federal de 1988 incorporou a gestão democrática como demanda dos movimentos sociais. Entretanto, o que se deu, a partir disso, foi a elaboração de diferentes interpretações para o texto com a intenção de legitimar projetos políticos contrastantes. O artigo 206, do Capítulo VI da Constituição, garante que o ensino será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988), mas não determina os contornos para essa gestão. Para Dalila Andrade Oliveira, “a leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação entre ambos varia conforme os projetos em disputa” (OLIVEIRA, 2015: 95). O que tem ocorrido na prática é que, embora haja o estímulo por mecanismos de maior participação na gestão, sua apropriação pelos modelos administrativos advindos dos poderes político e econômico hegemônicos acaba por ressignificar os processos de deliberação, dando-lhes uma expressão consensual, quando, na verdade, continuam perpetuando relações autoritárias e desiguais.

Na contramão de uma escola libertadora, os modelos educacionais têm caminhado de mãos dadas com os interesses do modelo político-econômico ao qual está inserida a maior parte dos países e também o Brasil. A autora Lucia Bruno, no artigo *Poder e administração no capitalismo contemporâneo*, defendeu que a gestão educacional tem se aproximado cada vez mais da gestão empresarial. Como explicou:

trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente à qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este, a qualidade é sempre referida ao segmento do mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho (BRUNO, 2016: 41).

A autora ainda menciona que o sistema econômico contribui para que instituições transnacionais, como o Banco Mundial, que recomendam o investimento em equipamentos em detrimento da qualificação de professores, sejam os agentes de uma educação voltada para as necessidades do mercado, inclusive segmentando os investimentos em regiões e, por consequência, também o tipo de trabalho que é incentivado em cada território. Bruno argumentou que a guinada neoliberal dos novos governos pelo mundo tende a aumentar essas diferenças regionais de investimentos e também a desigualdade social.

Por outro lado, a construção de uma escola voltada ao desenvolvimento da autonomia de seus alunos não está restrita a qualquer ferramenta de governos por uma deliberação verticalizada. O pedagogo Paulo Freire, no capítulo *Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*, que compõe a obra *Pedagogia do Oprimido*, alertou para o fato de que promover relações dentro da escola que sejam efetivamente pedagógicas na busca pela emancipação das partes envolvidas ultrapassa um

ato de mera concessão, no qual o indivíduo é colocado em uma posição de decisão sem que tenha consciência do processo de libertação em que está inserido.

No Brasil, o modelo de gestão escolar praticado pelo MST tem como contribuição radical colocar a todos como corresponsáveis por uma escola que favoreça sua emancipação e luta por direitos sociais, uma vez que se reconheçam na posição de oprimidos. Como explicou Freire, “a presença dos oprimidos na busca por sua libertação, mais do que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento” (FREIRE, 2016: 101).

O modelo de educação desenvolvido pelo MST diverge daquele aplicado no ensino habitual das escolas públicas em diversos aspectos. Para Dal Ri e Vieitez (2004), o ensino e o trabalho voltados para as características particulares do movimento estão associados à necessidade de valorização da identidade daqueles que fazem parte desse meio. Considera-se, assim, a formação para o trabalho, sendo este o ambiente conhecido e praticado pelos alunos durante seu percurso. Ou seja, o aluno se forma para trabalhar no campo e na comunidade da qual já faz parte e, por isso, se identifica com o processo de aprendizagem, uma vez que ele condiz com a sua realidade.

Há diferenças estruturais entre as escolas ligadas ao MST e a maioria das escolas públicas de ensino regular. Todavia, neste artigo, a singularidade que gostaríamos de acentuar diz respeito aos modelos de gestão democrática adotados por ambas. Pela nossa experiência como pesquisadores, observamos que, seguindo um procedimento consonante com outros níveis de organização do MST, as escolas localizadas dentro dos assentamentos ou acampamentos utilizam um modelo democrático na gestão e na tomada de decisões. Alunos, professores e funcionários decidem juntos sobre aspectos pedagógicos, políticos, administrativos e orçamentários. Esse modelo de gestão escolar é diferente do modelo verificado em outras escolas, o qual, embora apresente uma estrutura democrática legal, não demonstra capacidade de efetivação desses mecanismos normativos em sua gestão.

Motivado por essa dicotomia, foi realizado um estudo de caso na Escola Eduardo Galeano, cujo objetivo geral foi compreender as singularidades da gestão democrática escolar praticada pelo MST, tendo como referência a tensão entre ambos os modelos de gestão educacional. A escola entrou em funcionamento no segundo semestre de 2016 e estava localizada em um acampamento<sup>1</sup> na zona rural da cidade de Campo do Meio, Sul de Minas Gerais. O fato de estar localizada em um espaço ilegal criou uma especificidade fundamental, que justifica essa investigação: dada a situação de ilegalidade, a escola não pôde existir de forma independente. A solução foi torná-la uma extensão – ou segundo endereço – da Escola Estadual Dr. José Mesquita Netto, localizada na área urbana de Campo do Meio. Dessa forma, a gestão da Escola Eduardo Galeano teve que ser permanentemente negociada com a direção “oficial”, em outra instituição e em outro espaço e que não tinha identidade com os princípios do MST.

Essa situação tornou evidente a tensão entre modelos de gestão com ideologias, normas e práticas tão distintas. Além disso, o processo ocorreu no pano de fundo de intensa luta e reivindicação por parte do MST junto ao Governo de Minas Gerais pelo direito à ocupação do espaço habitado por cerca de 600 famílias, onde a Escola Eduardo Galeano se localiza. A tensão chegou a níveis não administráveis pelo movimento e culminou com o fechamento da escola no final de 2018. O cenário em que a pesquisa transcorreu demonstra a relevância desta investigação, ao lançar luz sobre um modelo invisibilizado de gestão escolar, que traz em seu âmago a luta pelo território e pelo direito a um modo de existência singular e contra-hegemônico. A pesquisa revelou a incapacidade de as políticas públicas educacionais abraçarem a diversidade de demandas dos vários Brasis que compõem nosso país. À velha dicotomia urbano-rural, que marca nossa história moderna, acrescenta-se a dicotomia público-comunitária: a luta do MST não se resume à reivindicação de uma escola financiada pelo Estado brasileiro (paradigma público); o movimento reclama uma escola comunitária, organizada pelos seus próprios valores, princípios e práticas.

Para concretizar essa investigação foram realizadas, em julho de 2018, entrevistas não-estruturadas com indivíduos imersos no processo já descrito. As abordagens ocorreram durante expediente normal em ambos os espaços educacionais: as escolas José Mesquita Netto e Eduardo Galeano. Em um segundo momento, também participamos de uma assembleia do setor de educação, quando foram entrevistados outros educadores. Em seguida, os áudios foram transcritos de forma literal. Na sequência, o material foi explorado por meio de uma leitura exaustiva, observando conteúdos explícitos e implícitos nas falas, transformando o *corpus* bruto em três percursos temáticos principais. Por fim, interpretou-se o material, selecionando trechos relevantes para o artigo, à luz do objetivo da pesquisa. Por um princípio ético, não foram revelados os nomes dos(as) entrevistados(as), mas eles(as) estão vinculados a dois grupos de atores inseridos na gestão escolar: direção e docentes.

O artigo está organizado em três seções, correspondendo aos percursos temáticos que emergiram na análise das entrevistas. A primeira trata do processo histórico que culminou com o nascimento da escola, de acordo com as demandas locais e a negociação política. A segunda seção refere-se à autonomia que a escola do campo tem em relação à escola da cidade, ainda que esteja na condição de segundo endereço, bem como a participação da comunidade escolar nas decisões da escola. A terceira seção analisa a importância do vínculo identitário para a construção de uma gestão escolar coerente com os valores e princípios do MST. E, por fim, fez-se um apanhado das conquistas e desafios da Escola Eduardo Galeano.

## O processo de construção da escola

A demanda pela criação de escolas que atendam a realidades específicas de cada comunidade é premente, caso se deseje elaborar um sistema de ensino eficiente e agregador, ao invés de enganoso e sectário. Essa afirmação é verificável quando se analisa a realidade da educação brasileira de modo geral – em que a evasão escolar é maior entre as camadas mais pobres da sociedade e que também ocupam menor espaço no ensino superior – e a realidade da educação do campo em específico, pois a herança cultural de ocupação quase integral das famílias com os afazeres do cotidiano rural precede a obrigatoriedade do estudo, garantida pela Constituição de 1988, e resulta em uma legião de trabalhadores rurais com baixa escolaridade, condição financeira limitada, morando longe das escolas e necessitando dos filhos para trabalhar em suas culturas agropecuárias.

Segundo Bourdieu (2007), para cumprir esse papel institucional excludente, basta que aqueles que administram a escola e regem as aulas ajam de forma a considerar todos iguais em direitos e deveres, sem que de fato exista igualdade fora dos muros da escola, ou, em outras palavras, “ignorem no âmbito dos conteúdos do ensino que transmitem, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2007: 53). Logo, a escola padroniza um *modus operandi* que favorece a herança cultural de uma classe burguesa letrada e acostumada à cultura erudita e à proeza verbal dos professores, enquanto as classes menos favorecidas não se identificam com o ambiente escolar e se sentem desestimuladas a dele participar.

Dessa realidade decorre a necessidade da criação de escolas do campo para moradores do campo. Desde a década de 1930, na França, já existiam as Casas Familiares Rurais (CFR), onde se desenvolveram as escolas camponesas. O termo geral para designar esses modelos de educação do campo é Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFA). Na atualidade, há aproximadamente 1325 CEFFA no mundo, segundo dados disponíveis no artigo *A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs* (BORGES, et. al., 2012: 37). No Brasil, as Escolas de Formação do Campo (EFA) surgiram no Espírito Santo, a partir de 1969, alcançando, nas décadas seguintes, outros estados. As CFR tiveram início na década de 1980, no Sul do Brasil e, posteriormente, nas regiões Norte e Nordeste, durante a década de 1990.

Apesar das diferenças de nomenclatura entre esses grupos, para os autores do artigo citado, existe um eixo norteador comum que compreende quatro pilares divididos entre meios (associação responsável e pedagogia da alternância) e finalidades (formação integral e desenvolvimento local sustentável). A associação responsável exige a partilha do poder e a transformação do projeto político pedagógico em um espaço de debate. Junta-se a essa formação democrática a pedagogia da alternância que, para além da transição entre teoria e prática – com a divisão do tempo entre estudo e aplicação de metodologias

que contribuam diretamente para o desenvolvimento do movimento –, também ocorre entre instituições (escola, família e comunidade), entre os diferentes saberes (populares, familiares, práticos, experienciais e teóricos) e entre os processos de formação. A finalidade é uma formação integral e emancipatória do indivíduo, aliada ao desenvolvimento local sustentável, partindo da ideia de que o desenvolvimento individual depende do desenvolvimento comunitário.

Uma professora da Escola Eduardo Galeano (docente 1) explicou que, seguindo a estrutura dos assentamentos e acampamentos do MST em todo o País, a organização em Campo do Meio também passa pela divisão em setores de acordo com a afinidade e voluntarismo das pessoas inseridas. Um dos pontos que consideramos relevante foi a participação feminina na construção do movimento, especialmente do coletivo de mulheres. Diversas mulheres, majoritariamente mães solas e advindas de um trabalho de base no estado de São Paulo, contribuem com a luta por permanência nos mais recentes acampamentos (Rosa Luxemburgo e Sidnei Dias) na área rural da cidade de Campo do Meio (MG). A educação começou a se desenvolver nesses lugares a partir da Ciranda, que era o espaço dedicado às atividades de formação para as crianças, enquanto os adultos estavam reunidos para discussões de outro nível.

A Ciranda não é só pra brincar. É pra formar também. Os pais estão reunidos hoje pra discutir qual assunto? Então vamos discutir aqui com as crianças também. Então, aí começaram a sair pessoas pra entrar no setor de educação. Então, a gente se reunia como coletivo de mulheres, mas começamos a nos direcionar pra outros setores (docente 1).

Ela enfatizou que a mobilização das mulheres no fortalecimento do setor de educação foi fundamental para conseguir ônibus em parceria com a prefeitura, possibilitando o deslocamento para as crianças estudarem na cidade. A escola itinerante<sup>2</sup> também foi resultado dessa mobilização. Devido ao fato de as famílias estarem longe dos recursos que a cidade disponibiliza, uma das preocupações emergentes foi o fato de as crianças estarem fora da escola. Seguindo a professora:

As pessoas que já eram alfabetizadas começaram a sentar com as crianças embaixo de árvores, debaixo de lona... pra educar as crianças. (...) Se o acampamento não vai mais ficar aqui por causa de um despejo, todo mundo vai junto. E a escola itinerante recebeu esse nome porque também vai junto (docente 1).

Segundo outra educadora, a formação do setor de educação do MST é anterior à idealização da escola e não se limitou a esse espaço. O ponto de partida foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), por meio da formação de alfabetizadores. Como explicou:

Algo que nos ajudou bastante foi o Pronera, que era um projeto de alfabetização. E, com esse projeto, as pessoas que tinham aptidão dentro do setor da educação iam

fazer cursos. Eu me lembro que, em 2005, em um dos projetos, dos educadores de Minas toda, a maioria não tinha o antigo ginásio. E, com a verba que vinha, dava para formar esses educadores. Com isso, chegamos a formar algumas turmas de alfabetizados entre 2004 e 2008 e, mesmo depois que o projeto acabou, eu continuei alfabetizando as pessoas (docente 2).

A retomada formal do setor da educação se deu em 2011, com cursos de formação política nos acampamentos e com o levantamento de dados sobre os trabalhadores que desejavam terminar os estudos, inclusive daqueles com ensino médio completo que desejavam cursar o ensino superior. A *docente 2* também defendeu que, durante o governo de Fernando Pimentel (PT), entre 2014 e 2018, os avanços na educação do campo foram sentidos pelo movimento:

Aí surgiu o governo Pimentel que era a nosso favor. A gente queria era uma escola nossa, mesmo. Mas não teve jeito *por* a gente não ter a documentação da terra. Tinha o documento que ele havia feito, mas estava em disputa na justiça. Mas, se tivesse uma escola anexa na cidade, dava (docente 2).

O apoio político que a escola recebeu do Governo de Minas Gerais, a partir de 2015, foi um ponto de convergência entre os discursos. Esse governo sofreu diversas críticas, quando, diante da obrigatoriedade de ajuste à lei de responsabilidade fiscal, decidiu privilegiar alguns setores e pagar com atrasos e parcelamentos os salários dos servidores da educação. Por outro lado, foi durante esse governo que a luta do MST pela conquista do território teve maiores avanços. Na área em disputa funcionava a Usina Ariadnópolis Açúcar e Alcool S/A. A escritura do terreno estava em nome da Companhia Agropecuária Irmãos Azevedo (Capia), que faliu em 2002. Desde 1997, quando as atividades da usina já estavam suspensas, o MST começou a organizar uma ocupação no local. Atualmente, a estimativa é de que 600 famílias morem nessas terras. O diretor da escola explicou que a terra ainda é do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), mas existem latifundiários interessados em se apossar da região. Segundo ele, o Governo de Minas apoiava (gestão 2014-2018), mas não houve condições jurídicas de assumir a propriedade. A disputa pela área de 3,6 mil hectares dura 16 anos. Ao longo da entrevista, o diretor enfatizou sua cobrança durante a visita da secretária de educação do Governo Pimentel, Macaé Evaristo:

A Sra. secretária de educação em exercício no ano passado, a Macaé, ela esteve lá. Eu conversei com ela e falei assim: Sra. secretária, o que nós vamos fazer para ajudar em todos os sentidos a educação do campo? Porque, desde setembro de 2016, a Secretaria, infelizmente, não disponibilizou recursos para a educação no campo (direção).

A docente 1 contou que, com o apoio governamental, foi feita uma catalogação das famílias por meio de uma ficha e foi perguntado se os membros de cada família tinham interesse em voltar a estudar.

Em parceria com o governo, a gente começou a fazer ficha e procurar demanda. Então, a gente tem todo um arquivo de cadastro das pessoas, né? Nome do pai, nome da mãe. Quem tá aqui nesse lote acampado. Você é adulto, mas qual é a sua formação? Você tem interesse de voltar a estudar? (docente 1).

Ciente de que havia demanda para abrir a escola, o passo seguinte foi lidar com o problema do endereço, uma vez que o local onde se pretendia colocá-la em funcionamento não pertence ao MST (está em disputa judicial). Segundo a docente 1, houve um minucioso processo de avaliação das condições estruturais do local. Em um primeiro momento, tentaram abrir a escola aproveitando as edificações da usina, localizada no território ocupado, mas, após negociações e ameaças de despejo, a escola migrou para uma construção próxima. Por meio de mutirões e do envolvimento da comunidade, o movimento conseguiu criar condições para que o local escolhido pudesse receber uma escola. Além disso, foi necessário associá-la a uma escola estadual urbana, para solucionar o problema da ilegalidade do endereço:

Foram várias reuniões entre nós e conseguimos a demanda. Nós temos crianças, jovens e adultos para construir a escola do campo. Só que aí a gente precisava de um espaço. Nós temos a filosofia que embaixo de uma árvore pode, mas para o Estado não. Então vieram aqui engenheiros, arquitetos, mas aí parava na hora do endereço. Na verdade, nós ainda não temos um endereço porque a terra tá em negociação. Mas aí veio gente aqui e disse que não podia porque “tava” sujo, porque não tinha fio. Aí nós conseguimos parceiros: universidades, professores, parceiros nossos que vêm fazer trabalhos aqui. E aí fizemos vários mutirões, porque aqui era coberto de esterco. Pro Estado chegar aqui e dizer que realmente vai ter condição para fazer. (...) Só que pra ter a nossa secretaria aqui com diretor e vice-diretor precisa ter um número ‘x’ de alunos. Aí, então, a gente pode ser um anexo de uma escola do Estado. Então, na cidade, o diretor topou, e foi um outro trabalho feito com ele (docente 1).

A partir daí, as primeiras turmas abertas foram de educação para jovens e adultos (EJA) e, em 2018, também foi implementado o 6º ano regular do ensino fundamental. A luta pela conquista das terras continua e, frequentemente, os membros do MST em Campo do Meio organizam caravanas e acampam na Assembleia Legislativa de Minas Gerais com a intenção de cobrar que o governo legalize a permanência do movimento nas áreas da Usina de Ariadnópolis.

### **Autonomia e participação da comunidade escolar**

A criação da escola, ainda que contasse com o apoio da direção, não garantia a aplicação do modelo pedagógico e de gestão do movimento, uma vez que a ligação direta com a SEE colocava a escola em uma posição de conflito, caso as ordens da Secretaria não fossem condizentes com as ideias do movimento. Por outro lado, o Artigo 14 da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação defende que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (BRASIL, 1996), considerando a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares. O Artigo 15 da mesma legislação complementa, afirmando que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE), edição 2014-2024, responsável por planejar a dinâmica do sistema educacional brasileiro na década em foco, estipulou, em sua meta 19, um prazo de apenas dois anos para que se assecurassem condições “para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014). Entretanto, a aplicação de um conceito de gestão democrática que consideramos realmente eficaz passa por uma participação efetiva da comunidade escolar na construção do projeto político pedagógico, a fim de considerar demandas específicas da realidade em que está inserida. Essa visão alinha-se ao pensamento de Marques (2014: 464):

Desta perspectiva, a defesa da democratização da gestão não se dá por ela própria ou como um fim em si mesmo. Ela constitui uma das estratégias que tem por finalidade a busca da melhoria da qualidade da educação, dentre outras maneiras, por meio da elaboração de um currículo que tome por base a realidade local, da construção de práticas cotidianas que possam integrar os sujeitos que fazem o dia a dia da escola: diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços, em estreita articulação com a comunidade na qual ela se encontra inserida.

Na obra *A educação na cidade*, Paulo Freire, na época secretário de educação municipal de São Paulo, discorreu sobre a necessidade de criação de assembleias populares que serviriam para integrar alunos e pais na elaboração de projetos educacionais. Freire defendeu que “através delas é possível que se dê em nível profundo uma real participação da comunidade de pais e representantes de movimentos populares na vida inteira das escolas” (FREIRE, 1991: 48). Isso porque “a democratização da escola não pode ser feita como resultado de um ato voluntarista do secretário, decretado em seu gabinete” (FREIRE, 1991: 48).

Na prática, algumas escolas públicas estaduais na Região Sul de Minas Gerais, observadas durante o exercício da docência de um dos pesquisadores-autores deste artigo, possuem uma estrutura relativamente democrática. Os diretores e vice-diretores são eleitos para mandatos de três anos. Os especialistas, professores, auxiliares técnicos e auxiliares de serviços gerais ingressam na escola por concursos de ampla divulgação ou por meio de contratos temporários firmados por editais de seleção – que levam em conta o tempo de contribuição

para a educação estadual, a formação e a idade dos candidatos. Nas escolas, o órgão deliberativo mais importante é o colegiado, que conta com profissionais das áreas financeira e administrativa, além de outros funcionários eleitos entre os seus pares. As questões que extrapolam os limites da escola são solucionadas pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) e, se necessário, pela Secretaria do Estado de Educação (SEE).

Por outro lado, essa estrutura democrática representativa é enfraquecida pela verticalidade na tomada de decisões, que fluem dos órgãos superiores para os inferiores de forma autoritária. O que ocorre, frequentemente, é que os anseios, preocupações e opiniões dos membros com menor poder de decisão não são discutidos coletivamente e, após a eleição, a gestão democrática nas escolas é enfraquecida significativamente. O capítulo *A teoria da ação dialógica e suas características*, que encerra a obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2016), demonstra o repúdio do autor às relações verticais e autoritárias dentro do ambiente escolar, nas quais aqueles com menor poder de decisão são coisificados para atender e seguir as proposições daqueles que detêm cargos de maior poder de decisão. De acordo com Freire (2016), a adesão a um projeto passa pelo reconhecimento da realidade-problema à qual os sujeitos estão expostos e pelas respostas que darão para solucionar as demandas.

As escolas do MST inseridas no contexto dos modelos públicos estaduais e municipais interpretam e aplicam os artigos 14 e 15 da LDB de uma outra forma, alinhando-se à “[...] ideia de controle da escola pelas forças populares, ou seja, por professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local” (DAL RI, VIEITEZ, 2010: 56). A gestão coletiva, nesse caso, implica a divisão de tarefas, conforme as qualidades e aptidões de cada membro dessa comunidade escolar, seja na manutenção e conservação da escola, nas unidades de produção ou na administração. Na Escola Eduardo Galeano, as decisões eram tomadas, principalmente, pelo setor de educação, formado por membros voluntários e convidados, compondo um grupo com cerca de 12 pessoas, e outras ações específicas eram decididas em assembleias gerais convocadas esporadicamente e incluíam todos os setores do MST.

O que se observou, na análise das entrevistas, foi que a identificação dos membros da comunidade escolar era maior do que a experimentada em outras escolas estaduais, pois o aluno e sua família estavam inseridos efetivamente na estrutura organizacional, que era o acampamento ou o assentamento. Entretanto, esse modelo de gestão escolar encontrava obstáculos quando conectado ao aparelho burocrático do Estado, que ia desde a alocação de professores, auxiliares de serviços gerais e técnicos, feita pelas SRE, o que, por vezes, implicava a inserção de indivíduos sem identificação com o movimento, até a administração financeira e a tomada de decisões. Notamos que os recursos necessários para a manutenção e funcionamento da escola – como alimentos, produtos de limpeza e material didático – estavam sujeitos à racionalização orçamentária feita pelo próprio diretor em função do número de alunos em cada unidade. A direção procurou justificar como planejava a divisão de recursos entre as escolas:

Como a escola lá não está totalmente legalizada, existem situações que dificultam chegar recursos pra essa escola do campo. Lá hoje nós temos em torno de 40 alunos e não vem recurso pra eles. Então o que eu faço? Onde eu comprava dois quilos de carne, eu compro três. Onde eu comprava uma caixa de óleo, eu compro uma caixa e meia pra poder atender a educação do campo. E, mesmo assim, ainda fica a desejar. Mas com planejamento a gente sempre consegue mandar recursos: alimento, produto de limpeza... (direção).

O próprio cardápio era determinado pela SEE, entretanto, devido à especificidade da Escola Eduardo Galeano, era comum que os alunos doassem alimentos, uma vez que eram produtores rurais. Mas essa especificidade não era considerada pelo planejamento burocrático, que opera por meio de uma regra padrão.

As reuniões pedagógicas talvez representem um dos pontos em que a divergência de demandas e realidades entre a escola do campo e a escola urbana fossem maiores. De acordo com a legislação atual em Minas Gerais, o professor que tem um cargo completo deve lecionar 16 aulas semanais e cumprir quatro horas extraclasse divididas entre duas horas de atividades na escola e duas horas de reunião pedagógica. Portanto, as escolas são obrigadas a realizar semanalmente as reuniões. Nesse espaço são discutidos problemas gerais e específicos que envolvem a comunidade escolar. São estabelecidos debates e propostas soluções com maior ou menor grau de participação efetiva dos envolvidos de acordo com o perfil dos gestores. Observamos várias tensões entre ambas as escolas, a começar pela dificuldade em marcar reuniões conjuntas entre os professores da cidade e do campo:

Eu tento envolver ao máximo os professores. O que acontece com o corpo docente? A maioria trabalha em duas escolas. Então nós temos que marcar uma reunião pedagógica pra discutir o projeto político pedagógico. Na segunda não tem como, na terça não tem, na quarta, quinta, na sexta. No sábado tem como? Tem. Então vamos marcar que horas? Infelizmente nós não conseguimos ainda firmar essa reunião no sábado. O que eu faço? Procuo convidar os professores da educação do campo a participar junto com os professores da cidade. Os problemas vão ser um pouco diferentes, mas eu tento fazer esse envolvimento. Eu tento fazer com que eles opinem baseado na realidade da escola de lá, porque são diferentes. A gente tenta fazer com que todos participem, mas ainda existem questões lá na escola que estão como âncora pra que a escola não vá (direção).

Por outro lado, a docente 1 justificou que os professores engajados que davam aula no campo se reuniam dentro do movimento, em especial com o setor de educação, e dedicavam mais tempo do que o necessário em atividades voltadas à escola, uma vez que se envolviam em múltiplas demandas do cotidiano escolar. Sobre as reuniões pedagógicas, ela argumentou:

Nós temos um grande problema com esse negócio de reunião pedagógica. A gente tem a supervisora designada que é da cidade. Então ela veio, mas a gente fazia as reuniões pedagógicas entre nós. Só eu e o fulano [substituímos o nome original] somos professores do movimento. Todos os outros professores e, inclusive a

supervisora, são da cidade. Nós conseguimos as meninas da cozinha. A Penha é uma e a Sonia é do período da tarde. E é gente nossa. Mas esse ano a gente ainda não conseguiu fazer uma reunião pedagógica decente. As primeiras a gente fazia junto com o setor de educação. Nós não somos cobrados pra ir nas reuniões pedagógicas da cidade, mas o movimento vive em reunião. Porque a gente tem muita coisa pra discutir. A outra supervisora já vinha aprendendo. Mas nós estamos com a supervisora [especialista] nova e estamos tentando mostrar o que acontece. Eu chego duas horas da tarde e vou embora dez horas da noite (docente 1).

Observações sobre a atuação da especialista também apareceram na fala da docente 2. Nas escolas, os(as) especialistas têm como função supervisionar o trabalho dos professores, analisar seus planos de aula e avaliar seu desempenho. Entretanto, pareceu-nos problemático que um indivíduo, sem prévio conhecimento do universo político e social do MST, recebesse a incumbência de avaliar os méritos dos profissionais envolvidos, mesmo considerando que a escola do campo é que foi anexada à escola da cidade. Ainda assim, seria desejável que o(a) especialista participasse das diferentes realidades e compreendesse as demandas apresentadas pelas partes. O mesmo se aplica aos professores. Um educador que não se interessa pela realidade do aluno estará destinado ao insucesso. Soma-se ao problema da identidade periférica associada ao MST<sup>3</sup> um outro desafio de natureza burocrática, uma vez que, na escola do campo, havia a participação de educadores que não tinham licenciatura plena. Na avaliação da docente 2:

A gente sabia que, além de estar supervisionando o trabalho, ela também estava vigiando. E eu mesmo fui uma que bati de frente muitas vezes com ela. É uma pessoa muito bacana, mas a gente sabia que estava ali pra vigiar, no leva e traz. E a gente via que tinha professor que estava querendo tirar proveito do que nós somos. E lá é totalmente diferente do que é a nossa pedagogia. Eu cheguei muitas vezes em que a gente tinha reunião pedagógica, no começo, a ir com outra pessoa do setor da educação e ouvir que a gente era inconveniente porque nós não temos pedagogia no nível de faculdade. Eu falei que realmente eu não tenho, mas a pedagogia do ensino tá aqui, olha! Eu falei pra eles, mas paramos de ir (nas reuniões). Então nunca funcionou do jeito que a gente queria, mas nós fazíamos funcionar aqui dentro da escola. Eu mesmo ia muito na escola e me propus, quando encontrava aquele problema do adulto que tinha feito a terceira ou quarta série primária, mas ele não estava alfabetizado. Aí sabe o que a supervisora disse? Que se chegar alguém do Estado vai encontrar uma estranha dentro da escola. Todos os que estavam ali nunca tinham alfabetizado adulto. Claro que eles poderiam conseguir alfabetizar, como conseguiram. Mas com o método que eu tenho e os cursos que eu fiz nessa época do Pronera em uma universidade lá em Belo Horizonte eu tenho base para educar adultos (docente 2).

É oportuno incluir nessa análise a dimensão identitária (que será melhor explorada no próximo tópico), ou seja, a percepção dos membros do MST, de outros setores da esquerda política de que existe uma campanha nacional, que não começou recentemente, com a intenção de criminalizar movimentos sociais e sindicatos. Com forte apelo midiático, essa campanha teve o resultado esperado de estimular uma grande parcela

da população a manifestar aversão a esses movimentos e ao modo como atuam, mesmo que seja presumível que o conhecimento de boa parte dessas pessoas sobre os valores norteadores e o plano de lutas dos movimentos seja apenas superficial. Há também o fato de que a defesa do MST por uma reforma agrária que sobreponha a agricultura familiar sobre a política latifundiária do agronegócio gera um descontentamento dos grandes proprietários do campo. A construção de um imaginário social negativo sobre o MST – associado, muitas vezes, a conflitos ilegítimos com os grandes latifundiários – opera justificando os problemas de origem externa que afetavam a escola. Sobre esse aspecto, a direção comentou:

Nós temos professores que abraçaram a causa e acompanham a realidade e veem a necessidade daquele povo. Mas, infelizmente, eu sinto que existem fatores não educacionais que interferem para a progressão da escola. Eu estou falando da politicagem. Nós temos alunos que dependem do transporte municipal. Mas a prefeitura alega que não possui uma logística pra ficar levando os alunos praquela escola. Interfere. Porque não vai ter uma sequência pedagógica. E o corpo discente da noite são pessoas mais idosas (direção).

A docente 1 também falou sobre a falta de apoio da prefeitura, alegando que a educação infantil e fundamental 1 – até o 5º ano – geralmente está a cargo das secretarias municipais de educação, enquanto o ensino fundamental 2 e o ensino médio são de responsabilidade do estado. A preferência daqueles que participaram da fundação da escola era por começar com os anos iniciais, mas, devido ao desinteresse da secretaria municipal, tiveram que recorrer ao estado e começar pelo 6º ano do ensino fundamental, precisamente com o EJA, porque, como revelado anteriormente, as condições estruturais nos primeiros meses de funcionamento da escola ainda não eram ideais.

Outro empecilho político mencionado por essa professora foi referente aos assédios e ameaças direcionados aos funcionários da escola. O episódio remete ao momento em que o secretário da escola urbana esteve no acampamento para realizar as matrículas dos alunos dentro da usina. Devido às ligações e ameaças feitas pelos grupos latifundiários contrários à ocupação do MST, as matrículas tiveram que ser feitas na cidade, gerando um problema maior de locomoção para as pessoas que desejavam voltar a estudar.

A gente começou a fazer a matrícula. A direção disponibilizou o secretário dele pra vir aqui fazer as matrículas. Só que aí a gente tinha ligação das pessoas da usina dizendo que a gente “tava” contra a lei e intimidando a direção. Então a direção passou por uns apuros também. Imagina? Tá lá dentro o secretário dele de repente baixa a polícia porque estamos fazendo coisa irregular. Mas não era. Tivemos que convencer a direção que nós estamos legalmente apoiados. Mas não teve jeito. Nossos alunos tiveram que ir pra cidade fazer matrícula. E aí nós, militantes, tivemos que fazer plantão pra que os alunos fizessem a prova de reclassificação e viessem pra gente. Tem muita gente que não é do nosso lado e trabalha na secretaria da escola, a gente sabe disso. Então falavam (para o aluno): “não... tá faltando documento”. Mas não “tava” faltando (docente 1).

As divergências políticas e as informações superficiais sobre o movimento pareceram ser os maiores obstáculos para o desenvolvimento da escola. Ficou visível, durante as entrevistas, que existia desinteresse de muitos funcionários em contribuir para o projeto educacional do MST. Essa apatia devia-se a diversos fatores, já que qualquer professor que trabalha na rede estadual de Minas Gerais está exposto a muitos obstáculos que tornam o seu labor exaustivo e desmotivador. Por outro lado, os objetivos do setor de educação do MST pareciam mais próximos de serem alcançados quanto mais os diferentes atores que compunham esse cenário sentiam-se identificados e envolvidos com o movimento. Nessa perspectiva, a próxima seção foca em como a luta por reconhecimento travada pelo MST na sociedade brasileira reverbera no caso em estudo. No centro do conflito estavam duas reivindicações relevantes, uma mais imediata: a criação de matriz curricular própria, que representasse o movimento; e outra de natureza mais ampla – o direito do MST de estabelecer um modo de existência singular, alinhado à visão de mundo e às práticas defendidas pelo movimento. O aspecto subjacente em ambas as reivindicações estava na tentativa de cooptação, pelo público-governamental, da potência da diversidade comunitária.

### **Identidade e formação para o campo**

As escolas públicas brasileiras, via de regra, são um ambiente de descontentamento para os atores que participam de seu cotidiano. Os professores lidam diariamente com os aborrecimentos da vida profissional burocrática e exaustiva, além de terem que enfrentar as pressões do trabalho que, com frequência, partem de gestores autoritários que mantêm uma relação verticalizada. Os alunos não reconhecem, dentro da escola, nada que se pareça com a sua vida fora dela e, assim, não criam identificação com as atividades realizadas nesse espaço. Os próprios gestores têm que administrar diversos conflitos familiares ou trabalhistas, bem como as pressões igualmente verticalizadas que exigem uma gestão que dê conta de todos os prazos.

Uma das possibilidades para minimizar a tensão dessas relações escolares é começar a pensar cada escola como sendo única, com um público de alunos e demandas específicas. A estratégia adotada historicamente no Brasil tem sido exatamente o contrário. No estado de Minas Gerais, por exemplo, documentos como o Currículo Básico Comum (CBC) e o Currículo Referência determinam qual conteúdo deve ser ensinado em cada disciplina de acordo com o nível escolar, desconsiderando a realidade singular das escolas. Avaliações externas, como a Prova Brasil e a Olimpíada Brasileira de Matemática, tendem a medir os alunos do País inteiro com a mesma 'régua' e categorizar as melhores e piores escolas de acordo com o rendimento de seus alunos, mais uma vez desprezando

que os estudantes de uma determinada escola possam ter mais obstáculos ao aprendizado que os de outra.

A alocação de professores para as escolas é feita pela SEE. Em parte, essa formalidade é necessária para evitar o clientelismo no processo seletivo. Porém, no caso do MST, isso se constituía em um problema, uma vez que alguns professores empregados na escola não se identificavam com os valores e a pedagogia do movimento. Esse problema foi destacado pela direção:

Quando vieram pra implantar essa escola, eu falei: eu preciso aprender educação do campo. Mas não adianta o fulano [substituímos o nome] estudar, não adianta o professor a ou b estudar. Todos têm que estudar. Todos têm que se envolver. Então ainda pecamos na união. Em sentar e pensar na escola do campo, que é um desafio para todos nós, né? (direção).

A Escola Eduardo Galeano foi compreendida nesta pesquisa como um instrumento de preservação cultural e política do movimento, uma vez que tinha como intenção manter o indivíduo ligado à terra e identificado com o espaço ao qual pertence – esse olhar pode ser estendido às escolas do MST em geral. Por outro lado, a busca por um reconhecimento oficial fazia com que essa identificação fosse enfraquecida pela estrutura educacional padronizadora do estado. Para Nora Gluz (2013), o conceito de educação pública associou-se à ideia de educação estatal como uma forma de garantir a integração social por meio do acesso à escola. Por conseguinte, a autonomia de projetos de educação oriundos dos movimentos sociais foi minada, uma vez que se tornaram reféns do reconhecimento oficial.

Uma das questões identitárias que emergiram como fundamentais, durante a pesquisa, diz respeito à matriz curricular específica para as escolas do campo. A direção da escola esclareceu que procurou, junto à SRE, encontrar uma matriz curricular estadual que estivesse direcionada às demandas e realidades específicas das escolas rurais. Entretanto, só existe essa regulamentação para o EJA. Sendo assim, os alunos da Escola Eduardo Galeano que cursavam o 6º ano regular do ensino fundamental tiveram que se inserir em um modelo curricular bastante generalizado, o que pareceu ser um problema também para os professores, conforme depoimentos dos docentes e da direção:

A gente tinha o EJA e conseguiu que a grade (matriz curricular) fosse voltada para a educação do campo. A gente fazia as reuniões pedagógicas entre nós, para montar planejamento e tudo. Aí agora mudou o ano e mudou também a supervisora. E nós começamos o ano com uma classe regular de 6º ano, que nós não conseguimos mudar a matriz curricular, que é a mesma da cidade (docente 1).

A educação do campo é uma coisa nova pra nós e para a superintendência. A gente esbarra em coisas que nós ainda não conhecemos. Na educação do campo, pelo que nós buscamos junto a Secretaria Estadual de Educação, existe uma matriz curricular somente para o EJA. (...) Já para o sexto ano regular não tem uma matriz curricular voltada para a educação do campo. O que os professores que trabalham ali tentam

fazer? Eles trabalham o conteúdo e, dentro daqueles conteúdos, eles tentam fazer temas transversais voltados para o campo. Uma horta, água, parte de terra. Eles tentam trabalhar, mas fica difícil fugir muito da matriz (direção).

Dentro do contexto escolar em que estão inseridos alunos, professores e gestores, o conceito de identidade tem papel fundamental no sucesso da relação ensino-aprendizagem e na satisfação daqueles que participam desse ambiente. Assim como modelos padronizados de avaliações externas não dão conta de contemplar as diferentes realidades que se pode encontrar em cada escola, também os professores e gestores têm melhores resultados quando estão cientes do público com o qual estão lidando. Uma professora explicou que o MST oferece cursos de formação por região, estado, macrorregião e também nacionais. Nesses cursos, os participantes escolhidos em suas bases têm a oportunidade de discutir questões específicas da educação no MST, suas demandas e estratégias bem-sucedidas. Sobre a sua própria experiência, ela contou:

Então, as pessoas que participam do setor de educação têm também essas atividades fora. E assim vai formando militantes. Eu participei de um que aconteceu no Mato Grosso, já deve fazer uns dois anos. E aí vem gente de todo lado. É muito rico. Você fica vinte dias, geralmente em janeiro, e aprende muito sobre a pedagogia do movimento (docente 1).

A professora também relatou que existe uma iniciativa recente de formação voltada ao público infantil do MST. O projeto tem o nome de Encontro Nacional dos Sem-Terrinha. Além disso, destacou que é importante a formação das crianças dentro do MST para que desejem permanecer na terra e dar continuidade ao movimento. Comentou, ainda, que muitas dessas crianças não se adaptam às escolas da cidade e sofrem assédio moral dos professores e alunos. Esse assédio pode acabar estimulando-as a ter vergonha de sua origem e da ocupação dos pais, incentivando-as a migrar para o espaço urbano:

Vão participar crianças de 8 a 11 anos. Eles vão ter espaço de leitura, mesa de debate. E já teve crianças nossas que foram pra Brasília, e eles vão ser os coordenadores. (...) A gente quer formar gente nossa e crianças que vão gostar de morar no campo. Porque depois quem vai dar continuidade para o lote do pai que tá recebendo as terras agora, né? Então a criança vai pra escola com o pé sujinho de terra e tem professora que fala assim: “olha a sujeira que você tá fazendo aí. Vai lá buscar uma vassoura”. A criança vai ela mesmo criando um preconceito com a terra, e a gente aprende o contrário, que terra é vida. Da terra a gente tira o alimento. A gente quer a nossa escola pra criança ter admiração pelo o que o pai faz. E pras crianças levarem o que elas aprendem para o pai (docente 1).

O envolvimento dos mais novos com o movimento parece ser fundamental para semear nesses indivíduos a vontade de permanecer no campo e valorizar o estilo de vida e trabalho contido nesse espaço. Durante a entrevista da docente 2, ela explicou que:

Eu não perdi o vínculo com a roça porque fui alfabetizada na roça. Mesmo eu tendo saído com treze anos da roça, eu trouxe os valores, trouxe a raiz dentro de mim. Então a gente não concorda em tirar o menino daqui pra estudar lá (docente 2).

Nesse sentido, o aluno que frequenta a escola do campo – e, especialmente, a escola do MST – está incluso em um ambiente de formação escolar e política no qual é possível reconhecer não apenas os conteúdos ligados à sua prática cotidiana do trabalho rural, como também os valores políticos e culturais que norteiam o movimento ao qual pertence. Não se trata, pois, de fechar as portas de acesso à interação com o espaço urbano, para a criança ou adolescente da zona rural. A formação do morador do campo em uma escola do campo, longe de ser um processo excludente, cria uma identificação com o espaço de aprendizagem e contribui para que esse indivíduo alimente a vontade de permanecer no campo, o que é desejável para o movimento.

## Considerações finais

A Escola Eduardo Galeano enfrentou muitos desafios para sua manutenção. Em um cenário de diminuição da população infanto-juvenil do Brasil, a opção adotada por muitos governos estaduais e prefeituras é pelo fechamento de escolas rurais. Na contramão desse processo, o MST em Campo do Meio se esforçou para fortalecer a educação no campo e para o campo. Sendo assim, teve como objetivo claro formar indivíduos conscientes do seu papel político e militante ao promover a permanência no campo. O apoio da direção à construção e fortalecimento da escola foi um ponto que contribuiu para o sucesso temporário da empreitada. Ainda assim, a alocação de servidores por meio de editais constituiu-se em empecilho para a consolidação de um quadro de funcionários engajados com o movimento, que pudessem receber a formação necessária para lidar com as demandas específicas da educação do campo. Essa vontade de compreender, decidir e agir materializa-se no pensamento de Paulo Freire, na importância do diálogo autêntico que se dá quando os envolvidos no processo comunicativo compartilham um propósito mais amplo, percebido como algo pelo qual vale a pena lutar.

Educador e educandos, cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, é o que deve ser: engajamento (FREIRE, 2016: 101).

O trecho acima faz parte do capítulo *Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão*. O título do capítulo é também uma reflexão para seus

leitores e perfeitamente transferível para o contexto analisado neste artigo. Os membros do MST, enquanto oprimidos pelo contexto agrário em que estão inclusos, procuraram meios de formar e mobilizar aqueles que viessem a fazer parte da construção do projeto da escola, pois viviam em uma relação de interdependência. Somente através do engajamento é que pessoas que não vivem o cotidiano do movimento poderão compreendê-lo e por ele lutarem.

Nesse sentido, a experiência em Campo do Meio mostrou-se demasiadamente didática, na medida em que revelou a capacidade transformadora de um grupo de indivíduos organizados coletivamente no intuito de promover uma gestão engajada e obstinada em conquistar os objetivos traçados pelo MST. Em que pese possíveis discordâncias da população em geral sobre o MST – em relação às demandas ou ao modo como atuam na luta pela reforma agrária –, é inegável que o movimento conseguiu, por meio da experiência na Escola do Campo Eduardo Galeano, algo que outras escolas estaduais urbanas têm enorme dificuldade em alcançar, que é a participação efetiva da comunidade escolar. Esse engajamento foi fundamental para que a gestão escolar praticada pelo MST pudesse ser considerada, de fato, democrática e participativa.

*Recebido em 05/05/2020. Aprovado em 25/06/2020.*

## Notas

- 1 Na linguagem do MST, acampamento refere-se aos territórios ocupados pelo movimento, mas os membros não detêm a posse legal.
- 2 Nome dado pelos membros do MST, como consta na citação na sequência.
- 3 Identidade diz respeito a processos históricos de significação construídos culturalmente por meio de interações assimétricas. Em nossa visão, a disputa por uma hegemonia identitária é um dos importantes aspectos que está em questão nas lutas sociais, pois o poder de definir o significado das coisas, pessoas, iniciativas e movimentos depende do lugar que se ocupa no sistema de relações sociais, ou seja, depende das relações de poder.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BORGES, Idelzuih Sousa. *et. al.* A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs. In: **Territórios Educativos na Educação e no Campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. 2ª edição, Belo Horizonte, Editora Gutemberg, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRUNO, Lúcia. **Poder e administração no capitalismo contemporâneo.** 11ª edição, Petrópolis, Editora Vozes, 2016.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do movimento dos sem terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1379-1402, set./dez. 2004.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. **Revista portuguesa de educação**, Minho, v. 23, n. 1, p. 55-80, jun./nov. 2010.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GLUZ, Nora. **Las luchas populares por el derecho a la educación:** experiencias educativas de movimientos sociales. 1. ed. Buenos Aires: Clacso, 2013.

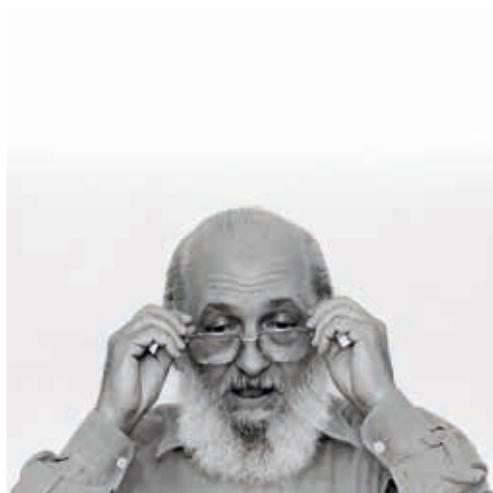
MARQUES, Luciana Rosa. Gestão democrática da educação: os projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 463-471, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.



RETRATOS DA  
**ESCOLA**

► **RELATO DE  
EXPERIÊNCIA**



# Contribuições Freirianas *na formação de professores/as*

**Freirian contributions:**  
*teacher education*

**Contribuciones freirianas**  
*en la formación de profesores*

**LIANDRA DE OLIVEIRA BARRETO\***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

**MATHEUS SANTOS COSTA\*\***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

**PHÂMELLA NERES DE LIMA\*\*\***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

**SIMONE SENDIN MOREIRA GUIMARÃES\*\*\*\***

Universidade Federal de Goiás, Goiânia- GO, Brasil.

**RESUMO:** Um diálogo freiriano tem início no processo de escuta. Mas, escutar não é só ouvir palavras, escutar é estar atento ao outro. A partir das ideias de Paulo Freire, o objetivo deste texto foi problematizar uma experiência docente em um colégio de Goiânia (GO) durante o estágio supervisionado. Desenvolvida com alunos do ensino médio, foi uma intervenção pedagógica sobre diversidade. Foram realizados quatro encontros e a prática pedagógica foi pautada no diálogo

---

\* Licenciada em Ciências Biológicas e mestranda em Biodiversidade Animal – Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <liandra454@gmail.com>.

\*\* Licenciado em Ciências Biológicas e mestrando em Biodiversidade Animal pela Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <conectheus.net@gmail.com>.

\*\*\* Licenciada em Ciências Biológicas e mestranda em Biodiversidade Animal pela Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <phamelladelima@gmail.com>.

\*\*\*\* Licenciada em Biologia, mestre e doutora em Educação. Atualmente é Professora Associada Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <sisendin@gmail.com>.

freiriano. Os resultados dessa experiência indicam que uma ação dialógica aproxima professores em formação e estudantes, criando uma relação que pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem.

*Palavras-chave:* Formação de Professores. Diversidade. Paulo Freire.

**ABSTRACT:** A Freirean dialogue has its beginnings at the listening process. However, the act of listening is not simply the act of listening to words; it is the act of paying attention to others. Starting from Paulo Freire's ideas, the objective of this text is to cover a teaching experience in a school from the city of Goiânia (GO) during a supervised internship. It was a pedagogical intervention on diversity developed side by side with high school students. There were four meetings, and the pedagogical practice was based on Freirean dialogues. The results of this experience indicate that a dialogic action brings together teachers under training and students, creating a relationship that contributes to the teaching-learning process.

*Keywords:* Teacher education. Diversity. Paulo Freire.

**RESUMEN:** Un diálogo freiriano comienza en el proceso de escucha. Pero escuchar no es solo oír palabras, escuchar es prestar atención al otro. A partir de las ideas de Paulo Freire, el objetivo de este texto fue problematizar una experiencia docente en una universidad en Goiânia (GO) durante la pasantía supervisada. Desarrollada con estudiantes de secundaria, fue una intervención pedagógica sobre la diversidad. Se realizaron cuatro encuentros y la práctica pedagógica estuvo guiada por el diálogo freiriano. Los resultados de esta experiencia indican que una acción dialógica acerca a los profesores en formación y a estudiantes, creando una relación que puede contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Palabras clave:* Formación de profesores. Diversidad. Paulo Freire.

## Introdução

**D**izem por aí que ensinar é um processo fácil, tranquilo, quase intuitivo. Mas, não é! Exige saberes teórico/práticos rigorosos que fundamentam a ação pedagógica. Porém, esses saberes não são uma receita de “como” ensinar e de “como” aprender, o que dificulta o processo de ensino, complexificando o ato pedagógico.

Historicamente o professor também foi visto como o detentor do conhecimento e os alunos, ouvintes. Assumir que o processo de ensino-aprendizagem é algo que possui várias facetas, é também compreender a complexidade por trás desse procedimento.

No sentido de superar essa perspectiva transmissão-recepção na educação, Paulo Freire acreditava em uma proposta pedagógica pautada na conscientização, na qual o sujeito, ao se relacionar com o objeto de estudo, poderia captar criticamente a unidade dialética entre o eu e o objeto. Por isso não existe conscientização fora da práxis. Ou seja, não existe uma dicotomia entre a teoria e a prática (TORRES e FREIRE, 1979).

Para Freire (2001), ensinar não é a transferência de conhecimento, mas um processo no qual o professor cria as condições para que o aluno construa ou apreenda esses conhecimentos. Essa criação de condições passa essencialmente pela superação de um professor que “enche” os educandos de conteúdos que, normalmente, são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que estão inseridos.

Para uma formação que supere o ensino como transferência de conhecimentos ou a concepção transmissão-recepção no ensino e, efetivamente, coloque o estudante no movimento de aprender, Paulo Freire entende que é preciso superar a educação bancária. Na visão bancária de educação, o saber é uma doação de quem sabe muito para quem nada sabe, processo que anula o poder criador dos educandos e sua criticidade (FREIRE, 2001). Na educação bancária o currículo é fechado e seus conteúdos “enchem” o pote vazio do estudante. As informações sobre ciências ou biologia nesse currículo são distantes da situação existencial do aluno, e sem contexto ou história esses conteúdos normalmente servem para serem memorizados e reproduzidos em avaliações censitárias. O professor fala, mas o que impera em sala de aula é o silêncio passivo dos estudantes. Ainda para o autor (2001), a educação bancária marginaliza o sujeito negando sua vocação de “ser mais”, de se humanizar.

No sentido de superar essa situação, Freire (2003) propõe uma educação problematizadora e dialógica. Entendemos que são vários os mecanismos utilizados pelos docentes para chegar aos objetivos de aprendizagem, ou seja, a apropriação e assimilação do conhecimento acerca do assunto proposto em sala de aula pelo aluno. Uma das propostas pedagógicas das quais o professor pode se valer é a pedagogia freiriana. Um aspecto relevante da proposta do autor é o diálogo. Mas o que é um diálogo?

Em qualquer dicionário *on-line*, a expressão diálogo aparece como uma fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos, normalmente nessa definição o diálogo aparece como sinônimo de conversa. Para Kramer e Nunes (2011) uma educação pautada no diálogo é mais do que uma simples conversa, é uma condição *sine qua non* para o ensino pois valoriza o sujeito na relação com a aprendizagem. Para os autores, esse sujeito que aprende é entendido como ser dialógico que não apenas conserva sua identidade, mas a defende e assim cresce com o outro. É a partir da dialógica que o aluno desenvolve sua capacidade de se comunicar, relacionar-se e produzir seu conhecimento. Essa perspectiva

é bidirecional, na qual a subjetividade e vivências histórico-sociais do aluno é levada em consideração, bem como a do professor. Isso aproxima o docente do aluno e estabelece uma relação entre eles, tornando o diálogo um importante mecanismo no processo de ensino-aprendizagem.

O diálogo freiriano não consiste no falar por falar ou ação pela ação, mas sim na utilização da práxis, resultando em ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos a partir da realidade de cada um. O diálogo não é somente a troca de ideias e palavras, é o encontro destas por meio da reflexão problematizada pelos sujeitos que a constroem. Isso só é possível com humildade, cada sujeito deve respeitar o pensamento do outro e estes não devem se sentir superiores aos ideais alheios.

O diálogo se fundamenta no amor, na tolerância, na humildade, na esperança e esta por sua vez move o diálogo “[...] a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo” (FREIRE, 2003:72). Os sentimentos que fundamentam o diálogo não se tratam de sentimentos românticos de afeição ou ingenuidade, mas sim por características de respeito, tolerância e empatia (FREIRE, 2001). O diálogo também requer confiabilidade e fé no outro, como afirma Paulo Freire (2001:81) “não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar”. Para Santos (2015), existem características próprias de um diálogo na perspectiva freiriana e elas incluem: colaboração; humildade; escuta; fé nos homens; união e criticidade. Quando o diálogo é composto pelas características descritas, estabelece uma relação horizontal – de mesmo nível – entre os sujeitos envolvidos, que se tornam autônomos e conscientes.

Porém, o autor adverte que existem limites para o diálogo, isso porque em uma sociedade de classes não há diálogo na visão macroeducacional. Para Gadotti (2016b), não é possível esperar uma escola “comunitária” numa sociedade classista, pois a escola não é uma ilha, está inserida com todas as suas contradições na sociedade. Para o autor, “numa sociedade de classe toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la” (p.13). Esse parágrafo não pretende condenar o diálogo pelo qual militamos em todo texto até aqui, mas pretende mostrar a contradição, ao reafirmar que o diálogo de que nos fala Paulo Freire não é um diálogo romântico, entre classes, entre oprimidos e opressores, mas um diálogo crítico entre oprimidos para a superação de sua condição, para a luta comum (GADOTTI, 2016b).

A partir da fundamentação teórica apresentada, podemos explicitar que esse texto pretende problematizar uma experiência docente em um colégio de Goiânia (GO), durante o estágio supervisionado de um curso de licenciatura em ciências biológicas. Essa experiência envolveu a construção de um projeto de intervenção pedagógica, que tinha como temática a ideia de diversidade na sociedade. Envolveu, também, uma orientadora de estágio (professora da universidade), uma supervisora de estágio (professora da escola),

três professores em formação (estudantes da licenciatura em ciências biológicas e aproximadamente 40 alunos do 1º ano do ensino médio.

De maneira mais sistemática, podemos dizer que o objetivo geral deste trabalho foi problematizar o diálogo (freiriano) como possibilidade de aproximação da relação professor (licenciando)-aluno e, assim, contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. De maneira mais específica objetivamos: **a)** conceituar o diálogo (freiriano) como possibilidade pedagógica; **b)** apresentar um relato de experiência que se fundamenta nessa perspectiva para a atuação docente de professores em formação.

### **As características do *locus* de ação**

O trabalho apresentado é fruto de uma atividade de estágio curricular obrigatório (ECO) desenvolvida em um curso de licenciatura em ciências biológicas de uma universidade pública do estado de Goiás, em parceria com uma escola pública estadual situada na periferia da cidade de Goiânia. Nesse curso, o ECO é dividido em: ECO I: Realização de um Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) (5º período do curso/100h); ECO II: Desenvolvimento do PIP no colégio (6º período do curso/100h) e ECO III: Estágio docência (8º período do curso/200h). No ECO I, os discentes fazem um diagnóstico na escola e, depois, em conjunto elaboram o PIP, e no ECO II ele é desenvolvido.

O ECO I foi cursado por 14 estudantes divididos em cinco grupos (cada um responsável por uma turma de 1º ano do ensino médio). O processo de elaboração do PIP foi coletivo e o desenvolvimento que será apresentado foi realizado por três estagiários em uma das turmas.

### **O processo de elaboração do PIP: diálogo na cabeça**

No ECO I, os futuros professores foram organizados em grupos para que fosse realizada uma diagnose da escola. Os estagiários fizeram a leitura e discussão do projeto político pedagógico (PPP) da escola e, a partir de um questionário elaborado e entregue para todos os sujeitos da escola (gestores, funcionários, professores e estudantes), puderam conhecer o local onde iriam atuar e os principais desafios a serem enfrentados. A análise do PPP mostrou que o colégio é antigo (mais de 40 anos) e foi recentemente militarizado (2015). Tem valores cristão e entende que a aprendizagem só acontece com ordem e disciplina. Em relação aos questionários, o que mais chamou a atenção dos estagiários foi que grande parte dos alunos relatou que não sabia interpretar o que copiava do quadro ou dos textos e tinha dificuldade na leitura e escrita da língua portuguesa. Durante essa análise, foi possível perceber que os alunos se sentiam incomodados com

a padronização militar; como exemplos: a farda, o corte de cabelo, a impossibilidade de unhas com esmalte, maquiagem ou uso de boné ou cabelo “afro”, além das continências.

Assim, considerando o PPP que investe em um discurso de ordem, filas e disciplinas e padrões (estéticos e comportamentais) e os resultados relacionados à percepção dos estudantes (padronizações e dificuldades de leitura/escrita), a turma de estagiários, no coletivo e mediados pelas professoras, decidiu que o tema do PIP seria “diversidade”. Depois de pesquisas bibliográficas e de muito diálogo, o tema diversidade pareceu muito abrangente, assim, foi realizado um recorte, envolvendo os temas: religião, etnia, gênero e sexualidade. Além disso, a estratégia a ser utilizada incluiria a prática de leitura e produções textuais.

No ECO II, o projeto foi rediscutido e algumas mudanças foram realizadas, mas a temática geral permaneceu. Erros de formatação, coesão, coerência, ortografia e gramática foram sanados. Para subsidiar as atividades, no primeiro mês foram selecionados pela professora do estágio, lidos e debatidos diversos textos sobre o tema do projeto. Essas leituras e debates proporcionaram o embasamento teórico mais denso para as discussões na escola. Além disso, foram lidos e debatidos pelo grupo os textos sobre o diálogo freiriano. As leituras e os debates, ajudaram o grupo na produção de dois textos paradigmáticos, que seriam usados durante o desenvolvimento do PIP. Um dos textos tinha a temática “religião e etnia” e o outro “gênero e sexualidade”.

## **Desenvolvimento na escola: o diálogo acontece**

Também considerando as informações do instrumento de diagnose utilizado, as turmas selecionadas para o desenvolvimento do projeto foram todas as turmas de 1º ano da escola (cinco turmas). O grupo de estágio foi dividido em quatro trios e uma dupla e, assim, cada um dos grupos de estagiário ficou responsável por uma das turmas do 1º ano.

O projeto foi pensado pelos estagiários para ser desenvolvido em um total de cinco encontros, quatro em sala de aula e um para a realização de uma Feira Cultural, na qual os estudantes iriam expor o material por eles produzido. Foram três semanas de encontros, a primeira com dois encontros e a segunda com outros dois. Na terceira semana aconteceria a Feira. Os dias destinados à sala de aula foram divididos em duas semanas.

Considerando que a intenção era desenvolver uma atividade pautada no diálogo, foram propostas atividades nas quais os estagiários fariam um exercício de “horizontalidade” e “escuta” na condução das aulas. Foram delimitadas duas rodas de conversa e duas oficinas para cada um dos temas. Tanto a roda de conversa como a oficina podem ser consideradas estratégias mais ativas, nas quais o estudante pode ativamente participar. A figura a seguir esquematiza a dinâmica dos encontros.

**Figura 1: Cronograma dos encontros na escola**

Semanas	Dia	Tema	Atividade Desenvolvida
1º Semana	Dia 1: 26/09/17	Etnia e Religião	Roda de conversa
	Dia 2: 28/09/17	Etnia e Religião	Oficina
2º Semana	Dia 3: 03/10/17	Sexualidade e Gênero	Roda de conversa
	Dia 4: 05/10/17	Sexualidade e Gênero	Oficina
3º Semana	Dia 5: 26/10/17	Geral	Feira Cultural

**Fonte:** Elaboração dos autores.

Na primeira semana, o tema escolhido para a roda de conversa e a oficina foi Religião e Etnia. Na roda de conversa, utilizamos o texto escrito pelo coletivo dos estagiários. Os alunos foram chamados a realizar a leitura de trechos do texto em voz alta e, após a leitura, houve um debate sobre o assunto. Temas como intolerância religiosa e racismo foram abordados. Na oficina em que os alunos iriam produzir textos, nosso grupo escolheu trabalhar com o *Lambe*, um estilo de texto com frases simples e pequenas, mas que causam impacto em quem lê. Nesse estilo, além das frases, pode-se usar imagens para complementar a ideia com a qual se quer trabalhar. Os *Lambes* produzidos foram baseados na roda de conversa e nos temas que emergiram da fala dos estudantes.

Na segunda semana trabalhamos a temática Gênero e Sexualidade a partir do texto também produzido pelo coletivo de estagiários. Assim como na primeira semana, no primeiro dia ocorreu a roda de conversa com a leitura o debate do texto e no segundo dia a oficina foi a produção de *Lambes* com o tema da semana.

Depois dessas duas semanas de intervenção, os professores em formação que acompanharam a turma realizaram correções nos materiais produzidos e, junto com os estudantes da escola, organizaram o material que seria exposto durante a Feira Cultural.

## Resultados e discussão

O ECO II era uma turma composta por estudantes heterogêneos no que se refere à experiência docente. Alguns já tinham participado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Capes/MEC e ministrado aulas como substitutos, outros nunca haviam entrado em uma sala de aula. Em nosso grupo, composto por três licenciandos, somente uma integrante nunca havia tido experiência em sala de aula como professora. Isso não constituiu um problema, a priori, porém, a estreia é sempre um momento de tensão para todos.

Como indicado anteriormente, a proposta foi desenvolvida com alunos de uma turma de 1º ano do ensino médio com aproximadamente 40 alunos. A turma foi descrita (por relato de Pibidianos da escola e professores) como composta por alunos impacientes, que gostavam muito de conversar e relativamente indisciplinada.

Depois de muito preparo e orientações na universidade, no primeiro dia de intervenção, repassamos várias vezes nosso plano de aula para aquele dia; pensamos também em vários planos alternativos, caso o diálogo com os alunos não se efetivasse. No horário combinado com a coordenação, com as mãos suadas, os corações disparados e a ansiedade a mil, entramos em sala de aula. E nesse momento tivemos o primeiro enfrentamento: a falta do professor da turma. Quando os alunos perceberam nossa presença (estagiários) e a falta de um professor titular foi como se eles vissem um cartaz dizendo “sim” para a bagunça, a gritaria e principalmente para a falta de respeito. Foi assustador ver quase 40 alunos gritando, batendo nas mesas, cantando e fazendo paródias que não condiziam com o ambiente escolar. Respiramos fundo e depois de um tempo, investindo no diálogo sem efeito, conseguimos acalmá-los usando um tom de voz mais alta que a deles e, no final, literalmente gritamos por silêncio.

Essa prática autoritária vai contra o que afirma Paulo Freire (2000:99). “O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade [...]” e ela, segundo Vicente Zatti (2007 p. 56) é “nociva à autonomia já que o autoritarismo mantém o educando excessivamente dependente da autoridade e poda a liberdade de escolher e fazer por si mesmo”- o que prejudica o processo de ensino aprendizagem afastando-o do professor e criando uma lacuna na relação professor aluno, impossibilitando o diálogo.

Assim que “antialogicamente” conseguimos organizar a turma, apresentamos a proposta, indicamos nossos objetivos de aprendizagem e nossas estratégias de ensino. Deixamos claro nesse momento que gostaríamos de trabalhar coletivamente, a partir de um diálogo respeitoso entre futuros professores e educandos. Nesse momento, distribuímos os textos sobre “Religião e Etnia” para cada aluno da turma.

Pedimos para que eles fizessem a leitura do texto em voz alta, pois a questão da leitura e interpretação de texto eram elementos identificados como frágeis na diagnose. Nesse momento, tivemos outro enfrentamento, a valorização da nota em detrimento do conhecimento. Uma grande parte dos alunos deixou claro naquele momento que não realizaria a leitura. Assim, foi necessário escolher quem iria ler e ainda ouvir “quero ver se alguém vai fazer o que pediu” de um dos alunos.

Nesse contexto frustrante, o professor, ao reconhecer que sua prática muitas vezes não funciona, pode “[...] negar-se a realizar qualquer esforço, mesmo aqueles importantes no campo da educação [...]” (FREIRE, 2014:30), o que o desanima quanto a sua profissão. Essa realidade é vivenciada pelos docentes no seu dia a dia de trabalho, pois a maioria dos ambientes escolares não favorece uma boa prática pedagógica. Por sorte, o aluno escolhido leu e, por ele ter iniciado, os outros foram tendo iniciativas também. O ruim

era que nem todos estavam lendo por boa vontade, alguns liam para fazer piada e rir do que estavam lendo. Depois de muito custo, terminamos a leitura do texto e fomos para a discussão dialogada.

Nesse momento, a realidade apresentou outro desafio: a forma desrespeitosa com que os alunos se tratam dentro de sala de aula, pois qualquer contribuição do colega era motivo para começarem a bater na mesa/cadeira e começarem os gritos. Estávamos falando sobre preconceitos que nós, seres humanos, construímos em relação a quem é diferente de nós, e a aula estava repleta de gritos com apelidos ofensivos e risadas irônicas, que eles sabiam serem errados, porém o faziam para que toda a turma pudesse rir daquele evento.

Um fato que é relevante pontuar foi o comentário de uma aluna que sentava na frente que nos chamou e disse: “É isso mesmo que vocês escolheram para a vida de vocês?” Esse momento nos causou certo choque e ficamos sem saber o que dizer pois aquela turma estava nos dando motivos para nos fazer exatamente essa pergunta. No final da aula, não tínhamos mais voz para falar mais alto que eles e só aguardamos ansiosamente pelo sinal. Quando aconteceu, saímos da sala sem entender o que tinha acontecido durante aquela aula. Onde estava o diálogo que tanto estudamos? Nossas teorias pareciam, naquele momento, não ter sentido pedagógico nenhum.

Posteriormente às atividades na escola, nos encontramos para uma discussão coletiva de avaliação da experiência na universidade. Com a ajuda da professora orientadora de estágio, conversamos muito sobre o que tinha acontecido para as coisas terem fugido do controle daquela forma. Percebemos que a todo momento a gente exigia silêncio e respeito, gritando e com voz autoritária, e reagimos tentando acuar. Percebemos que é mais difícil o aluno respeitar se o professor gritar o tempo todo. Nós ainda somos alunos e sabemos o quanto isso é terrível.

Avaliando o primeiro encontro, decidimos mudar nossa postura para conseguir terminar o projeto com aquela turma. Entramos em acordo e decidimos nos aproximar mais dos alunos por meio do diálogo, no qual iríamos ter troca de conhecimento e não deixar os alunos passivos de conhecimento, como fizemos no primeiro dia. A dialogicidade não desvaloriza os momentos explicativos do professor, desde que o docente e discente saibam que a postura dele e dos alunos é dialógica, aberta, e não de maneira passiva (FREIRE, 2003).

No segundo dia de aula, estava prevista uma oficina sobre o tema trabalhado na aula anterior (Religião e Etnia). Chegamos na sala e o professor efetivo da turma estava presente. A mudança foi grande, pois o professor “controlava” a turma apenas com a sua presença. Gritos ou batucadas nas mesas logo eram controlados e a turma estava bem mais calma.

Naquele dia, nosso grupo pôde perceber coisas que não percebemos no primeiro dia. Essa turma tem alunos de diversas personalidades e muitos grupos diferentes fazem parte de sua composição. Os bagunceiros, os piadistas, aqueles que humilhavam os mais

“quietos”, os curiosos e os criativos, que pensaram em ótimas frases e que desenhavam muito bem. É claro que, apesar de o professor estar em sala e o nosso diálogo com a turma apresentando novamente nossos objetivos (e sem gritar), de 30 tivemos a efetiva participação de 20 estudantes. Essa foi a nossa primeira sensação de orgulho. A seguir (Figura 2) apresentamos dois *lamb*s produzidos pelos estudantes sobre a temática Religião e Etnia, e na Figura 3, dois *lamb*s sobre Gênero e Sexualidade.

**Figura 2:** *Lamb*s produzidos a partir da oficina sobre Religião e Etnia



Fonte: Elaboração dos autores.

**Figura 3:** *Lamb*s produzidos a partir da oficina sobre Gênero e Sexualidade



Fonte: Elaboração dos autores.

Muitas vezes, os professores desmerecem seus alunos pelo comportamento (nós mesmos fizemos isso), sem saber o que está por trás disso, e quando esses alunos surpreendem os professores é algo único.

Nos aproximamos mais dos alunos, permitimos que eles também falassem e com isso foi havendo troca de ideias. Vimos que toda aquela agressividade no primeiro dia era uma atitude de “chamar atenção”; como a atenção não acontecia, eles continuavam com os gritos.

Dessa vez, não deixamos os gritos de imposição tomar conta de nossas emoções. Percebemos que essa atitude deu certo quando saímos da sala, esperando para voltar na próxima semana e quando os próprios alunos nos perguntaram quando retornaríamos. Mesmo com esse resultado nós ainda nos perguntamos se a mudança dos alunos era pela modificação que fizemos em sala ou pela presença do professor titular.

No terceiro dia do projeto, levamos um texto com a temática de gênero e sexualidade. Nesse dia, estávamos sozinhos como no primeiro dia, sem auxílio de professor. Então começamos a aula, um de nós fez a leitura do texto e, desde o momento que entramos na sala, não precisamos pedir silêncio aos gritos, bastava parar na frente da sala e ficar calado por um momento, eles logo se acalmavam.

Os alunos se interessaram muito pelo tema, faziam perguntas, citavam exemplos, às vezes queriam falar mais de um ao mesmo tempo, foi um alvoroço de dúvidas e isso nos deixou muito felizes e nos motivou a continuar falando. Eles mesmos se controlavam e quando um colega tinha um comportamento diferente era taxado pelos outros com: “O, cara, faz silêncio, que quero prestar atenção no professor”. Foi grandioso o que sentimos diante disso.

Ao final dessa aula, realmente tínhamos certeza de que a modificação em nossa conduta/postura em sala foi o que causou a mudança dos alunos em relação a nós.

No último encontro em sala estava tudo tranquilo, a proposta era uma oficina, novamente sobre o tema trabalhado na última aula. Estávamos novamente sem o auxílio de um professor titular e mesmo assim tudo deu certo. Como eles já sabiam como fazer, tivemos uma fala rápida, recapitulamos alguns conceitos, visto que havia alunos que não estavam na aula anterior, e os deixamos livres para construir o material.

À medida que iam terminando, alguns alunos conversavam com a gente, dizendo que os professores não gostam da turma deles, que aquela era a pior turma do colégio. Isso os desmotivava a estudar, porque ninguém os via como realmente eram, assim como nós fizemos com eles no primeiro dia. Muitos professores desta turma também lidavam com eles aos gritos, com imposições, não havia conversa, aproximação, troca de ideias e/ou experiências.

Ao final da aula, nos despedimos dos alunos e o retorno com a gente foi o oposto da recepção no primeiro dia. O resultado do material feito por essa turma foi muito bom, nota máxima; quando vimos cada *lambe* percebemos o sentimento por trás daquela frase

e/ou desenho. No último dia de intervenção, fizemos a exposição da produção dos alunos na Feira Cultural no próprio colégio durante o intervalo.

O maior ponto positivo desse projeto foi nossa capacidade de melhorar uma situação que parecia não ter solução. Percebemos que, com diálogo, teríamos muito mais a ganhar com os alunos ao invés de tentar igualar o tom de voz. Ficamos mais próximos e eles puderam confiar em nós, se permitindo aprender e não somente ouvir e reproduzir. Eles tiveram posicionamentos críticos perante os assuntos e não somente aceitavam o que era dito, não se conformavam e debatiam.

O diálogo é uma ferramenta essencial no convívio entre professor e aluno, cria meios de facilitação na resolução de problemas dentro de sala de aula. Se nós não tivéssemos a humildade de reconhecer nosso erro e ter esperança que aqueles alunos iriam mudar, o projeto iria ser finalizado sem nenhum tipo de reflexão, com a visão de alunos indisciplinados e sem solução, e não teríamos contato com essa experiência, que foi muito importante para nossa formação.

Alunos possuem comportamentos de diferentes formas porque também são diferentes como indivíduo. Cabe ao professor estar disposto a sempre buscar novas maneiras de resolução de problemas em sala que não sejam pautados em punições ou em afastar o aluno do professor.

## **Considerações finais**

A partir do ECO II e do desenvolvimento do PIP, pudemos conhecer a realidade do nosso futuro ambiente de trabalho e verificamos que ele é muito mais dinâmico e pluralizado do que vemos e ouvimos dentro da universidade. Percebemos que a escola vai muito além das paredes que a cercam, perpassa pelas vivências que cada aluno possui e de que maneira a experiência pessoal do discente pode contribuir para sua educação e visão de mundo.

Os desafios para o início da ação docente para o estagiário é recheado de desafios e o diálogo se tornou uma importante ferramenta que auxiliou na criação de um vínculo porque, além de aproximar o docente do aluno, ele também dá voz ao aluno e autonomia para que ele expresse suas ideias e vivências.

Concluimos que ministrar aulas não é um processo fácil, requer muito trabalho, estudo e atenção por parte do profissional docente. Os problemas relacionados às relações interpessoais surgem e não existem receitas para conduzi-los; ainda assim, apostamos no diálogo como estratégia para superar os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem na escola para além das definições engessadas. Pensar não é fácil e é altamente perigoso!

*Recebido em 18/06/2019. Aprovado em 14/03/2020.*

## **Referências**

- FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. 1ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003a (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2016.
- GADOTTI, Moacir. Educação e ordem Classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2016b.
- MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições** [online]. v. 25, n. 3, pp. 45-62, 2014.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; KRAMER, Sonia. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, n. 11, p. 19-40, 2011.
- SANTOS, Sayonara Martins dos. **O diálogo como estratégia na formação inicial de professores de ciências e biologia**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- TORRES, Carlos Alberto; FREIRE, Paulo. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- ZATTI, Vicente. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant & Paulo Freire**. EdUPUCRS, Porto Alegre, 2007.



# Experiência docente com bebês: *um olhar a partir da educação física*

**Teaching experiences with toddlers:**  
*a physical education perspective*

**Experiencia docente con bebés:**  
*una mirada desde la educación física*

**DANIEL TORRES VILARINO\***

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

**ANDERSON SIMAS FRUTUOSO\*\***

Sec. Municipal de Educação de São José, São José- SC, Brasil.

**JULIANA DE PAULA FIGUEIREDO\*\*\***

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

**VIVIANE PREICHARDT DUEK\*\*\*\***

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis- SC, Brasil.

**RESUMO:** O artigo apresenta reflexões sobre a docência com bebês no estágio curricular supervisionado em educação física na educação infantil. A experiência indicou a importância da organização do espaço para a promoção da autonomia e segurança dos bebês, bem como do emprego de diferentes linguagens, valorizando as relações do bebê com o meio, com os objetos e com os pares. Conclui-se que a educação física, integrada à proposta da instituição, deve considerar

---

\* Licenciado em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <daniel\_0863@hotmail.com>.

\*\* Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da Educação Infantil na Rede Municipal de São José- SC. *E-mail:* <anderson.frutuoso@outlook.com>.

\*\*\* Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <julianapfig@hotmail.com>.

\*\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <vividuek@hotmail.com>.

as características, necessidades e interesses dos bebês, a fim de contribuir para a ampliação do repertório motor, cultural e social.

*Palavras-chave:* Educação física. Educação infantil. Bebês. Estágio curricular supervisionado. Creche.

**ABSTRACT:** This article introduces reflections in the teaching experience with toddlers, under the curricular supervised internship in physical education, in early childhood education. The experience pointed out the importance of organizing the spaces in a way to promote the autonomy and safety of toddlers, valuing the toddler's relationship with the environment, with the objects, and with peers. We have concluded that physical education, integrated with the institution's proposals, must consider the characteristics, needs, and interests of toddlers, in order to contribute to the expansion of their motor coordination repertoire.

*Keywords:* Physical education. Early childhood education. Toddlers. Supervised curricular internship. Nursery school.

**RESUMEN:** El artículo presenta reflexiones sobre la enseñanza a bebés en una pasantía curricular supervisada de educación física en la educación infantil. La experiencia señaló la importancia de organizar el espacio para promover la autonomía y seguridad de los bebés, así como el uso de diferentes lenguajes, valorando las relaciones del bebé con el entorno, con los objetos y con los compañeros. Se concluye que la educación física, integrada a la propuesta de la institución, debe considerar las características, necesidades e intereses de los bebés, con el fin de contribuir a la ampliación del repertorio motriz, cultural y social.

*Palabras clave:* Educación Física. Educación Infantil. Bebés. Pasantía supervisada. Guardería.

## Introdução

Inicialmente, a oferta da educação infantil (EI) no Brasil assumiu um caráter assistencialista e, mais recentemente, um viés eminentemente pedagógico, com vistas à formação global da criança (KUHLMANN JUNIOR, 2000). Nesse contexto, a EI surge como direito da criança, assegurado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que reconhecem creches e pré-escolas

como a primeira etapa da educação básica, visando o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico e cognitivo (BRASIL, 1996).

A EI apresenta aspectos únicos, sendo compreendida como um espaço/tempo socioeducativo, responsável por ampliar e diversificar as vivências e conhecimentos das crianças, concebidas enquanto sujeitos concretos e reais, situados em contextos sociais e culturais que as constituem. Nessa ótica, esta etapa educacional não pode ser pensada como preparatória para o ensino fundamental e nem ter seus objetivos assim pautados (ROCHA; GIRARDI; BUSS-SIMÃO, 2014).

No tocante à educação física (EF), a legislação assegura que ela é parte indissociável do currículo, devendo estar integrada à proposta pedagógica da instituição (BRASIL, 1996). Na rede municipal de ensino de Florianópolis, a EF está inserida nas creches e Núcleos de Educação Infantil (Neim)<sup>1</sup> desde 1982. Ao longo desse percurso, diferentes perspectivas teórico-metodológicas ofereceram suporte para a EF direcionada à EI do município, em particular aquelas oriundas dos referenciais da psicomotricidade, da recreação e da aprendizagem motora, apresentando um caráter compensatório, preparatório e instrumental (SAYÃO, 1996).

Nesse cenário, o debate acerca da especificidade da EF, seu papel e sua importância para a formação da pequena infância, vem se ampliando nas últimas décadas. Dentre outros aspectos, discute-se a possibilidade de um projeto pedagógico na EI que supere o modelo “escolarizado” que, ao organizar os conteúdos em disciplinas, fragmenta o conhecimento e demarca o tempo de trabalho, desconsiderando as características das crianças, bem como as especificidades do currículo da EI (AYOUB, 2001; VIEIRA; MEDEIROS, 2007).

Nessa lógica, a EF no interior da EI, não pode ser pensada com tempos e espaços compartimentados e pré-determinados, devendo preocupar-se em ampliar conhecimentos, linguagens, interações e leitura de mundo por parte das crianças, a fim de que desempenhem um papel ativo em seus movimentos. Portanto, mais que propor um conjunto de atividades para ocupar as crianças, o planejamento de práticas pedagógicas significativas implica olhar para a criança, fornecendo os meios para que ela se aproprie dos bens culturais produzidos pela humanidade, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da solidariedade, particularmente pela via da brincadeira (BUSS-SIMÃO, 2006; VIEIRA; MEDEIROS, 2007).

No tocante ao trabalho pedagógico com bebês e crianças bem pequenas<sup>2</sup>, sinaliza-se a importância de um projeto educativo que os pense no coletivo da creche, enquanto protagonistas do processo educativo, valorizando seus modos de se comunicar, interagir e compreender o mundo (ROCHA; GONÇALVES, 2015; SIMIANO, 2016). De modo semelhante, ao investigar a prática da EF na EI de zero a três anos, Gaspar, Richter e Vaz (2015) discutem a relevância de se perceber o corpo para além das suas dimensões anatomo-fisiológicas, considerando suas diferentes formas de expressão e primando pela escuta, pelo diálogo e pela qualidade das relações entre adultos e crianças e entre estas e seus pares.

Frente ao exposto, corrobora-se o fato de que a docência com crianças de zero a três anos guarda especificidades, ao mesmo tempo em que impõe desafios no momento de se pensar a EF direcionada à EI. Afinal: Como organizar o tempo da educação física visando contrapor o modelo disciplinar? Como atuar em parceria com os demais profissionais da instituição? Como se comunicar e interagir com aqueles que ainda não falam ou falam pouco? Esses e outros questionamentos permearam a prática de ensino realizada no estágio curricular supervisionado (ECS), servindo de motivação para a elaboração deste relato que objetiva refletir sobre a docência com um grupo de bebês, a partir do olhar da EF inserida na EI da rede municipal de Florianópolis/SC.

### **Conhecendo e interagindo com os bebês**

A experiência docente ocorreu no ECS na EI, realizado na 5ª fase do curso de licenciatura em EF de uma universidade pública de Santa Catarina. Participaram do processo dois acadêmicos e a professora orientadora, além dos profissionais vinculados à instituição campo de estágio, sendo um professor de EF, a professora regente e a professora auxiliar de sala.

O estágio foi realizado em um Neim localizado na região continental da cidade. O espaço físico é amplo e arejado, possuindo um parque com área arborizada, uma pequena quadra, quatro salas de aulas com banheiro infantil, secretaria, biblioteca, sala de professores, depósito de materiais de EF, sala da supervisão, banheiro coletivo, cozinha, além de um *hall* espaçoso, equipado com televisão, mesas, cadeiras, tapetes e almofadas que possibilitam a realização de diversas atividades em diferentes momentos da rotina da instituição.

No período de realização do estágio atuavam na instituição professoras e auxiliares de sala, auxiliares de serviços gerais, cozinheira, diretora e supervisora. Também havia um professor de EF responsável por supervisionar as ações desenvolvidas em quatro grupos matutinos e quatro vespertinos, com crianças entre um e cinco anos e 11 meses.

As 90 horas do estágio eram distribuídas entre encontros na universidade e permanência no campo de estágio, sendo o último dividido em dois momentos: observação e intervenção. A observação destina-se ao levantamento das informações sobre as crianças, os professores e os projetos pedagógicos, além das rotinas de sala e da unidade educativa. Já a intervenção é quando os estagiários assumem a condução das atividades planejadas durante a observação. As experiências aqui relatadas aconteceram no período vespertino, com um grupo que atendia 15 bebês, entre um e dois anos de idade.

O fato das observações acontecerem no início do ano letivo, ainda no período de adaptação dos bebês à instituição, exigiu um esforço em relação à inserção na rotina e interação com o grupo, de modo que se familiarizassem com as novas presenças naquele contexto. Inicialmente, a chegada em sala era motivo de estranhamento, de modo que

alguns bebês não se aproximavam, buscando a atenção das professoras e do professor de EF, como alguém que lhes era familiar. Com encontros mais frequentes, as crianças se mostravam confortáveis, a confiança aumentava e, também, os “convites” para brincar. A convivência nos diferentes momentos da rotina apresentou-se como elemento facilitador no estabelecimento do vínculo com os bebês, extrapolando os momentos de EF e atentando para a articulação entre o *cuidar* e o *educar* (VIEIRA; BEZERRA, 2012).

No tempo de permanência na instituição, foi possível acompanhar as atividades que compunham a rotina dos bebês, como a acolhida e saída, o descanso, troca de fraldas, alimentação, além de choros, brincadeiras e disputas por brinquedos. Isso permitiu conhecer melhor cada um deles, servindo de subsídio para organização e planejamento das intervenções.

Ao longo da experiência, três aspectos foram marcantes e ilustram as especificidades da ação docente junto aos bebês: o lugar da EF na EI; a organização dos espaços e materiais; e a relação com a linguagem, os quais são abordados a seguir.

### **A docência com os bebês: ampliando o olhar**

O ponto de partida desta análise refere-se ao lugar da EF na EI, em que se assume o *cuidar* e o *educar* como dimensões indissociáveis (FLORIANÓPOLIS, 2010). Com base nesse princípio, a EF distancia-se dos modelos tradicionais de atendimento à infância pautados na transmissão de conhecimentos que fixam o tempo curricular das aulas, fragmentando conteúdos e desconsiderando ritmos, interesses, desejos e necessidades das crianças (GASPAR; RICHTER; VAZ, 2015).

Nessa perspectiva, a EF inserida na EI deve integrar o projeto político pedagógico (PPP) de cada unidade, permitindo que as atividades, os dias e os tempos sejam organizados de modo diferenciado, atendendo a especificidade da faixa etária e os princípios pedagógicos desta etapa educacional (FLORIANÓPOLIS, 2007). Sobre isso, Gaspar, Richter e Vaz (2015) explicam que não há uma orientação única relativa à organização do tempo de EF; a inserção desse componente curricular nas instituições de EI em Florianópolis é determinada coletivamente, pelos professores de cada unidade.

Tal aspecto foi observado nesse Neim, no qual a EF é oferecida em dois encontros semanais, sendo um de 60 e outro de 75 minutos. Esse horário ampliado conta com a mediação do professor de EF em momentos da rotina das crianças, envolvendo alimentação, higiene, sono e demais atividades organizadas pelas professoras de sala, além da tematização das práticas da cultura corporal (SOARES et. al., 1992). Com isso, percebeu-se que a EF pertence a um contexto maior, composto por horários e atividades relacionadas aos cuidados com os bebês e que precisariam ser incorporados nas intervenções, de modo a atender as demandas de uma prática que supere a fragmentação dos ‘tempos’ destinados a cada atividade.

Para Raupp e Neiverth (2011), a legislação vigente destaca o direito da criança à brincadeira, à segurança, à imaginação e à higiene, de modo que não cabe pensar a EF distanciada desta perspectiva. Para além dos momentos de EF, buscou-se conhecer e interagir com cada bebê, identificando suas formas de se movimentar, se expressar e interagir com objetos, com outras crianças e com os adultos naquele novo espaço, por se tratar da primeira experiência fora do seio familiar.

Ainda segundo as autoras, a chegada de bebês e crianças bem pequenas a um espaço coletivo é um momento delicado para elas, para as famílias e para a instituição. Portanto, ao longo desse processo procurou-se, juntamente com as professoras de sala e com o professor de EF, organizar propostas no intuito de colaborar com a rotina do grupo. Em relação aos bebês que ainda não se locomoviam sozinhos, buscou-se uma aproximação, chamando-os para as situações de movimento organizadas na sala, enquanto aqueles que já demonstravam mais autonomia, eram estimulados a realizar ações para o desenvolvimento de habilidades motoras, explorando os espaços e materiais organizados. Com isso, as professoras de sala tinham condições de oferecer atendimento mais individualizado àqueles que choravam ou que não demonstravam interesse em participar das brincadeiras, bem como despertar o interesse daqueles que, ao verem os colegas, também queriam se envolver na proposta.

Autores como Ayoub (2001), Vieira e Bezerra (2012), Gaspar, Richter e Vaz (2015), corroboram que a EF nas instituições de EI não deve ocorrer isoladamente, mas como parte do currículo e integrada ao projeto educativo da instituição, não cabendo, assim, a racionalização do conteúdo, que leva à fragmentação do conhecimento e da própria criança. Nesse sentido, emergiu o desafio de pensar a EF para além dos momentos formais a ela destinados, evidenciando a necessidade de realizar um trabalho integrado com as professoras de sala e com o professor de EF, contando com a colaboração desses profissionais na elaboração das propostas, condução, avaliação e replanejamento das aulas.

A importância dessa parceria ficou clara em uma das intervenções, nascida a partir do registro da pouca interação dos bebês com outros ambientes, que não a sala de referência. Optou-se por proporcionar uma vivência no *hall* da instituição. Nesse dia, foi organizado um circuito com atividades de equilíbrio, subidas e descidas, ultrapassagem de obstáculos, transporte e encaixe de objetos. O desafio estava na organização do ambiente e das próprias crianças naquele espaço, pois não se tinha previsão da reação das crianças, nem a possibilidade de atender a todas naquele ambiente. Mas, com a colaboração da professora regente, que acompanhava os bebês que queriam retornar à sala, ou que estavam dormindo, bem como do professor de EF, que auxiliava na condução das brincadeiras com o restante do grupo, a proposta teve êxito. Para Souza e Rojas (2010), a atuação do professor de EF deve ser pensada de forma interdependente e interdisciplinar, preservando as especificidades de seus saberes e integrando-os às demais áreas do conhecimento, favorecendo, assim, não só o desenvolvimento das crianças, mas também a interação humana dentro da unidade.

Essa iniciativa rendeu situações como idas ao parquinho, apreciação de peças de teatro, banda de música, festa junina, entre outras, que favoreceram a interação dos bebês com outras crianças e profissionais da instituição. Os episódios permitiram várias experimentações, sempre respeitando os que se sentiam pouco à vontade com o barulho ou com os outros adultos. Segundo Vieira e Bezerra (2012), ampliar a presença e a participação dos bebês nos espaços da instituição representa uma oportunidade de reconhecimento deles como parte integrante da creche, contribuindo para a construção do sentimento de pertencimento à unidade.

Além das interações, essa vivência foi um momento de descoberta da necessidade de reconsiderar as propostas a partir das manifestações dos bebês no que se refere à ocupação do tempo ao longo da rotina definida pela instituição, incluídos os momentos de EF. Logo, cabe ao professor o cuidado de não engessar a prática, mantendo um planejamento flexível, que considere, para além do tempo do relógio, os modos como os elementos da cultura corporal são experienciados.

Outro aspecto que se destacou nessa experiência refere-se à organização dos espaços e materiais, enquanto elemento central na docência com os bebês. Zabalza (2009) afirma a importância de organizar os espaços de modo que se constituam num ambiente rico e estimulante da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, oferecendo situações em que as crianças possam manusear brinquedos e objetos diversos, correr, subir, descer, reconhecer amigos e a si mesmas.

Constatou-se, ao longo das intervenções, que a organização do espaço na EI precisa ser algo dinâmico que favoreça as brincadeiras, novas experiências e as interações com os pares. Logo, a experimentação de espaços externos e internos, brinquedos que possibilitem as mais diversas atividades motoras e diferentes formas de mediação, que transitam entre atividades dirigidas e momentos de brincadeiras livres, estão intimamente ligados ao estímulo do desenvolvimento (RODRIGUES; SARAIVA; GABBARD, 2005).

Assim como descrito por Rocha, Girardi e Buss-Simão (2014), um aspecto que chamou atenção durante as observações foi que nem todos os bebês se envolviam ao mesmo tempo nas situações propostas pela professora regente. Enquanto um grupo parava para ouvir uma história, ou uma música, outros demonstravam interesse pelos brinquedos que estavam na sala. Outros, ainda, choravam, pois estavam com sono, de modo que as professoras mantinham um espaço organizado com colchões ou bebê conforto, para aqueles que desejassem dormir.

De modo semelhante, as situações propostas pelo professor de EF nem sempre envolviam todo o grupo, sendo uma preocupação respeitar o tempo e interesse de cada um, sem, contudo, deixar de incentivar a participação e envolvimento nas brincadeiras. Isso era evidente nos momentos em que o bebê, mesmo convidado a participar, não se envolvia diretamente na brincadeira proposta.

Tal situação criou um dilema: de um lado, a necessidade de respeitar o tempo de cada bebê; de outro, desenvolver uma prática pedagógica que considerasse a especificidade da EF na EI, sem que isso implicasse a uniformização ou padronização do que era proposto. Frente a esse cenário, foram priorizadas situações próximas àquelas que os bebês já estavam familiarizados, sem muitas modificações. Conforme o vínculo entre os estagiários e os bebês se estreitava, e eles se mostravam mais confortáveis, optou-se por instituir mudanças no planejamento, reorganizando os espaços e materiais que seriam empregados nos momentos de EF, de modo a potencializar as interações, a exploração, a expressão e o envolvimento dos bebês nas situações propostas (SIMIANO, 2016).

Uma alteração importante foi reuni-los no tapete da sala de aula, sentados em roda, onde conversava-se sobre o que seria feito naquele dia. Nas primeiras tentativas, nem todos se envolveram. Após algumas intervenções, alguns bebês já se organizavam no tapete, aguardando o momento da roda inicial, que passou a fazer parte da rotina. A incorporação da roda de conversa, mostrou-se como uma prática de grande relevância na promoção de saberes, além de um momento de partilha, criação e acolhida (VARGAS; PEREIRA; MOTTA, 2016).

Essa alteração possibilitou a criação de uma rotina, vinculada à presença dos estagiários, que facilitou a aproximação com os bebês, bem como o envolvimento nas brincadeiras, o que foi aumentando gradualmente. Uma demonstração de como as modificações e/ou inserções foram feitas, envolveu a exploração de blocos de espuma com formas variadas (círculo, cubos, triângulos, cilindros etc.), disponíveis na instituição e que foram utilizados de diferentes maneiras ao longo das aulas. Inicialmente, os bebês ficaram livres para manusear o material como quisessem. Na sequência, os blocos foram dispostos no chão, formando um *caminho* para que as crianças andassem sobre eles, equilibrando-se. Nesse momento, a atenção era individualizada a cada criança que mostrasse interesse em participar. Por fim, os bebês foram estimulados a montar uma *torre* com os blocos de espuma, que eram empilhados uns sobre os outros. Assim, cada um trazia um bloco para acrescentar à pilha, até que a *torre*, finalmente, caísse. Esse movimento de carregar e empilhar blocos de espuma, para depois vê-los cair, provocava grande satisfação nos bebês, que, aos poucos, foram se envolvendo na brincadeira.

No encontro seguinte, visando ampliar a vivência anterior, foi proposto um circuito motor, com cadeiras enfileiradas, formando uma *ponte*. A estratégia foi retomada em outros momentos, utilizando almofadas para criar instabilidade, rampas, túneis, colchonetes, obstáculos e marcações no chão, a fim de desafiar corporalmente o grupo e oferecer novos estímulos. Em todas essas ocasiões, o auxílio da professora regente e do professor de EF permitiu imprimir dinamicidade à brincadeira e oferecer atenção individualizada, observando o quesito segurança. As propostas devem ser convidativas, assegurando a integridade física e psicológica das crianças. Para tanto, o professor precisa analisar previamente as atividades, espaços e materiais, além de considerar os

sinais dados pelas crianças durante a exploração desses elementos, promovendo adequações (ROCHA; GIRARDI; BUSS-SIMÃO, 2014; FLORIANÓPOLIS, 2016).

Para favorecer a experiência tátil aos bebês, foram propostas brincadeiras e a exploração de objetos diversos, como copos plásticos, balões, canudos, caixas de papelão etc. Em um primeiro momento, os bebês tinham a oportunidade de explorar os objetos. Na sequência, as situações oportunizavam a manipulação e exploração dos objetos, observando suas características (cores, tamanho, formas e texturas), por meio de brincadeiras de encaixar, agrupar, empilhar, transportar, lançar, dentre outras.

Ao longo das intervenções, percebeu-se que manipular objetos trazia grande satisfação aos bebês. O fato incentivou a criação da proposta *embrulho misterioso*, em que foram levados diversos pacotes para serem manipulados e desembulhados, revelando o *segredo* neles. Em um dos pacotes foi colocado um brinquedo de fazer bolhas de sabão. Prontamente, os bebês se sentiram atraídos e se envolveram na brincadeira. Inicialmente, eles deveriam apenas estourar as bolhas. Com o tempo, passaram a querer fazer as bolhas também. Nesse momento, tentou-se atender aqueles que pediam para assoprar e fazer a bolha, atividade que se mostrou muito prazerosa e atrativa para o grupo.

Observando as ações das crianças, viu-se que é preciso cuidado em relação ao material oferecido. Embora sejam capazes de descobrir por si, elas precisam de implementos adequados para suportar suas manipulações e curiosidade. Para a realização de movimentos locomotores e axiais, os materiais devem ser maiores e mais rígidos, podendo ser menores para os manipulativos (FERNANDES et. al., 2016; RANGEL; DARIDO, 2010).

O envolvimento dos bebês na exploração dos objetos e a descoberta de diversas formas de brincar demonstram a importância da organização e modificação dos elementos do espaço, oportunizando novas experiências de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais (ROCHA; GIRARDI; BUSS-SIMÃO, 2014). Logo, pensar o espaço nas intervenções ao grupo de bebês implicou considerar suas relações com os materiais, com as situações de movimento e com os outros, imprimindo mudanças, tanto no ambiente como na atividade e em seus modos de realização. Por essa via, o espaço, para além do aspecto físico e geográfico, representa um elemento pedagógico no qual significados são produzidos pelos sujeitos que ali se encontram (SIMIANO, 2016).

As vivências acima descritas, foram perpassadas pela questão da linguagem, que se colocou como um verdadeiro desafio, visto que muitos bebês ainda não possuíam a oralidade desenvolvida. Os bebês e as crianças bem pequenas se expressam para além da linguagem oral, apresentando mais fortemente outras formas de comunicação, como olhares, gestos, balbucios, choros ou gargalhadas, para indicar desejos, anseios, frustrações, interesses e necessidades (SCHMITT, 2008). Assim, foi necessário aprender a se comunicar com os bebês e pensar em como propor algo para um grupo que tem outras formas de se manifestar, que não prioritariamente por meio de palavras.

O dilema da comunicação revelou a importância de considerar outras formas de se relacionar com o conhecimento, como o *gesto* (GASPAR; RICHTER; VAZ, 2015). Assim, ao propor uma brincadeira, além de verbalizar, buscou-se demonstrar as ações. Cada novo movimento era acompanhado de uma fala sobre ele, indicando, assim, o que se esperava que os bebês fizessem, estimulando também o desenvolvimento da escuta e da oralidade. Outra estratégia era solicitar auxílio de um deles na experimentação dos movimentos, o que servia de incentivo à participação dos mais retraídos ou inseguros. Numa atividade de equilíbrio, por exemplo, como na *ponte* de cadeiras, quando um bebê se aproximava, demonstrando curiosidade com a proposta, era oferecida ajuda na transposição do obstáculo e logo os outros, ao perceberem a movimentação, juntavam-se ao grupo.

Era preciso atentar para aquilo que as crianças manifestavam durante as brincadeiras, buscando compreender a forma de comunicação e os encaminhamentos dados por elas, os quais, muitas vezes, fugiam ao planejamento. O plano precisou ser reorientado, a partir da compreensão dos bebês acerca das situações propostas, no sentido de ampliar a relação com os objetos e com os pares.

Utilizou-se, novamente, da estratégia de promover uma livre exploração inicial dos materiais, seguida de encaminhamentos sobre os objetivos traçados, para captar a diversidade de interesses, saberes e significados produzidos pelos bebês, traduzindo-os para a prática, na apresentação de um novo objeto, como nos jogos de encaixe. Enquanto eles brincavam, as características dos materiais eram enunciadas e questionadas, instigando a curiosidade sobre as formas, texturas, tamanho, cores e peso dos objetos. Com isso, era possível (re)conhecer e incorporar no planejamento das atividades os modos de interação e de comunicação dos bebês. Nesse sentido, na organização e reorganização dos espaços e materiais, juntamente com os ajustes linguísticos, não se faziam exigências a um fim, mas buscava-se ampliar e diversificar as experiências dos bebês, a fim de estimular a criatividade, a autonomia e a curiosidade (GASPAR; RICHTER; VAZ, 2015).

Para facilitar a tentativa de diálogo, ao chegar à sala, o método era uma aproximação cautelosa. Sentava-se no chão, aguardando que as crianças iniciassem o contato. A partir daí, conseguia-se abertura para apresentação das propostas. Na roda inicial estabeleciam-se os combinados, enquanto na roda final falava-se sobre o que havia sido realizado na ocasião, se haviam gostado ou não das vivências. Nesses momentos, tentava-se traduzir em palavras os gestos, olhares e sorrisos que eles manifestavam.

Percebeu-se, com isso, que a comunicação vai além do que é falado e que, na condição de professores, precisamos escutar com atenção o que os bebês e as crianças bem pequenas têm a dizer, ainda que não o façam por meio de palavras. É importante, assim, ampliar o olhar sobre seus gestos e manifestações, os quais surgem carregados de sentidos, interesses e necessidades, refletindo suas experiências e vivências, que não podem ser ignoradas no processo pedagógico.

## Por novos “olhares”

Nesse relato foi descrita uma experiência de prática docente com um grupo de bebês no ECS da EF, o que contribuiu, sobremaneira, à superação de limitações decorrentes da falta de experiência, bem como para a ampliação da visão sobre os bebês enquanto sujeitos de direitos, detentores de saberes e de necessidades que devem ser considerados no planejamento e desenvolvimento da prática docente.

O estágio representou uma oportunidade ímpar de aproximação da realidade da EI, cujo desafio foi realizar um trabalho conjunto em que a EF não se limita ao momento da aula apenas, integrando-se aos demais tempos e espaços na rotina da instituição. A seleção e organização dos espaços e materiais se mostrou um ponto positivo dessa experiência, uma vez que o rearranjo destes proporcionou desafios e interações, ampliando o repertório de vivências motoras, cognitivas e sociais, constituindo-se, assim, em lugar para os bebês usufruírem a sua infância. A questão da linguagem, por sua vez, exigiu estabelecer outras relações com o conhecimento, tornando a comunicação por meio do corpo, por via gestual, na centralidade do processo educativo.

Definir conteúdos e estratégias, de forma que sejam significativos para os bebês, não é tarefa simples, de modo que o acolhimento, o diálogo e o apoio por parte dos professores da instituição foram fundamentais, possibilitando novas experimentações tanto para as crianças como para aqueles que chegam à instituição na condição de estagiários. Por fim, espera-se que esse relato contribua para ampliar a compreensão por parte do futuro professor acerca das especificidades da docência na EI, motivando acadêmicos e professores a refletir e relatar suas práticas nesse contexto.

*Recebido em 06/06/2020. Aprovado em 18/08/2020.*

## Notas

- 1 Na Rede Municipal de Florianópolis existem dois tipos de instituições de Educação Infantil: creches organizadas que atendem crianças em tempo integral; e Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIM), que oferecem atendimento parcial, matutino ou vespertino.
- 2 Os termos utilizados consideram a seguinte faixa etária: bebês até 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas – 2 anos e 11 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas – entre 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses (FLORIANÓPOLIS, 2012).

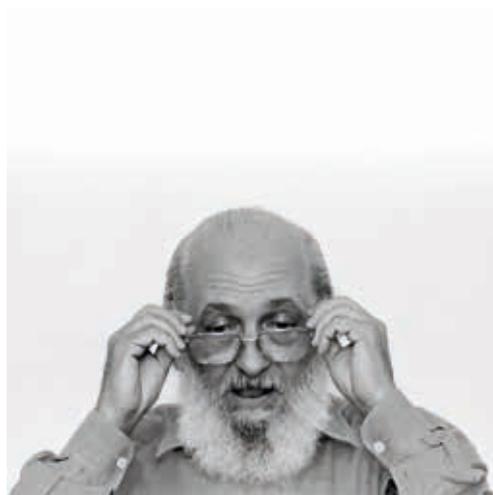
## Referências

- AYOUB, E. Reflexões sobre Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Supl. 4, p. 53-60, dez. 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 1 jun. 2020.
- BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XVII, n. 25, p. 163-173, dez., 2006.
- FERNANDES, K. L. S. et. al. O trabalho com espaço e forma na educação infantil: Experiências em colaboração. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 433-445, nov. 2016.
- FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016.
- FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda., 2010.
- FLORIANÓPOLIS. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2012.
- FLORIANÓPOLIS. **Portaria nº 036/07 de 9 de abril de 2007**. Altera a portaria nº 067/06, que estabeleceu os critérios de distribuição das vagas para os cargos integrantes dos grupos docente e especialistas em assuntos educacionais do quadro do magistério nas unidades educativas. Diário Oficial do Município de Florianópolis. Florianópolis, SC, 2007.
- GASPAR, B. S.; RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Das práticas pedagógicas para a Educação Física Infantil de 0 a 3 anos no município de Florianópolis. **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 15, n. 1, p. 231-251, jan./abr. 2015.
- KUHLMANN JUNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.
- NOGUEIRA, G. M.; VIEIRA, S. R. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265-292, jan./jun. 2013.
- RANGEL, I. C. A.; DARIDO, S. C. **Educação Física na Infância**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010. (Série: Educação Física no Ensino Superior).
- RAUPP, M. D.; NEIVERTH, T. Retratos da infância: o conhecimento e o lúdico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 291-307, jul./dez. 2011.
- ROCHA, E. A. C.; GIRARDI, L. R.; BUSS-SIMÃO, M. Experimentando a docência com bebês no estágio supervisionado: organizando espaços, brincadeiras e interações. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 290-303, jul./dez. 2014.
- ROCHA, E. A. C.; GONÇALVES, F. A produção científica sobre a educação de bebês e crianças pequenas no contexto coletivo da creche. **Poiésis**, Niterói, v. 9, n. 15, p. 44-62, jan./jun. 2015.

- RODRIGUES, L. P.; SARAIVA, L.; GABBARD, C. Development and construct validation of an inventory for assessing the home environment for motor development. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 76, n. 2, p. 140-148, jun., 2005.
- SAYÃO, D. T. **Educação Física na pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- SCHMITT, R. V. **“Mas eu não falo a língua deles!”**: as relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- SIMIANO, L. P. Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33 p. 22-31, jan./jun. 2016.
- SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor).
- SOUZA, R. S. E.; ROJAS, J. Educação Física e interdisciplinaridade na Educação de Infância. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XX, n. 31, p. 207-222, jul. 2010.
- VARGAS, V. A.; PEREIRA, V. A.; MOTTA, M. R. A. Reflexões sobre as rodas de conversa na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 122-143, mar. 2016.
- VIEIRA, C. L. N.; BEZERRA, M. S. H. Compartilhando propostas pedagógicas na Educação Infantil: a Educação Física e uma experiência com bebês. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 116-128, jul./dez., 2012.
- VIEIRA, C. L. N.; MEDEIROS, F. E. A produção do conhecimento em educação física na educação infantil no contexto histórico da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC): levantamento dos eixos teórico-metodológicos e epistemológicos em documentos da Rede. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 19, n. 29, p. 55-74, dez. 2007.
- ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RETRATOS DA  
**ESCOLA**

► RESENHAS



## A pessoa e o ofício de Paulo Freire

HADDAD, Sergio.

**O educador:** um perfil de Paulo Freire.

São Paulo: Todavia, 2019. 256 p.

O professor, pesquisador e ativista social Sergio Haddad é um dos mais importantes estudiosos e críticos das obras de Paulo Freire, no Brasil. Possui formação acadêmica interdisciplinar (graduação em economia e pedagogia, mestrado e doutorado em história e sociologia da educação) - conhecimento acadêmico que, somado à atuação em comissões e conselhos nacionais importantes para os caminhos da educação brasileira (Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Capes; Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República, dentre outros conselhos de entidades da sociedade civil), forneceu a Haddad condições para reflexões consistentes, críticas e oportunas sobre as contribuições freirianas nos campos educacional, social e político.

Um mosaico construído a partir do criterioso conglomerado de fatos da vida pessoal e profissional de Paulo Freire, justaposto às produções acadêmicas desse pensador, resultou no livro *O educador: um perfil de Paulo Freire*, título que explicita com excelência o que o leitor encontrará no texto. Nessa literatura biográfica, Sergio Haddad busca de um lado resgatar o compromisso de vida com a educação de um dos mais célebres intelectuais do século XX; e, de outro, recompor o complexo e extraordinário caminho trilhado por Freire, disponibilizando aos leitores a oportunidade de conhecê-lo e compreender o mérito do honroso título de patrono da educação brasileira, recebido em 2012.

Haddad apresenta narrações e descrições minuciosas da trajetória pessoal e profissional desse educador, sobretudo aquelas ocorridas no período de exílio. Para tanto, organiza a obra em uma apresentação e treze capítulos.

Na parte introdutória, menciona a preocupação com algumas condições de produção, uma vez ter objetivado a elaboração de um texto com linguagem simples, destinada ao público não leitor de Freire, em que o conteúdo abordado também servisse de esclarecimento sobre a pessoa e o “ofício” de Paulo. Isso porque, segundo o autor, há uma propagação de inverdades sobre o educador - usadas inclusive como argumentos daqueles que reconhecem ou não os construtos freirianos. Por isso, faz-se necessário fundamentar os debates para além do campo da educação (HADDAD, 2019:9).

No capítulo 1, o relato de um dos momentos mais tenso da biografia de Paulo Freire: a perseguição política no período do Golpe Militar de 1964. Posteriormente, o

entrelaçamento da história pessoal com a profissional alinhavado por sua paixão pela educação. O clima de tensão produzido no primeiro capítulo é suavizado nos próximos cinco, em que se expõe a fase da infância, da vida matrimonial, das primeiras experiências profissionais e do desenvolvimento e aplicação do método de alfabetização de Paulo Freire. Nos quatro capítulos subsequentes, relatos das vivências do educador em diversas partes do mundo, como no Chile, nos USA, em Genebra e na África do Sul, durante o período de exílio. Os últimos capítulos, por sua vez, abordam o retorno de Paulo Freire ao Brasil, discorrendo sobre o processo de adaptação, sua atuação como secretário Municipal de Educação em São Paulo, seu falecimento e as críticas póstumas recebidas na conjuntura atual.

O primeiro capítulo, nomeado *Um criptocomunista encapuçado sob a forma de alfabetizador*, atua como gancho para os acontecimentos narrados no decorrer da obra. Haddad parte dos acontecimentos de 1º de abril, conhecido historicamente como Golpe Militar de 1964, e situa Paulo Freire, que percebeu a inviabilidade de lançar 60.870 Círculos de Cultura para alfabetizar 8 (oito) milhões de cidadãos brasileiros (aproximadamente 8,9% da população de 15 a 45 anos) naquele momento. O autor, por um lado, evidencia a percepção analítica do educador diante daquele contexto político, disponibilizando manchetes dos noticiários sobre o golpe; e, por outro, revela a preocupação de Freire também com a segurança de sua família. Esboça-se, de certo modo, o perfil do biografado ao apresentar pensamentos, sentimentos, fatos, datas e nomes de autoridades políticas. Pode-se dizer que é um capítulo denso, marcado pela descrição minuciosa do contexto político-educacional e do desconforto causado pela proposta freiriana de alfabetização das massas.

De acordo com Haddad, o Programa Nacional de Alfabetização era uma possibilidade real de milhares de brasileiros exercerem o voto, mas isso contrariava os interesses de uma elite. Representava uma ameaça aos “redutos políticos cativos nas eleições seguintes” (HADDAD, 2019:15) e, portanto, como foi publicado no artigo do médico e professor universitário Antônio Bernardes de Oliveira, em 30 de julho de 1964, no Jornal *O Estado de S. Paulo*, “o voto do analfabeto era um desserviço à Nação”. O método de Paulo Freire, então, não passaria de “uma manobra para alcançar dos escopos, uma intensiva propaganda comunista e a eclosão de invencível força eleitoral de índole facciosa onde a demagogia teria as portas abertas” (HADDAD, 2019:16).

No final deste capítulo, o autor narra a mudança de Paulo Freire e a família para o Recife (PE), período que marcará sua história profissional. Ao aceitar trabalhar no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade Federal de Recife, ele inicia atividades de alfabetização no Rio Grande do Norte. Em decorrência do sucesso, foi convidado para aplicá-las em todo o território nacional, oportunidade que o faz retornar a Brasília (DF).

No segundo capítulo, titulado *Elza Maia Costa de Oliveira*, o leitor terá acesso a narrativas da fase de vida Paulo Freire: do período da infância à adolescência, o início da vida profissional e o casamento com Elza. Sobre a infância, relatos do cotidiano familiar

antes e após o declínio financeiro decorrente da queda da Bolsa de Nova York. Haddad apresenta detalhes das brincadeiras, dos primeiros romances, das experiências de Freire como aluno bolsista, do aprendizado e do gosto pela língua portuguesa. Na sequência, informações sobre o “descobrir-se professor”, a formação na faculdade de Direito e o casamento com a educadora Elza.

O terceiro capítulo, *A dureza da vida não deixa muito para escolher*, contempla a trajetória profissional de Freire, evidenciando transformações nas concepções sobre o ensinar. A atuação no Serviço Social da Indústria (Sesi), no setor de Educação e Cultura, durante dez anos em que manteve relação interpessoal com os operários, gera um repensar sobre como mediar conhecimentos. Ao escutar os trabalhadores quanto às práticas adotadas na educação dos filhos, Paulo percebeu que os castigos físicos eram fruto das poucas condições emocionais e financeiras que tiveram. Modificou, então, o modo como interagiu com aquele grupo, entendendo que “o processo educativo deveria partir da necessidade, da experiência, da realidade e da interpretação que os trabalhadores faziam dela” (HADDAD, 2019:42). Essas reflexões tornaram-se o embrião para a delimitação das linhas gerais do pensamento que o acompanharia ao longo da vida. Além do serviço no Sesi, a atuação na Igreja também contribuiu para formação do pensamento de Freire, acrescentando a defesa da participação democrática e do compromisso social e político; a formação por meio da participação familiar; a consideração pela realidade do aluno no processo educativo; a resistência à política assistencialista e o pensamento crítico da realidade.

Seguindo esse viés, no capítulo *Uma enorme lata de Nescau* descreve-se o processo de elaboração do método de alfabetização de Paulo Freire, motivado, a princípio, por uma vivência familiar. Ao perceber que o filho pareceu ler a palavra *Nescau* em um anúncio publicitário, mesmo sem conhecimento formal e sistematizado de língua que o permitisse à prática da leitura, Paulo buscou compreender o fato e elaborou as bases para seu método. Refletiu sobre como as imagens se conectam com as palavras e, conseqüentemente, como incorporaria a experiência do aluno no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, “produziu imagens sobre os assuntos; depois, definiu as palavras que seriam colocadas junto das imagens [...]. Por exemplo, ao pensar em um tema relativo às condições [...] de pedreiros, definiu que usaria a projeção da imagem de um tijolo, embaixo a palavra *tijolo* escrita” (HADDAD, 2019:59). Além disso, empregaria perguntas orientadoras para conduzir os alunos na formação de palavras geradoras. Esse método de leitura foi aplicado por Paulo, Elza e uma sobrinha em uma escola de Recife (PE). Depois, foi expandido por meio de parceiras como a estabelecida com a Prefeitura de Natal (RN) e com a juventude católica da Paraíba.

A popularização, o sucesso e as conseqüências do desenvolvimento desse método de alfabetização foram descritos nos três capítulos subsequentes. Em *Hoje já não somos massa, estamos sendo povo* detalha-se a primeira grande ação de alfabetização liberada por Paulo Freire em Angicos (RN), com apoio de governadores e lideranças políticas nacionais. Essa

ação era importante para o País, que vivenciava um clima de popularização, de instabilidade política, de diversificação de posicionamento das forças de esquerda, de insatisfação popular, de inflação, de péssimas condições de trabalho geradas pela crise do Governo Jânio Quadros, dentre outros fatores (HADDAD, 2019:62).

Nesse cenário de mobilização social, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) liderado por Paulo Freire tornou-se um marco importante. A equipe de educadores se instalou na cidade potiguar para vivenciar a realidade do alunado, ao mesmo tempo em que aplicava o curso. Angico (RN) era uma típica cidade do sertão nordestino: com muitas carências, o trabalho na roça era o que garantia a subsistência da população. O Programa, por exemplo, na aula de encerramento dessa ação de alfabetização, contou com o apoio do presidente da República, de todos os governadores dos estados, além de outras autoridades (HADDAD, 2019:72). No entanto, devido ao impacto que essa ação poderia trazer aos resultados das eleições e por também discutir a consciência crítica partidária, o PNA, logo após o Golpe de 1964, foi extinto e Freire considerado uma ameaça (HADDAD, 2019:75).

Nos próximos capítulos, a descrição do martírio do educador nos primeiros anos de exílio, a relação com a família, o apoio dos amigos e as experiências profissionais que amadureceram o método de Freire. Em *Viva o oxigênio*, Haddad refaz o itinerário do biografado. Relata a partida de Paulo para Bolívia, destacando sentimentos, pensamentos e preocupações do exilado com a saúde física, pois não estava acostumado com a altitude, comenta sobre a breve estadia em La Paz e o contato do educador com os índios. Paulo, devido à tomada do poder pelos militares, migra para o Chile, etapa importante, pois lá, com a colaboração de Elza, começa a trabalhar no *Instituto do Desarrollo Agropecuario* (Indap) em Santiago, e a atuar diretamente na organização sindical camponesa. A partir daí, desenvolveu ações educativas com jovens e adultos do campo, buscando sempre uma emersão na realidade local para compreender as necessidades daquela comunidade.

Em *Ninguém educa ninguém*, por seu turno, tematiza-se a produção intelectual de Paulo Freire, incluindo a continuidade da produção da tese de doutorado. No exílio, com emprego estável, o educador pôde se dedicar ao trabalho intelectual, dando continuidade à sua filosofia educacional e ao aprimoramento do seu método de alfabetização. Nessa fase, escreveu, por exemplo, a obra *Educação como Prática da Liberdade*, com base na experiência em Angico (RN). Nela, foram apresentados os pilares do sistema freiriano: a não neutralidade da educação; a necessidade de educar em favor dos mais pobres; o diálogo como método de educar e a conscientização de educadores sobre os problemas sociais (HADDAD, 2019, p. 91).

Ainda no Chile, Paulo implantou seu método de alfabetização, via Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), quando atuava como assessor no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (Incira). Dessa vivência, resulta a produção da obra *Pedagogia do Oprimido*. Com o término do contrato nesse país, o educador passa uma temporada nos Estados Unidos da América, na

Universidade de Harvard. Freire aproveitou para ampliar a dimensão política da educação, buscando compreender a periferia do país norte-americano, sobretudo quanto às temáticas racismo e xenofobismo. Depois disso, prestou serviço na Suíça, no Conselho das Igrejas Cristãs, situado em Genebra, promovendo formações pelo mundo com suas palestras. O princípio de que “ninguém educa ninguém. As pessoas educam em comunhão” surge neste contexto (HADDAD, 2019:101).

*Uma caixa de Sonho de Valsas* é o título atribuído ao oitavo capítulo, que trata do período de residência de Paulo Freire em Genebra, na década de 1970, ao ser contratado pelo Conselho Mundial das Igrejas (CMI) para trabalhar no departamento de educação. Dessa experiência, produz a obra *O papel da igreja na América Latina*, defendendo a teoria da libertação e a “fé nos oprimidos como motor da mudança social” (HADDAD, 2019:107). Durante os dez anos em que se vinculou ao CMI, dedicou-se a temática “libertação dos mais pobres” e divulgou suas contribuições por meio de palestras, cursos, conferências e mesa-redonda pelo mundo a fora. Na ocasião, aproveitando a experiência no Chile, publicou a coletânea *Ação da Cultura para libertação*, na versão inglesa, em 1979. A visibilidade de Paulo Freire no campo da educação já era notória e indiscutível. Solicitações para participação em eventos, por exemplo, nos USA, no Canadá e na Europa eram constantes. Outra empreitada importante realizada por Paulo, ainda na Suíça, consiste na criação do Instituto de Ação a Cultura (Idac), em que coparticiparam Elza e alguns amigos, também exilados. Dos resultados positivos das ações implementadas pelo Idac, decorreu o convite para o trabalho de alfabetização na África, inicialmente em Guiné-Bissau, país recém-libertado de Portugal.

Para descrever a contribuição da família Freire e dos membros do Idac nos países africanos, Haddad destina o nono capítulo intitulado por *África: o limite da utopia*. Segundo o autor, fora um grande desafio para Paulo Freire, pois a aplicação do método de alfabetização deveria considerar a heterogeneidade linguística, religiosa e cultural dos países africanos somada à variação de políticas linguísticas e dos currículos nas escolas. Em Guiné-Bissau, o crioulo era o mais falado pela população - apenas uma minoria usava o português, a língua do colonizador - e mais da metade da população era analfabeta. Para situar o leitor, Haddad comenta sobre o funcionamento dos três sistemas de ensino presentes neste país: um é destinado a uma minoria urbana com ensino herdado nos moldes de Portugal; outro, para combater o sistema português, ofertado em escolas construídas em barracões com objetivo revolucionário; e o terceiro, um sistema independente, baseado na troca de saberes das crianças, jovens e idosos.

Paulo e Elza buscaram conhecer os diferentes sistemas de ensino, pois para ela “o indivíduo vale enquanto gente. A pessoa humana é algo concreto e não uma abstração” (HADDAD, 2019:125). Eles entendiam a necessidade de se fazer um trabalho de reconstrução e alfabetização. No entanto, o português não era a língua oficial, o crioulo não tinha grafia estabelecida e o ensino não considerava a cultura africana em seu próprio

currículo escolar. Mesmo assim, o serviço foi se expandindo a outros países: Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola. Segundo a prática educativa de Paulo, o ofício de ensinar demandava uma consciência política, por isso não fazia sentido alfabetizar aquela nação na língua que não fosse a dela. Esses impasses, especialmente as políticas linguísticas e educacionais, interferiram na concretização do projeto de alfabetização na África.

Os últimos capítulos: *As universidades deveriam correr para contratá-lo; Reaprender o país; Nós acreditamos na liberdade e Minhas reuniões com Marx nunca me sugeriram que parasse de ter reuniões com Cristo*, abordam o retorno de Paulo Freire ao Brasil, em 1979, no início do processo de abertura política.

Em *As universidades deveriam correr para contratá-lo*, Haddad recupera a manifestação de brasileiros pelo retorno dos exilados e a solicitação de uma participação mais democrática. Para tanto, relata um episódio da vinda de Paulo Freire ao Brasil para proferir uma palestra na Universidade Católica (PUC), em São Paulo. Como intelectual reconhecido, sua chegada provocou euforia entre populares, professores, alunos, autoridades e lideranças políticas que o receberam. Para Fernando Henrique “uma pessoa como Paulo não deveria deixar o País, as universidades deveriam correr para contratá-lo” (HADDAD, 2019:139). Com a anistia, o educador, após a primeira viagem, voltou ao Brasil para fixar residência e lecionar na PUC.

Em *Reaprender o país*, o autor retoma algumas críticas direcionadas a Paulo Freire, como a da comunidade acadêmica quanto à não filiação à ortodoxia marxista. No entanto, segundo o autor, para o educador era possível ler muitos autores e não necessariamente privilegiar um pensamento específico. Ele tinha preferência aos temas de suas matrizes principais como: 1. o cristianismo progressista, como se constata em *Teoria da Libertação* e na *Pedagogia do Oprimido* a partir do marxismo visto no Chile, e com 2. o colonialismo vivenciado na África (HADDAD, 2019:147). Esses conhecimentos ajudavam Paulo a formar seu pensamento crítico e ampliar as discussões sobre alfabetização, conduzindo os estudos freirianos ao diálogo com a linha do construtivismo e da perspectiva histórico-cultural, conforme apontado pelo autor. Freire, portanto, desejava que seu pensamento fosse avaliado pelo percurso de seus estudos e não por um recorte temporal das suas reflexões intelectuais. No final deste capítulo, além da descrição sobre a carreira frenética com homenagens e reconhecimento nacional e internacional, o autor comenta sobre a tristeza de Paulo ao perder sua grande companheira, Elza. Apresenta uma sequência de fotos ao lado de amigos e familiares, além de narrar a não aceitação dos filhos sobre o casamento de Paulo com Nita, sua segunda esposa.

Em *Nós acreditamos na liberdade*, a atuação política do educador no Brasil. Ele assume o cargo de secretário Municipal de Educação do Estado de São Paulo com a vitória para prefeita de Luiza Erundina, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT). O povo vivenciava um momento de muita expectativa com a chegada da esquerda ao poder. Paulo ajudou a formar o PT. Acreditava ser de sua responsabilidade a contribuição na primeira

gestão. Em sua atuação como secretário, defendia: a “descentralização e a autonomia de cada unidade escolar” (HADDAD, 2019:197) e não apologia ao erro por partes dos educadores, pois para ele “não é possível entender a linguagem das pessoas sem o corte de classes sociais [...] há um tipo de comportamento para cada classe social [...]” (HADDAD, 2019:198). Enfim, uma gestão voltada para a humanização. No entanto, a equipe sofreu muita resistência para implementar as mudanças necessárias para uma educação como prática da liberdade. Isto abalou Paulo a ponto de querer deixar o cargo. Na primeira manifestação de sua decisão foi convencido a permanecer, mas tempos depois compreendeu ser a melhor decisão.

Por fim, no último capítulo da obra, retomam-se os anos finais vivenciados por Paulo Freire bem como o reconhecimento de suas contribuições para a educação e as críticas infundadas, na atualidade, sobretudo aquelas advindas do vigente Governo Federal.

Haddad, primeiramente, faz apontamentos sobre as viagens de Paulo com Nita e o prestígio intelectual que Freire continuou a receber até a morte, causada por insuficiência cardíaca em 2 de maio de 1997, além dos relatos de comoção no Brasil e no exterior por tal falecimento. Enumera, para fins de exemplificação, várias formas de reconhecimento da importância do construto freiriano: o recebimento, em vida, de 34 títulos de doutor *honoris causas* e mais cinco *in memoria*, somados aos incontáveis prêmios, títulos, estátuas, nomes de escolas, bibliotecas, ruas e tantas outras formas de legitimar seu ofício como educador. Feito isso, traz à tona questões políticas do período atual: da chegada à saída truculenta do Partido dos Trabalhadores da Presidência da República às críticas não só às obras como à pessoa de Paulo Freire, por uma onda conservadora que tomou conta do País.

Paulo foi militante político-partidário no PT e almejava que Luiz Inácio Lula da Silva chegasse à Presidência da República, mas não teve tempo para vivenciar os três mandatos do PT nem recuperar seu projeto de alfabetização interrompido pela ditadura. Em 2012, Paulo Freire recebeu o título de patrono da educação brasileira, por iniciativa da então deputada federal Luiza Erundina e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff (HADDAD, 2019:220). Em meio aos protestos que apoiavam o *Golpe* a Dilma, ressurgiram velhas questões sobre o trabalho do educador, tais como: “chega de doutrina marxista, basta de Paulo Freire”.

Assim, Freire novamente voltou aos palcos das críticas, acusado até de piorar a educação brasileira, pautados em discursos e movimentos como Escola sem Partido, Brasil Livre e Revoltados *online*. Para desqualificá-lo, surgiu até uma proposta legislativa para a retirada do título de patrono da educação brasileira. No entanto, diante da pressão da sociedade civil e de parlamentares favoráveis à homenagem, o pedido não foi aprovado. Haddad menciona ainda a defesa da erradicação dos conceitos freirianos especialmente após a vitória de Jair Bolsonaro, nas eleições de 2018, para a Presidência da República. Como contra-argumento, Haddad disponibiliza uma entrevista de Paulo Freire defendendo suas ideias, em que afirma que a oportunidade de ter lido Marx nunca o impediu de ter um encontro com Cristo.

Como balanço final, impõe-se assumir que o conteúdo do livro escrito por Sergio Haddad proporciona ao leitor valioso e pormenorizado documento sobre a vida pessoal e profissional de Paulo Freire, revelando um homem de perfil inovador, crítico, ousado, original e, sobretudo, humano. A obra cumpre a difícil missão de adentrar seara tão pródiga da atuação desse educador que, além de apresentar um grande repertório de publicações, desenvolveu diversos projetos educacionais.

Enfim, o conteúdo de *O educador: um perfil de Paulo Freire* extrapola os limites da educação e resulta em uma preciosa fonte inesgotável de pesquisa para a compreensão das fragilidades políticas, históricas e sociais da humanidade. Traduz alguns dos múltiplos perfis desse grande pensador brasileiro que buscou ao longo da vida não apenas ensinar a ler as palavras, mas o mundo, criticamente.

*Recebido em 06/08/2020. Aprovado em 19/08/2020.*

### **Sobre as autoras:**

**LUCIENE GOMES FREITAS MARINS**

Professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

**CARLA REGINA DE SOUZA FIGUEIREDO**

Professora no curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

## Escritos de e sobre Paulo Freire: *leituras imprescindíveis*

KOHAN, Walter.

**Paulo Freire más que nunca:** uma biografia filosófica.  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020, 248 p.

**E**scrito por Walter Kohan, o livro *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica* foi publicado simultaneamente em espanhol e em português (KOHAN, 2019). Optamos pela leitura da obra em espanhol, publicada pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso) por estar disponibilizada em meio digital e de forma gratuita, possibilitando, assim, sua leitura para um público mais amplo.

Walter Kohan, natural da Argentina, fez seu doutorado na Universidad Iberoamericana no México, realizou dois estágios de pós-doutorado, no Canadá e na França, respectivamente. Atualmente, é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Bolsista de Produtividade do CNPq. Tem uma vasta produção acadêmica, predominantemente na área da filosofia. Ocupou, ainda, diferentes funções em entidades científicas: Presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC), vice-coordenador do GT de Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e Coordenador do GT Filosofar e ensinar a filosofar da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof).

A obra prefaciada ocupa dupla inscrição, posto que transita entre a configuração de uma biografia e de uma obra filosófica. O texto possibilita aos leitores um “passeio” pelos escritos de Paulo Freire e pelos escritos sobre Paulo Freire. Como o próprio autor define, a obra parte de um olhar da filosofia e se propõe a uma abordagem pouco comum, que procura não apenas repetir os inúmeros escritos sobre a vida e obra desse educador pernambucano. Busca, dessa forma, abordar temas pouco enfatizados e uma organização diferenciada ao que os leitores de Freire estão familiarizados em outras obras.

Destaca-se a relevância da obra freiriana pela análise da sua denominação como patrono da educação brasileira, título conferido pela Lei nº 16.612 em abril de 2012. Um patrono pode ser entendido como um mecenas, protetor, defensor, padrinho advogado, dentre outras, mas todas essas definições cabem à figura de Paulo Freire. Ressalta-se que essa lei tem efeitos mais simbólicos do que práticos.

Nestes tempos, marcados pelo pensamento superficial e por soluções pragmáticas, a obra aqui apresentada caracteriza-se pela busca dos princípios do pensamento freiriano por meio de um profícuo diálogo com a vasta produção do autor, bem como a produção sobre ele e sua obra, editados tanto no Brasil, como no exterior.

Paulo Freire, autor reverenciado, lido e interpretado a partir das mais variadas correntes de pensamento que buscam estabelecer com os conceitos do autor aproximações diversas. Para resolver a contenda sobre sua filiação epistemológica, Torres (1999) denomina seu livro com o sugestivo título *Os Múltiplos Paulo Freire*.

Ao contrário de ser um problema esta constatação é um sintoma positivo da riqueza do pensamento e da vida de Paulo Freire, destacado, entre outras coisas, por compreender a relação entre política e educação ou, mais que isso, defender a educação como ato político, compreendendo a política em seu sentido amplo, do exercício do poder por meio de relações que se estabelecem com os outros, em uma trama social ou mais especificamente nos modos de exercer o poder de ensinar e de aprender.

No prólogo do livro prefaciado, Carlos Skliar considera que este é “matizado por respirações, pensamentos, relações, movimentos, avatares, compromissos, sonhos, filiações teóricas, polêmicas e militância” (KOHAN, 2020:36).

Constituindo-se em um estudo filosófico que não deixou de fora a vida do autor, a obra está organizada em cinco capítulos, definidos por Kohan como cinco princípios, compreendidos como “nascimentos”, como começos, como formas de pensar e viver, não como pontos fixos ou axiomas. Estes são resumidos em uma palavra: vida, igualdade, amor, errância e infância. Cada seção apresenta um amálgama sobre a vida e a obra de Paulo Freire.

Com relação a forma, os capítulos são precedidos por uma entrevista com Lutgardes Costa Freire, filho de Paulo Freire, e seguidos por um epílogo sobre a relação entre Paulo Freire e a “filosofia para/com crianças, enfocando justamente no papel (político) do educador ou educadora” (KOHAN, 2020:48). Em apêndice à obra traz uma entrevista com Esther Pillar Grossi, educadora contemporânea de Paulo Freire.

No primeiro capítulo, denominado *Vida*, Kohan parte de uma interrogação sobre a relação do autor com a filosofia, iniciando com uma pergunta: Freire é um filósofo da educação ou um filósofo na educação? A partir daí, discute a relação do autor com a filosofia acadêmica e com autores da área. Ressalta que esse debate é mais presente fora do Brasil, onde procuram identificar “a filosofia de Paulo Freire”, na tentativa de inscrever suas ideias em determinada corrente de pensamento.

Por conter muitas referências, o texto pode servir aos interessados em aprofundar os estudos com esse foco, bem como para aqueles que querem apenas se aproximar do complexo debate em torno da filiação de Freire às diferentes correntes de pensamento.

Essas aproximações o situam ora como marxista sob diversas nuances (convicto, eclético ou tímido), ora como teólogo da libertação, ou ainda como existencialista,

fenomenológico, pedagogo crítico, escolanovista ou personalista, para citar apenas as correntes de pensamento referenciadas neste texto.

Nas diferentes subseções deste capítulo, Kohan seleciona algumas dessas proximidades, iniciando pela tradição filosófica de Marx, marcada pela práxis como um eixo central de seu pensamento, sintetizada na célebre frase “os filósofos têm se limitado a interpretar o mundo de modos diferentes; cabe transformá-lo” (MARX & ENGELS, 1974, p. 668). Sob esse prisma, Kohan considera Freire claramente marxista no sentido de afirmar uma filosofia que não só contemple os problemas da educação, mas que procure transformar as práticas educativas, acreditando no poder transformador de uma educação, politicamente orientada para a libertação dos oprimidos.

Na sequência, trata de aproximações mais polêmicas e menos usuais, como no subitem denominado *Otra tradición: Foucault y la vida como problema para la filosofía*, em que explora paralelos entre esses dois autores, que produzem uma rica construção filosófica para compreender e atuar sobre a realidade. Igualmente no item *Paulo Freire y la historia de la vida como un problema filosófico* analisa a vida filosoficamente educadora, política, ética e heróica de Freire, marcado por sua “intelectualidade militante” e sua “missão educadora”. Nesta análise, traça interessantes paralelos à vida de contestação do sistema vigente do filósofo grego Sócrates e seus continuadores, bem como das tradições filosóficas dos ascetas cristãos.

Longe de aprofundar esse debate, a construção do texto permite um passeio pela complexidade do pensamento freiriano e, principalmente, das inúmeras leituras que são feitas a partir de seu legado, no caso específico, no campo da filosofia. Essa leitura filosófica, no entanto, vem acompanhada da vivência do próprio Freire e de seus escritos.

Kohan (2020, p. 78) ressalta que o próprio Paulo Freire se autodefine “em la última etapa de su vida muestra su antipatía por el pós-modernismo fatalista y neoliberal, así como su simpatía por el pós-modernismo progresista, tanto que se define a sí mismo como ‘progresistamente posmoderno’” (FREIRE, 2010:122).

Outra temática fundante do pensamento freiriano é tratada no segundo princípio denominado “igualdade”, um conceito à primeira vista simples, porém carregado de significados e implicações. Em um mundo cultural, econômica, educacional e socialmente desigual, o autor destaca ser necessário reconhecer a diferença. A igualdade é reconhecida como um direito: “todas las vidas tienen igual potencia de vida; no hay vida superior a otra vida, dentro o fuera de un aula, dentro o fuera de cualquier espacio educativo. Una educación política parte del principio de que todas las vidas valen igualmente [...]” (KOHAN, 2020:97).

O texto apresenta a importância deste conceito para Freire e o associa a outros elementos igualmente fundantes do pensamento do autor, por exemplo, ao citar o diálogo. O diálogo efetivo ocorre entre iguais, não existe diálogo efetivo com conhecimentos e saberes superiores e inferiores, essa constatação legitima a igualdade como um dos princípios fundamentais da obra de Freire.

Em oposição à igualdade, temos a desigualdade e não a diferença. Essa ideia fundamenta a compreensão de que podemos ser diferentes e ter igualdade, esse entendimento fundamenta a relação com os saberes que são diferentes entre si, mas não podem ser hierarquizados, posto que todos os saberes são igualmente importantes. Portanto, a partir da compreensão de igualdade de Freire, compreendemos que *“No enseña más quien la sociedad legitima como transmisor oficial de saberes, sino quien sabe los saberes de la vida porque los vive”* (KOHAN, 2020:114).

Desta forma, não se confunde a ideia de igualdade de saberes com a função do professor. Evidente que alunos e docentes têm saberes diferentes, o docente sabe muitas coisas que os alunos não sabem, entretanto os alunos também têm saberes que o docente desconhece, é necessário considerar que *“[...] ciertos saberes no tienen más legitimidad que otros debido al lugar de poder que ocupa quien los afirma en la relación pedagógica”* (KOHAN, 2020:115).

O terceiro princípio apresentado por Kohan está no capítulo denominado “amor”. Freire defende a amorosidade como ato político, podemos dizer que a empatia pelo outro, pelos oprimidos e pelos opressores é uma condição para a libertação. Não é possível haver amor na opressão, sendo, portanto, a amorosidade do ato educativo e da forma de compreender a potencialidade dos sujeitos um dos princípios do pensamento de Paulo Freire. Ele leva consigo uma energia pedagogicamente amorosa muito forte que está presente em suas teorias sobre a educação. Este é um dos elementos que proporcionam às ideias freirianas uma força singular. Para libertar os oprimidos de sua situação de opressão é necessário exercitar o amor pelo outro, o amor pela possibilidade de mudança.

Kohan explora várias passagens da vida e da obra de Paulo Freire que expressam e simbolizam essa compreensão. Destaca-se aqui uma frase presente no livro *Pedagogia do Oprimido*: *“[...] si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar”* (KOHAN, 2020:122).

O capítulo denominado *Errância* expressa um duplo sentido. Um primeiro significado é o de viajar sem destino predeterminado, uma segunda acepção é a de equivocar-se. Paulo Freire certamente foi um viajante não apenas fisicamente, mas também no campo das ideias. Após seu exílio, torna-se um cidadão do mundo, principalmente com suas campanhas alfabetizadoras pela África, Ásia, Oceania e América Latina, tornando-o conhecido e reconhecido mundialmente pelas suas ideias e pela sua atuação na área educacional.

Quanto ao segundo sentido, Kohan destaca a capacidade, em alguma medida incomum, que Paulo Freire demonstra de reconhecer seus erros, de refletir sobre suas práticas e de mudar a partir dessa reflexão. Entre outros exemplos citados no livro, destaca-se um mais conhecido e evidente desse comportamento, que se refere ao uso de linguagem machista em seus primeiros textos, o que ele mesmo reconhece e ajusta.

Esse aspecto, inclusive, é apontado como uma das forças do pensamento de Paulo Freire, notadamente porque considera que a história não está terminada e que o mundo não está acabado e, portanto, pode ser mudado pela ação das pessoas. Isso só é possível por meio de uma contínua reflexão sobre sua própria prática, sobre seus erros e seus acertos.

O último capítulo do livro intitulado *Infância* aborda vivências significativas da infância de Paulo Freire e a forma como tratou a educação das crianças. Registra-se que essa temática não compareceu como preocupação central de sua produção e de sua atuação ao longo da vida. Freire dedicou-se, em particular, às classes populares, conferindo ênfase à educação, à cultura popular e à educação de jovens e adultos. Por outro lado, suas reflexões e produções são válidas para qualquer prática educativa, em qualquer idade e em qualquer contexto, considerando que aborda como educadores e educadoras vivem essas práticas.

Para Kohan, Freire se refere à infância de forma mais acentuada na obra *Cartas à Cristina*, escrito após sua passagem pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, já com mais de 70 anos. Nesta obra, ele rememora momentos de sua infância em busca dos embriões que marcaram sua vida, como a rebeldia política frente a situação do mundo e o gosto pela leitura e pelos estudos. Kohan apresenta esta obra pontuando diversas passagens da vida de Paulo Freire, trazendo momentos significativos; paralelamente, faz uma análise de como a infância foi tratada nos textos do autor, destacando que, embora não seja um tema recorrente, é possível compreender que, para Freire, “[...] *la infancia es entendida como una condición de la existencia humana, asociada a su cualidad de inacabada*” (KOHAN, 2020:174).

Outras relações são estabelecidas como, por exemplo, a curiosidade, a inquietude, o gosto pela pergunta, pelo sonho, uma crença na transformação que podem ser atribuídos a um “comportamento infantil”, não de forma negativa, de ingenuidade, mas de uma crítica da realidade que marca o pensamento de Paulo Freire. Essa força de uma infância que marcou sua vida por mais de 70 anos, uma vida curiosa, incansável, insatisfeita, cheia de esperança.

Na sequência, o epílogo contextualiza a forma insólita com que o pensamento de Paulo Freire é tratado no Brasil. Sob um ataque que assombra todos os conhecedores da obra do autor, seja pela irracionalidade dos fundamentos desta agressão, seja pela falta deles ou, ainda, pelo fato desses ataques ao patrono da educação brasileira serem sofridos em seu país natal.

Os ataques a Paulo Freire não se justificam pela presença de suas ideias no contexto das escolas brasileiras, algo difícil de ser identificado. Situam-se no campo das ideias, buscando a negação dos princípios que fundamentam a produção do autor, ou seja, buscam a negação do diálogo, a negação da igualdade, do amor, do combate à opressão, apenas para citar alguns dos pontos destacados neste livro.

Este é inclusive um dos motivadores do título deste livro, *Paulo Freire, más que nunca*, pois existe um chamado para a presença do educador pernambucano hoje, muito no Brasil, mas também em outras partes do mundo. Uma presença que extrapola o tempo cronológico inspirado pela vida, pela igualdade, pelo amor, pela errância e pela infância, conforme tratados neste livro. O “mais” presente no título não é uma referência à quantidade, mas uma referência à intensidade e à qualidade.

Por todas as questões aqui levantadas é que podemos afirmar que no presente, “mais do que nunca”, é necessário conhecer e praticar as ideias de Paulo Freire. Este livro se constitui em um convite para “encharcar-se” com o pensamento freiriano a partir de uma construção pouco usual para interpretar sua vida e obra.

*Recebido em 24/07/2020. Aprovado em 13/08/2020.*

## Referências

Kohan, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

Kohan, Walter. **Paulo Freire más que nunca**: una biografía filosófica. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.

Freire, Paulo. **Pedagogía de la Esperanza**. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

Torres, Rosa Maria. Os múltiplos Paulo Freire. En A. M. A. Freire (Org.), **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 1999.

Marx, K. y Engels, F. **La ideología alemana**. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas. Barcelona: Grijalbo, 1974.

## Sobre o autor:

**FABIO PERBONI**

É professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

## Formação docente na educação do Campo: *o ensino de Ciências Naturais para uma educação libertadora*

MOLINA, Mônica Castagna (Org.).

**Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais:** desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.

Volume II. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017. 496p.

**N**a realidade brasileira, o desrespeito à diversidade sociocultural tem se manifestado de diferentes modos. Entre eles, encontra-se um modelo educacional hegemônico, estereotipado, que invade diferentes territórios tendo como aporte a fragmentação do conhecimento. Esse modelo, metodologicamente pautado na linearidade e na repetição mecânica de procedimentos, busca adequar o indivíduo a uma realidade pré-definida, violentando seu contexto de vida. A educação do campo se constitui como movimento de resistência a essa lógica educacional perversa, elitista e alienante. Sua história se dá de modo imbricado com a luta identitária em realidades campesinas.

O livro *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar (Volume II)*, organizado por Mônica Castagna Molina, se contextualiza na formação de professores, pesquisadores da realidade em que atuam, para consolidação desse movimento de resistência. Logo, constitui-se como instrumento de luta contra-hegemônica a favor das escolas do campo como espaço de problematização da realidade dos estudantes, espaço efetivamente representativo dos desejos da coletividade e não objeto estrangeiro que trabalha contra as raízes socioculturais do ambiente em que se insere.

O contexto que mobiliza as reflexões compartilhadas no livro é o Curso de Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências Naturais e Matemática realizado na Universidade de Brasília (Faculdade UnB Planaltina) durante os anos 2015 e 2016. Além da UnB, o curso contou principalmente com o envolvimento das seguintes instituições: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). O curso visa a um só tempo consolidar um processo de formação continuada para egressos das licenciaturas em educação do campo (LEDoC) e fomentar a formação de formadores que atuam nessas licenciaturas. As construções do trabalho coletivo e da prática docente

interdisciplinar são essências do curso a fim de oportunizar transformações na organização pedagógica nas escolas do campo.

A especialização teve sua dinâmica formativa caracterizada pela sinergia entre atividades de tempo escola e de tempo comunidade. A metodologia pedagógica da alternância propiciou o planejamento e a realização de práticas docentes nas escolas do campo nas áreas de ciências da natureza e matemática. Com isso, viabilizou-se o compartilhamento das experiências interdisciplinares e o amadurecimento crítico-reflexivo acerca de suas limitações e forças. As trocas dialógicas fomentaram a produção das reflexões que compõem o livro. Tanto os educadores que cursaram a especialização quanto os formadores que nela trabalharam se desafiaram a construir conhecimento tendo como aporte a epistemologia da práxis.

O primeiro bloco do livro é formado por onze artigos que trazem, de modo reflexivo, experiências realizadas no contexto de escolas do campo. Os textos são produzidos pelos cursistas em parceria com seus respectivos orientadores. O segundo bloco é constituído por quatro artigos, escritos por formadores que atuaram na especialização, buscando sistematizar os aprendizados decorrentes da experiência coletiva vivida no curso, principalmente nas possibilidades de ressignificação do trabalho nas licenciaturas em educação do campo e de transformação do ensino de ciências e matemática. Além desses dois blocos, o livro conta com o prefácio escrito por Luiz Carlos de Freitas, uma seção de apresentação escrita pela organizadora do livro, Mônica Castagna Molina, e conta ainda com o posfácio desenvolvido por três educadores que são referência do ensino de ciências no Brasil: Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco, Demétrio Delizoicov e Antonio Fernando Gouvêa da Silva. Os três assessoraram o curso de especialização que deu origem ao livro.

A abordagem freiriana sustenta toda a obra, fazendo da dialogicidade elemento estruturante no corpo de cada experiência. Coloca-se no centro das atenções a realidade em que cada escola se insere a fim de constituir espaço pedagógico de problematização efetivamente representativo das necessidades comunitárias. Desse modo, qualquer resquício de *educação bancária*, conforme teoriza Paulo Freire, é combatido com vigor pelos autores. Uma metodologia definida coletivamente é utilizada a fim de gerar currículo novo, práticas educativas referenciadas no que é significativo no contexto em que a escola se insere.

Identifica-se *temas geradores* a partir de *falas significativas* provenientes do discurso de indivíduos que vivenciam a realidade comunitária da escola. Busca-se então a construção coletiva de *contratemas*, gerando assim *problematizações* que oportunizam o amadurecimento crítico, processual, capaz de fazer surgir espaço novo, transformando em argumentação crítica o que muitas vezes é mero fatalismo. Com essa metodologia, os autores não só teorizam acerca do processo pedagógico que defendem, mas mostram efetivamente sua implantação e os resultados obtidos, entre superações e limites.

Os artigos que compõem o primeiro bloco do livro se harmonizam de modo direto com essa metodologia. A cada texto, o leitor tem a oportunidade de se aproximar de

um distinto território camponês. Assim, realiza uma visita histórico-crítica a diferentes regiões do Brasil, tendo nas escolas do campo o principal ponto de encontro. São colocadas em foco escolas do campo dos municípios de Tangará da Serra, Barra do Bugres e Jangada, no estado do Mato Grosso. São Domingos, em Goiás. Planaltina, no Distrito Federal. Jacundá, Nova Ipixuna e Marabá, no Pará. Taiobeiras, Icarai de Minas e Ouro Verde, em Minas Gerais. Rio Negrinho, em Santa Catarina. Essa aproximação a territórios camponeses, comumente excluídos de espaços de debate acerca da educação escolar, é realizada com riqueza de detalhe no que concerne à história de luta pela terra, pela implantação de processos educacionais próprios e pela superação de injustiças que secularmente afetam as populações do campo.

É apresentada ao leitor a diversidade das contradições e tensões presentes nessas diferentes realidades, ficando latente a percepção da necessidade de fortalecimento da vinculação dos professores com o contexto social, cultural e político das comunidades camponesas em que se encontram. As vozes do campo são valorizadas com afinco a fim de construir práticas educativas de fato contextualizadas e transformadoras. Com isso, há clara posição defendida pelos autores de que objetos externos, como, por exemplo, o livro didático, comumente reproduz discursos hegemônicos que, além de se distanciarem das problematizações camponesas, promovem visões distorcidas que muitas vezes violentam as referidas vozes.

No primeiro bloco, inaugurando as experiências realizadas na Região Centro-Oeste do Brasil, o artigo escrito por Angélica Gonçalves Souza e Elizandro Maurício Brick reflete sobre o ensino de ciências da natureza e matemática no âmbito do assentamento Antônio Conselheiro e, mais especificamente, da Escola Estadual Ernesto Che Guevara. Também no contexto desse assentamento, porém com foco na Escola Estadual Paulo Freire, o segundo artigo, escrito por Vandoilson da Cruz de Miranda e Elizandro Maurício Brick, aprofunda a compreensão histórica da luta camponesa na região, bem como promove rica reflexão acerca dos processos formativos da especialização. Em seguida, Henrique Costa Manico e Nayara de Paula Martins abordam o movimento da práxis e as contribuições do educador Paulo Freire para a educação do campo. A Escola Municipal Padre Geraldo Ferraciolli é o *locus* de pesquisa. Tereza Jesus da Silva e Nathan Carvalho Pinheiro problematizam questões de natureza tecnológico-educacional, tendo o uso de celulares como tema gerador na Escola Estadual de Educação Básica do Campo Professora Benedita Augusta Lemes. No quinto artigo, Elizana Monteiro dos Santos, Eloísa Assunção de Melo Lopes e Mônica Castagna Molina refletem sobre a formação continuada de educadores no contexto do Projovem Campo – Saberes da Terra, no Centro Comunitário do Núcleo Rural Pipiripau II.

Na continuidade do primeiro bloco, dois artigos trazem experiências realizadas na Região Norte do País. O primeiro deles problematiza a prática do trabalho interdisciplinar na Escola Municipal Nova Canaã. Os autores, Fabrício Araújo Costa, Flavíula Araújo Costa

e Glaucia de Sousa Moreno, realizam esse movimento a partir da análise da degradação da área de nascentes nas proximidades da Vila Limão. O segundo, escrito por Deuzivânia Laurinda de Almeida, Rubenilde de Jesus Silva Cavalcante e Glaucia de Sousa Moreno, no contexto da Escola Pedro Marinho Oliveira, em Brejo do Meio, reflete sobre a reconstrução da proposta curricular da escola na perspectiva do tema gerador, da interdisciplinaridade, contando com o aporte dos princípios da educação do campo.

Dois outros artigos trazem experiências da Região Sudeste. Tânia Cássia Ferreira de Souza e Wagner Ahmad Auarek compartilham a experiência de uma proposta pedagógica realizada na Escola Família Agrícola Nova Esperança. Os autores entendem o trabalho coletivo e colaborativo como elemento essencial para a prática educativa. Ana Paula Silva e Penha Souza Silva apresentam detalhadamente os passos coletivamente estabelecidos para construção de uma proposta curricular em perspectiva freiriana na Escola Estadual José Bernardino.

Fechando o primeiro bloco, dois artigos trazem experiências realizadas na Região Sul. Leila Lesandra Paiter, Marilda Rodrigues e Néli Suzana Britto apresentam reflexivamente a construção coletiva da programação na área de ciências da natureza na Escola de Educação Básica Luiz Bernardo Olsen. O texto mostra o potencial da problematização das falas significativas para desvelar contradições sociais e econômicas na realidade em que a escola se insere. No mesmo contexto escolar, o artigo que encerra o bloco, escrito por Marianne Marimon Gonçalves, Leila Lesandra Paiter e Elizandro Maurício Brick, mostra a importância de a escola do campo ser construída a partir de questões práticas, localmente contextualizadas. A problematização crítica dessas questões gera reflexões teóricas que se dinamizam como práxis, potencializando transformações curriculares conscientes.

Como se vê, nessa primeira parte, o livro possibilita ao leitor uma viagem crítico-formativa por diferentes contextos campesinos, os quais abrangem uma grande extensão territorial em quatro regiões do Brasil, em um encontro plural com escolas do campo. Os sujeitos e os espaços que nessa obra protagonizam a transformação educativa são comumente marginalizados por mecanismos de poder que secularmente vêm violentando todos aqueles que não aceitam um modelo hegemônico fragmentado, colonialista e estruturalmente racista. Isso faz do livro um registro de clara assunção política em prol do rompimento com o referido modelo, ao mesmo tempo em que efetivamente gera movimento prático-teórico para a construção de formação docente e práticas educativas consonantes com realidades camponesas.

Formadores que atuaram na especialização desenvolvem os quatro artigos que compõem o segundo bloco. A organizadora do livro, em parceria com Márcia Mariana Bitencourt Brito, realiza um aprofundamento sobre a epistemologia da práxis como referência para formação docente no âmbito da educação do campo. Para alcançar esse intento, as autoras analisam monografias desenvolvidas pelos professores cursistas. O artigo seguinte traz reflexões de Wagner Ahmad Auarek e Penha Souza Silva acerca dos impactos da experiência vivenciada na especialização na prática pedagógica dos formadores nas áreas de matemática e ciências da natureza. Eles compartilham o entendimento de que todo conceito

é historicamente construído e que, devido a isso, é importante o educador abordar os conteúdos em perspectiva histórica, compreendendo que fenômenos próprios da realidade do campo não devem ser utilizados como mera exemplificação. Eloísa Assunção de Melo Lopes, Nayara de Paula Martins, Mônica Castagna Molina e Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril também se voltam para a análise de monografias produzidas no contexto da especialização. As categorias por eles utilizadas identificam a importância transformadora do planejamento coletivo na escola do campo em perspectiva de diálogo com a comunidade. O compartilhamento das vivências dos sujeitos germina falas significativas e, como consequência, temas geradores que fomentam a problematização da realidade. Nesse caminho, os autores refletem a interdisciplinaridade e a construção curricular no seio da educação do campo. Fechando o segundo bloco, Néli Suzana Britto coloca em foco a abordagem temática freiriana, apresentando detalhadamente três momentos pedagógicos basilares: o estudo da realidade; a sistematização dos conhecimentos científicos demandados; a elaboração de proposições que tenham força para gerar aprofundamento crítico acerca das explicações contidas nas falas significativas.

A estrutura do livro, organizada em dois blocos, mantém clara harmonia com a metodologia freiriana que sustenta o conjunto de ações formativas colocado em foco. Primeiramente, o leitor se encontra diretamente com os sujeitos do campo, professores pesquisadores de suas realidades socioculturais e de sua própria ação docente, em movimento de práxis. A partir de suas reflexões, gera-se diálogo com formadores das universidades. Logo, não se faz do viés acadêmico uma voz autoritária, como comumente ocorre em múltiplos meios universitários por todo o mundo. Com essa postura, utiliza-se a pedagogia do exemplo, pois discurso e ação caminham carinhosa e coerentemente abraçados.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de o caminho metodológico fundamentado na especialização, e consequentemente no livro, fazer surgir temáticas/conteúdos de modo orgânico, sem artificialismos, partindo de falas significativas que são pedagogicamente desveladas. Elementos de ciências da natureza e matemática surgem a cada texto fora de caixas pré-estabelecidas. Surgem como necessidades e desejos no seio de uma conjuntura local que se conscientiza do potencial da educação do campo. Agroecologia, desenvolvimento sustentável, cadeia alimentar, solo, eletricidade, ciclo hidrológico, sementes crioulas, ecologia, grandezas, medidas, reações químicas, funções, fermentação, fotossíntese, monocultura, energia, gravidade, diversidade dos seres vivos, estatística, razão, proporção, agronegócio, lixo, óptica, ondas sonoras, curva de nível, adubação verde, entre vários outros, se manifestam de modo vivo nas experiências compartilhadas pelos autores. Não surgem como conteúdos livrescos, como fins em si mesmos, mas como meios para o aprofundamento crítico, problematizador da realidade vivida.

Os conflitos intraescolares que dificultam o trabalho coletivo não são colocados para debaixo do tapete, mas problematizados a fim de fazer da consciência das tensões sociais, epistemológicas e políticas passo fundamental para sua superação. Os autores mostram que

um conhecimento se efetiva como elemento significativo quando está a serviço da emancipação, da compreensão dos processos que historicamente o consolidam como saber válido, e não definitivo, em determinado contexto.

No caminho dialógico evidenciado na obra, o posfácio traz reflexões que a tornam ainda mais potente. Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco, Demétrio Delizoicov e Antonio Fernando Gouvêa da Silva, profissionais comprometidos com a transformação social por meio de políticas públicas efetivamente democráticas, refletem sobre a necessária articulação entre formação inicial e formação continuada como meio consistente para transformação das práticas docentes e para geração de novas escolas do campo, valorizadoras das realidades das quais fazem parte. Suas reflexões mostram a importância de a educação do campo, em distintas conjunturas, ser construída *pelos* camponeses e não *para* os camponeses.

É impossível não mencionar o falecimento de Marta Pernambuco ocorrido no dia 14 de maio de 2018. Professora titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Marta lutou de modo intenso por uma educação efetivamente popular, democrática, libertadora e emancipatória. Firme em suas ações, jamais perdeu a ternura. Sua compreensão do ensino de ciências como meio de transformação social é um legado que permanecerá, alimentando mudanças e rupturas na paisagem educacional. O teor do livro colocado em foco nesta resenha muito tem da sua visão de mundo e do rico diálogo por ela promovido no contexto da especialização. Sua obra é fortemente interligada com a obra de Paulo Freire, educador de referência para as ações educativas construídas e compartilhadas pelos autores.

A densidade do livro permitiria trazer para a resenha muitos outros aspectos importantes nele desenvolvidos. Fica aos possíveis novos leitores essa busca por fatores complementares. Trata-se de uma obra diferenciada, coerente em seu propósito, construída de modo colaborativo, em que cada artigo dialoga ricamente com o todo, oportunizando a quem adentra criticamente suas páginas uma intensa formação no âmbito da epistemologia da práxis, em perspectiva freiriana. A organizadora do livro, Mônica Castagna Molina, ao alcançar seu intento, presenteia de modo ímpar toda a comunidade que vê nos processos educativos um meio para libertação.

*Recebido em 15/07/2020. Aprovado em 25/08/2020.*

## **Sobre o autor:**

### **ROGÉRIO FERREIRA**

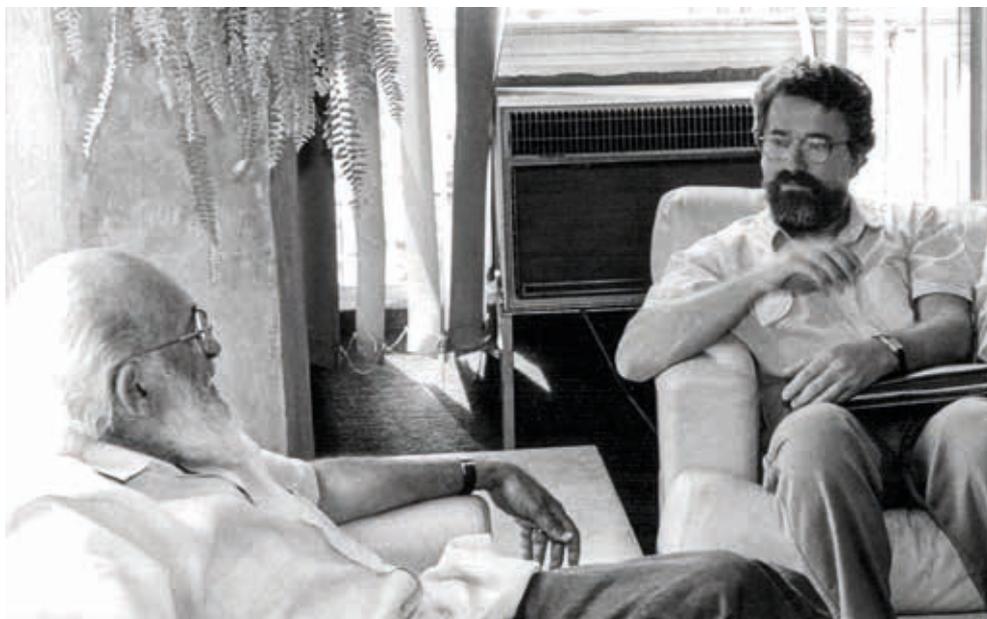
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. É professor do curso de Educação do Campo da Universidade de Brasília.



RETRATOS DA  
**ESCOLA**

▶ IN MEMORIAM

## Professor João Antônio Felício (☆1950 †2020)



Créditos: Regina Vilela

### João Felício, um sindicalista

**J**oão Antônio Felício nasceu em 06 de novembro de 1950, em Itapuú, interior do estado de São Paulo. Em 1972, se formou em Desenho e Plástica, Educação Artística e História da Arte, na Fundação Educacional de Bauru e, aos 22 anos, começou a lecionar na capital paulista. João era professor de artes para o ensino fundamental e médio, na rede pública estadual.

Nos anos de 1970, iniciou sua militância política e sindical. Participou das mobilizações de professores e professoras por melhores condições de vida e trabalho, contra a ditadura militar e em prol das conquistas do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). João integrou o comando de greve e foi do conselho de representantes do sindicato, até chegar à sua direção, e ser eleito presidente pela primeira vez em 1987, cargo para o qual foi reeleito por duas oportunidades, em 1989 e 1991. João foi liderança fundamental nas mais importantes e vitoriosas lutas da história desta organização, como, por exemplo, nos debates sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na memorável greve de 1989 e em outros inúmeros outros momentos.

Ainda nos anos 1980, participou ativamente da Campanha das *Diretas Já*, da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e também da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Ao deixar a presidência da APEOESP, retornou às salas de aula e, em 1994, chegou à direção nacional da CUT. Durante o 7º *Congresso Nacional da CUT*, em 2000, foi eleito presidente nacional da Central, posto que voltaria a ocupar em 2005. Foi sob a sua liderança que a CUT mobilizou milhões de trabalhadores e trabalhadoras para a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, o primeiro presidente da República oriundo da classe trabalhadora. No governo Lula, João representou a CUT no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social.

Depois de ocupar a presidência nacional da CUT, João Felício foi eleito secretário nacional sindical do PT, além de intensificar sua militância no movimento sindical internacional como secretário de relações internacionais da CUT. Ainda no sindicalismo internacional, foi eleito, em 2014, presidente da Confederação Sindical Internacional (CSI) – o primeiro brasileiro e latino-americano nessa função. A CSI, confederação a qual CUT é filiada, é a maior do mundo e representa cerca de 200 milhões de trabalhadores, através dos seus mais de 300 afiliados em 155 países e territórios.

Ao longo de toda a sua brilhante trajetória, foi através do movimento sindical que João lutou bravamente as principais batalhas da classe trabalhadora brasileira. Como ele mesmo afirmou, em outubro do ano passado, ao assumir a coordenação nacional da Articulação Sindical – maior corrente sindical da CUT – ele sempre foi e sempre seria um sindicalista. Foi nos sindicatos, na CUT e no movimento sindical internacional que João Felício, escolheu viver e lutar.

Sua concepção sindical fundamentada, sobretudo, na independência e na autonomia dos sindicatos – um sindicalismo de luta e de classe – além da sua retidão, capacidade de elaboração, consistência ideológica e generosidade marcaram a história da CUT e do sindicalismo mundial. Grande orador, seus discursos refletiam seu compromisso com um mundo mais justo e igualitário, a autodeterminação dos povos e a emancipação da classe trabalhadora.

Nos últimos anos, João vinha defendendo que o movimento sindical deveria ser capaz de se “reinventar sem perder o seu sentido de classe”. Ele acreditava que, diante das mudanças do mundo do trabalho, mais do nunca deveríamos representar e acolher o conjunto da classe trabalhadora, independente do seu vínculo de trabalho. Defendia uma renovação não apenas geracional, mas também de gênero, raça e orientação sexual, um movimento sindical dos trabalhadores do campo e da cidade, plural e efetivamente democrático.

Foi lutando e militando que, no último dia 19 de março, aos 69 anos, João Felício faleceu. Deixou esposa, um casal de filhos, uma neta, três irmãos, além da sua história e do seu exemplo, um legado que presta reverência ao nosso passado, mas também ilumina o presente e aponta para o futuro.

O professor João Felício fora um incansável defensor da educação pública de qualidade e da valorização dos trabalhadores e trabalhadoras em educação. O que o tornou

também figura fundamental à construção da própria Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e de suas lutas. Ao longo das últimas décadas, como ele mesmo costumava dizer, atuou sempre sendo “base da nossa CNTE”. É no intuito de prestar homenagem e lembrar a importância do professor João às lutas dos trabalhadores e trabalhadoras em Educação e à história da CNTE que a *Retratos da Escola* têm a honra de publicar nesta edição o texto *Por um sindicalismo de luta e de classe*, escrito por ele em 2017, enquanto presidente da Confederação Sindical Internacional.

João Felício, Presente!

**ROBERTO FELÍCIO**

## Por um sindicalismo de luta e de classe

### Os efeitos da crise econômica e a nova conjuntura internacional

**N**a esteira da última grave crise do sistema capitalista, desde sua origem no chamado “*crash* de 2008”, o mundo passa simultaneamente por um dramático retrocesso nas políticas de bem-estar social e também pela maior crise humanitária desde a Segunda Guerra Mundial. O *Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados* (ACNUR) estima em 65,6 milhões o número de pessoas internamente deslocadas, solicitantes de refúgio e refugiados – apenas em 2017, os números preliminares apontam que mais de 2 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus países.

Neste “novo mundo”, a crise econômica é reforçada e intensificada pelo recrudescimento da ameaça terrorista – incluindo o terrorismo de Estado, além de guerras estimuladas e patrocinadas por grandes potências – tornando a conjuntura cada vez mais instável e marcada pela ausência de qualquer perspectiva de solução para conflitos militares que acontecem, não mais apenas no Oriente Médio ou em outras regiões conflagradas, mas que se espalham também pelo Ocidente – causando o recrudescimento da xenofobia e do fascismo.

Nesta crise econômica, as políticas suicidas de austeridade combinadas com um modelo de desenvolvimento em que os saltos tecnológicos e os ganhos de produtividade não são revertidos em melhores condições de vida para a imensa maioria da população, produziram um persistente cenário global de baixo crescimento econômico, desemprego em alta, salários em queda, aumento da desigualdade e redução dos investimentos sociais e nos serviços públicos. Esse processo resulta – e, ao mesmo tempo, se apoia – num aumento expressivo do fluxo de capitais, principalmente de caráter especulativo, numa dinâmica que aprofunda as

graves desigualdades entre os países do Norte e do Sul, minando as bases de um necessário novo ciclo de desenvolvimento sustentável da economia mundial.

Conforme a ONG britânica Oxfam as grandes empresas e os indivíduos mais ricos – o 1% cujo patrimônio supera o dos 99% restantes – exacerbam as desigualdades e são favorecidos por uma estrutura tributária perversa – praticam evasão e elisão fiscal – utilizam paraísos fiscais, reduzem salários e aumentam, dessa forma, os rendimentos dos seus acionistas. O capital reivindica um Estado máximo para si e um Estado mínimo para as grandes massas empobrecidas. Na realidade, portanto, não existe “livre mercado”, pois o Estado socorre os grandes “mercadores” ineficientes.

O fato é que vivemos um momento em que o capital financeiro domina completamente a economia real, fazendo com que os lucros sejam apropriados por uma fração cada vez menor da sociedade. Tal “lógica” rentista, altamente perniciososa, coloca em xeque a própria sobrevivência do sistema, pois a concentração dos lucros leva paulatinamente à redução do consumo geral, obstaculizando o crescimento econômico, o que conduz à recessão, à proliferação e ao agravamento das crises.

Esses fenômenos, aliados à persistência de altos níveis de formas precárias de emprego, devem reforçar ainda mais a desigualdade de renda – a Organização Internacional do Trabalho (OIT) alerta para o fato que a redução da pobreza dos trabalhadores está desacelerando, colocando em risco a perspectiva de erradicação da pobreza, conforme estabelecido pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas. Ainda sobre os ODS é fundamental questionarmos se seremos realmente capazes de alcançá-los no atual estágio do sistema capitalista e em um cenário em que não existem sinais evidentes de avanços em seus objetivos e metas.

A proteção ao meio ambiente é um ponto nevrálgico, pois mobilizados para a criação de uma nova consciência ecológica, com a convicção de que a natureza não é uma mercadoria, poderemos usufruir de todo seu universo de potencialidades. Através de um comportamento mais atento e respeitoso – muito mais saudável para todas e todos e também para o próprio Planeta Terra – poderão ser criados milhões de novos postos de trabalho limpos.

Também é importante destacar iniciativas que se pautam no fortalecimento das relações multilaterais – com destaque para a criação do G-20 e dos BRICS – e que representam as primeiras tentativas de reforma dos organismos e instituições internacionais, dando protagonismo também às nações emergentes e promovendo modelos de desenvolvimento diversos aos defendidos por agências como FMI, BIRD e OMC. Essas tentativas de reforma seguem, no entanto, um caminho sinuoso – no G20, por exemplo, existe uma ação deliberada de promover o seu desvirtuamento na medida em que secundariza temas fundamentais da sua agenda, tais como a taxação de riquezas, a reforma das Instituições de Bretton Woods e o fim dos paraísos fiscais.

A pauta conservadora e neoliberal, além de não representar uma solução para os efeitos da recente crise do capitalismo – sobretudo, o desemprego e a reversão dos direitos sociais e laborais – deve aumentar a instabilidade econômica, social e política com suas ações de perseguições a refugiados e comunidades marginalizadas, tais como negros, mulheres, ciganos, LGBT e determinadas etnias e grupos religiosos.

As forças progressistas devem buscar um Estado indutor do desenvolvimento o que exigirá a ampliação da sua capacidade de arrecadação e que deverá vir tanto do setor empresarial quanto da parcela mais aquinhoadada da sociedade, taxando a riqueza e redistribuindo tais recursos em políticas públicas especialmente aos mais pobres e excluídos, além de melhorias objetivas na educação, na ciência e na tecnologia para o desenvolvimento, com o objetivo central de criar empregos de qualidade para cidadãos plenos de direitos. Para isso, será preciso ampliar a capacidade de fiscalização e punição à corrupção e à sonegação de impostos.

## O futuro do Mundo do Trabalho

Todas essas constatações precisam ser feitas para que possamos realizar qualquer análise ou projeção sobre o futuro do trabalho no século XXI, a defesa de empregos decentes, salários dignos e direitos sociais e trabalhistas. Afinal, o atual sistema capitalista não apenas impõe relações de produção que potencializam a exploração do trabalhador ao limite do suportável, mas também tenta fazê-lo acreditar que seus direitos não passam de uma miragem, que foram ultrapassados pelo tempo. Assim, se não tem mais razão de combater, para quê organizar ou participar da luta – único caminho para a construção de alternativas coletivas para a superação do atraso e a construção de um novo tempo.

Com o completo domínio dos cartéis empresariais e das mudanças tecnológicas, há uma tendência à diminuição da presença física do empregado no seu local de trabalho. Em função disso poderá ocorrer em muitos países que não se prepararam adequadamente para essa nova situação que a soma do precarizado, dos desempregados e do lumpesinato deve superar a própria mão de obra formal. A concentração da mão de obra na grande empresa facilitava a relação sindicato-trabalhador. A informatização, a robotização e a digitalização afastam o trabalhador do local de trabalho e, conseqüentemente, trazem novos e importantes desafios para a interação e o relacionamento entre os sindicatos e os trabalhadores – sem esquecer dos desafios impostos pelas desigualdades econômicas e produtivas entre países que, em alguns casos, “ainda estão aquém da primeira revolução industrial”.

Em 2017, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) prevê que o número de pessoas desempregadas no mundo inteiro ultrapasse os 200 milhões, com um aumento adicional de 3,4 milhões de pessoas desempregadas apenas nesse ano.

Em um mundo marcado pela “quarta revolução industrial”, o crescimento econômico segue aquém do esperado e, mesmo que nos próximos anos aconteça alguma recuperação da economia mundial, seguirá, dado o atual contexto de financeirização e concentração de renda e riqueza, uma incapacidade sistêmica de criar empregos de qualidade em números suficientes. É fundamental, portanto, que as organizações de trabalhadoras e trabalhadores participem ativamente dos debates no âmbito do centenário da OIT sobre o “Futuro do Trabalho”, disputando quais políticas econômicas e sociais deverão ser adotadas para proporcionar relações de trabalho decentes e dignas nesse cenário de profundas transformações das forças produtivas e das relações de produção.

Para tanto, em primeiro lugar, é necessário apontar as profundas diferenças entre o contexto histórico do período em que se inicia o processo de transformação das forças produtivas imediatamente predecessor ao da “quarta revolução industrial” e a atual conjuntura econômica e política. Nos anos que se seguiram ao fim da Segunda Guerra Mundial, a economia mundial passava por profundas transformações. A junção entre conhecimento científico e produção e os impactos da eletrônica e da tecnologia da informação deram início ao processo que ficaria conhecido como a “terceira revolução industrial”.

Apesar dos profundos impactos que essas transformações tiveram no “mundo do trabalho”, esse acentuado processo de transformações do modo de produção capitalista aconteceu paralelamente a uma nova forma de governança mundial construída ainda sob os efeitos e as consequências do fim da II Grande Guerra. Para a classe trabalhadora, o Estado de Bem-Estar Social ficou marcado pela garantia de direitos trabalhistas fundamentais, tais como a redução da jornada de trabalho, melhores condições de trabalho e melhores salários, além do fortalecimento dos sistemas de proteção e previdência social. Os filhos da classe trabalhadora – pelo menos em boa parte da Europa – passaram a frequentar boas escolas, foram atendidos por bons hospitais e passaram a ter oportunidades de ascensão social que seriam impensáveis até então.

Isso tudo ocorreu em um ambiente democrático e foi resultado do acúmulo de décadas de lutas sociais, assim como também foi influenciado por circunstâncias muito específicas: o crescimento inerente à reconstrução do pós-guerra, as já retratadas mudanças tecnológicas, o ambiente da Guerra Fria e o efeito de contenção que a URSS representava para os ímpetus mais exploratórios do capital internacional. Durante a “terceira revolução industrial”, as mudanças tecnológicas vieram acompanhadas de redução da jornada de trabalho – o que permitiu que muitos postos de trabalho fossem preservados – e uma outra grande parte dos postos de trabalho que seriam perdidos por conta das inovações tecnológicas fossem incorporados por outros setores econômicos.

No entanto, o atual momento da econômica mundial, dominada pelo sistema financeiro, ao contrário da etapa anterior, não se caracteriza, como vimos, pela expansão de direitos sociais e trabalhistas – como, por exemplo, a redução da jornada – mas pela regressão geral desses direitos e da democracia, além da desregulamentação da economia,

a implementação de permanentes ajustes fiscais e a consequente diminuição dos gastos sociais, destinando à iniciativa privada serviços públicos essenciais. Um processo cada vez mais agressivo de captura corporativa dos Estados Nacionais e dos Organismos Internacionais pelo capital internacional – entre seus interesses de acumulação e a democracia, o capital não vacila em apoiar regimes e líderes autoritários e até mesmo profascistas. O que irá exigir uma atuação do movimento sindical que deverá ir além da pauta corporativa e incorporar também um novo desenho da governança mundial, com a valorização dos espaços multilaterais e a implementação de políticas públicas que visem a redução das desigualdades sociais e econômicas.

Estudos da OIT também apontam que, com a possível automação das ocupações, 47% do total de empregos nos Estados Unidos e 35% na Alemanha, França e Inglaterra encontram-se sob “alto risco”. Países e povos produtores de tecnologia estarão em um patamar superior para enfrentar os desafios presentes e futuros, planejando os seus passos com independência e agregando muito mais valor ao seu Produto Interno Bruto (PIB). São países que nas últimas décadas se especializaram em tarefas altamente qualificadas, com investimentos em pesquisas em ciência e tecnologia, finanças e serviços pós-venda, enquanto os países periféricos ficaram com os postos de trabalho de baixa remuneração – cerca de 70% mais baixos - vagas que ainda não podem ser automatizadas e de pouca qualificação. Em outras palavras: os lucros têm se concentrado principalmente nos donos das inovações, fazendo com que as recentes mudanças tecnológicas levem a uma maior desigualdade.

A variável que se coloca é o Estado. Em países em que este atua de forma mais efetiva - ainda que longe de justa -, como na Alemanha, mesmo tendo maior crescimento de robôs em relação aos Estados Unidos, registra perda menor de empregos no setor industrial. Esta é apenas uma demonstração, entre tantas, do espaço existente para virarmos o jogo a nosso favor. Devemos lutar para que todos esses avanços tecnológicos sejam colocados a serviço de toda a humanidade e não apenas para minorias como as dos 1% mais ricos.

É óbvio que defender os direitos das trabalhadoras e dos trabalhadores não significa estarmos desatentos às mudanças que as inovações tecnológicas têm imposto - e vão impor cada vez mais - nas distintas etapas da produção e de serviços. No que diz respeito à estrutura sindical, sabemos que categorias e ramos serão cada vez mais complexos e abrangentes, o que vai requerer formas de organização adequadas.

Como afirma a OIT, as decisões que tomamos hoje podem assentar as bases para o aumento dos postos de trabalho, para o combate à desigualdade. Escolhas que podem ajudar a definir a forma de utilização das novas tecnologias para a superação do atraso e a criação dos 40 milhões de postos de trabalho anuais que necessitamos. Assim como, para garantir qualidade de vida aos milhões de homens e mulheres que precisam e precisarão recorrer a cada ano à Seguridade Social, numa população mundial, acima de 65 anos, que aumenta 8% anualmente. Sabemos que as agendas de austeridade trazem a imposição de idades cada vez maiores e aposentadorias e pensões cada vez mais baixas.

## Perspectivas e desafios do Movimento Sindical Internacional

Os ataques ao movimento sindical são globais e semelhantes na forma e no conteúdo. O capital exige, cada vez mais, o uso do autoritarismo, do encarceramento em massa, e da violência pura e simples para conter os conflitos decorrentes da extrema desigualdade. Estas agressões nos estimulam a buscar campanhas que procurem colocar em ação todo o movimento sindical internacional, tais como as lutas pelo trabalho decente, em defesa da liberdade sindical e do direito à negociação coletiva, por mais empregos, ampliação de direitos dos trabalhadores, combate a todas as formas de discriminação, distribuição de renda, erradicação da pobreza, a taxação do capital financeiro, melhoria da educação, saúde e de todos os demais serviços públicos.

Essas são questões-chaves no enfrentamento da crise atual. Também são extremamente importantes o desenvolvimento sustentável em seus quatro pilares: econômico, social, ambiental e político, além da liberdade e autonomia sindical, a consolidação da democracia, a defesa da autodeterminação dos povos e a luta pela paz.

A exploração do capital além das especificidades geracionais, de gênero e de raça perpassa toda a classe trabalhadora. O que dizer quando direitos humanos como saúde e segurança no trabalho, férias, licença-maternidade e representação sindical são negados em nome de uma suposta “modernização”, que só exacerba a concentração de renda? O que dizer quando o desespero leva 45 mil trabalhadores a colocarem fim às suas vidas todos os anos por estarem desempregados, conforme estudo da Universidade de Zurique? Quando um em cada cinco suicídios, ou seja 20% do total, é resultado direto da demissão? Quando a desregulamentação transformou o mundo do trabalho numa verdadeira arena de gladiadores, para que sobreviva apenas o mais forte – aquele que teve mais benefícios e oportunidades – para servir ao capital?

Em 2015, aproximadamente 40% da força de trabalho juvenil no mundo estava desempregada ou vivia na pobreza – apesar de ter um “emprego” – sendo que cerca de 30% dos jovens dos países mais pobres não tinham qualquer formação educacional, contra 2% nos países com recursos médios. Precisamos, portanto, superar a forma conservadora e burocrática de fazer sindicalismo que não atrai a juventude para os sindicatos. Se as pautas, a cultura, o “seu jeito de ser” e o debate sobre todas as injustiças que os impedem de ter uma vida plenamente emancipada não estiverem presentes no cotidiano das organizações sindicais, os jovens não vão considerar os sindicatos como espaços de efetiva atuação política.

O capital é tão perverso que incorpora, aceitando pacificamente, o repugnante racismo que ainda perdura no mercado de trabalho e nas demais relações sociais – um sistema econômico em que a cor da pele determina um brutal rebaixamento salarial e das condições de vida.

O combate à desigualdade de gênero é um dos desafios mais urgentes do movimento sindical. As mulheres têm menor probabilidade do que os homens de encontrar emprego e esses empregos são cada vez mais precários. Em 2017 a taxa de participação na força de

trabalho global para as mulheres é de (49%), quase 27 pontos percentuais menor do que a taxa para os homens (76%). Globalmente, a taxa de desemprego para as mulheres em 2017 é de 6,2%, contra 5,5% para os homens. Entre as mulheres empregadas em todo o mundo, quase 15% são trabalhadoras familiares não remuneradas, é apenas 5% entre homens.

Atualmente, as mulheres ganham 77% do salário que os homens recebem para executar o mesmo tipo de função – nesse ritmo, a paridade salarial entre mulheres e homens vai levar mais de 70 anos para ser alcançada. Segundo a OIT, para reverter esse quadro é preciso tomar medidas, como: “promover a igualdade de remuneração por trabalho de igual valor; abordar as causas profundas da segregação ocupacional e setorial; reconhecer, reduzir e redistribuir as tarefas de cuidado não remuneradas e transformar as instituições para prevenir e eliminar a discriminação, a violência e o assédio contra mulheres e homens no mundo do trabalho”. É uma tarefa fundamental e inadiável do movimento sindical internacional – além de denunciar e combater o quadro descrito acima – promover a paridade em todos os seus espaços de decisão, não apenas como uma questão de números e percentuais, mas como uma questão política estratégica de empoderamento das mulheres trabalhadoras. Sem a presença paritária das mulheres nos sindicatos, nossas entidades não serão plenamente democráticas e capacitadas para enfrentar os desafios impostos pelo atual estágio da acumulação capitalista.

Defender as conquistas da classe trabalhadora, ameaçadas pela ofensiva conservadora, articulada com a defesa de uma concepção vigorosa de democracia e a construção de uma alternativa internacional progressista às contradições e crises do sistema econômico capitalista, serão as principais tarefas do sindicalismo nos próximos anos – tarefas essas que exigem que as entidades sindicais internacionais se consolidem cada vez mais como sindicatos globais.

O capital está cada vez mais globalizado, o que exige que o movimento sindical também globalize as suas lutas. Os Acordos Macro Globais (AMG) devem ser eficientes, baseados nas normas da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e em direitos como os de organização sindical e negociação coletiva, além de terem efeitos vinculantes. Nessa nova realidade, o movimento sindical precisa se colocar um enorme e tremendo desafio no sentido de avançar na construção de redes sindicais para reforçar o enfrentamento às multinacionais e também no âmbito das cadeias globais e garantirmos direitos das trabalhadoras e dos trabalhadores por meio de campanhas globais por ramo de atividades. Enfrentar de maneira eficiente os efeitos da “quarta revolução industrial” irá requerer adaptar o movimento sindical aos desafios impostos pelo modelo produtivo caracterizado pelas cadeias produtivas globais – não podemos continuar fazendo sindicalismo como se ainda vivêssemos nos tempos do “fordismo”. Nosso desafio será, portanto, o de realizar ações de abrangência que atinjam o conjunto das cadeias globais e, para isso, precisamos fundir sindicatos, reduzir a fragmentação do movimento sindical e aumentar a representação, a fim de ampliar a nossa capacidade de intervenção e força política.

Devemos trabalhar para que, quando uma luta estiver acontecendo em um determinado país, também possa estar ocorrendo em outros países. Devemos, portanto, apostar tanto em acordos globais por empresa e ramos como naqueles que sirvam para todas as categorias – acordos para toda a classe.

Diante desse cenário, precisaremos de uma verdadeira revolução nas nossas entidades, reforçando a organização e os interesses coletivos, investindo no aprofundamento da relação com as nossas bases, com maior investimento na formação política, sindical e ideológica, a fim de que todos e todas tenham a real dimensão do que está em jogo. O que os nossos sindicatos estão fazendo para envolver trabalhadores que desenvolvem suas atividades a partir das suas próprias casas? O que os sindicatos podem fazer para incorporar em suas fileiras trabalhadores de um mercado de trabalho cada vez mais fragmentado, precário e com alta rotatividade? Como incorporar os trabalhadores migrantes e também aqueles que não tem contrato formal de trabalho? Qual será o “Futuro do Trabalho”? Qual será o perfil da classe trabalhadora?

O movimento sindical, por mais forte e organizado que seja, não será capaz de enfrentar sozinho o poder do capital nacional e internacional – o que nos coloca a tarefa de reforçar nossas alianças com os movimentos sociais. Trata-se da construção de frentes amplas nacionais e internacionais entre o movimento sindical e os movimentos sociais e populares. Apenas amplos e massivos protestos dos movimentos sociais e sindicais de todo o mundo podem impedir que o desprezo pela democracia aliado a uma repressão cada vez mais autoritária e violenta se transformem em um novo *modus operandi* das elites e do capital internacional.

Em oposição ao doutrinário, sempre estreito e limitante, sublinhamos o quão é necessário contribuir para que o trabalhador conheça em profundidade o que está se passando, como funcionam as empresas e os governos, para que melhor possa defender os seus interesses e o de sua classe. Porque se é verdade que existem sindicatos frágeis e inoperantes, não será com o desaparecimento dessas entidades que garantiremos os nossos direitos e melhores dias, mas sim com o fortalecimento da participação e da democracia. Para a virada, a comunicação é um ponto chave. Afinal, estamos diante de um processo de atomização da presença física, o que vai requerer uma comunicação cada vez mais eficaz, sempre renovada, atualizada e dinâmica.

Ao mesmo tempo em que nossas entidades devem se desdobrar para estar à altura desta nova realidade, estrategicamente é fundamental a mobilização em defesa do papel do Estado – em um cenário que o capital busca capturar as democracias e esfacelar os Estados nacionais. No mundo sindical, essa captura das democracias pelo capital tem representado o enfraquecimento do chamado tripartismo (diálogo entre governo, trabalhadores e empresários) – e um Estado cada vez menos permeável ao diálogo e às demandas da classe trabalhadora. Atualmente, fala-se muito no estabelecimento de uma renda mínima universal. No entanto, essa medida apenas será efetiva se for capaz de garantir a sobrevivência dos trabalhadores excluídos, ao mesmo tempo em que seja

financiada através dos impostos pagos pelos setores mais ricos e for combinada com medidas de proteção ao emprego, do salário e também com a redução da jornada de trabalho. Nesses termos irá, portanto, representar um passo significativo, pois se trata da afirmação de uma política pública compensatória fundamental para a redução da extrema pobreza durante o período em que estivermos recuperando o Estado da devastação deixada pelos neoliberais.

Da mesma forma, é preciso dar um salto de qualidade na nossa identidade cultural enquanto classe. Atomizados pelo sistema capitalista, que vende como “normal” a privação do conjunto dos meios de produção, os trabalhadores precisam recuperar a sua capacidade de iniciativa. O movimento sindical não pode ser mero espectador das disputas políticas pelo poder, devendo assumir um papel protagonista na defesa dos interesses da classe trabalhadora, sem, contudo, não se transformar em um partido político. Em muitos países, a classe trabalhadora vota em projetos que, com o passar do tempo, fica patente que representam interesses antagônicos aos da classe e que interessam apenas ao capital. Precisamos disputar a consciência política da classe que representamos – que está permanentemente submetida a uma doutrinação dos setores mais ricos da sociedade por meio dos seus representantes na imprensa, nos parlamentos e executivos locais.

Uma vez que a luta de classes é permanente, com um crescente e brutal antagonismo entre capital e trabalho, qual o nosso papel como dirigentes sindicais se não buscar a vitória? Um novo sindicalismo que saiba se reinventar sem perder o seu sentido de classe e que compreenda que o atual estágio da luta de classes deve combinar as lutas por distribuição econômica com aquelas por reconhecimento cultural, de raça, geracional, orientação sexual e identidade de gênero – entendendo, dessa forma, que a construção de uma sociedade emancipada depende do combate às injustiças em suas múltiplas dimensões.

### **Algumas medidas imediatas**

A Confederação Sindical Internacional (CSI) deve cumprir o papel de grande articuladora das lutas e campanhas internacionais contra o neoliberalismo, por um novo modelo de sociedade. Para ser ainda mais forte, a CSI precisa sempre levar em consideração que é uma entidade de caráter mundial, em que as diversas culturas e práticas sindicais sejam incorporadas no seu cotidiano. Precisa ser muito mais do que um instrumento de lobbies ou pressões pontuais sobre os organismos internacionais. Por mais importantes que sejam, essas ações são insuficientes para alterar um quadro, como vimos nesse documento, momentaneamente desfavorável. É necessário exercer um protagonismo militante. E, para isso, é preciso uma profunda inserção no movimento real, com iniciativas que envolvam e empolguem a base do movimento sindical em todos os países. É preciso criar

na CSI uma política de mão dupla: a CSI sendo mais sensível a demanda de cada país e as centrais sindicais encaminharem efetivamente as decisões tomadas pela confederação.

Por ser uma organização profundamente centralizada, nos dá a sensação que na CSI é proibido divergir. Toda a divergência é transformada em uma batalha épica. Não podemos ter medo de debater mudanças na cultura de gestão da CSI, assim como de promover mudanças política/estatutárias para torná-la mais participativa e democrática e, dessa forma, espelhando o conjunto das centrais sindicais filiadas de todos os continentes, do Norte e do Sul – todos devem se sentir participantes do processo de construção interna das políticas e das ações. Reconhecendo os avanços conquistados ao longo dos últimos anos por meio da ampliação da representatividade da CSI, mas também dialogando com nossas últimas decisões congressuais e com a própria declaração de princípios do estatuto da Confederação, as propostas de alterações estatutárias elaboradas por algumas centrais sindicais, incluindo a CUT, tiveram como princípios norteadores o fortalecimento da democracia, a transparência, a participação e a legitimidade da CSI.

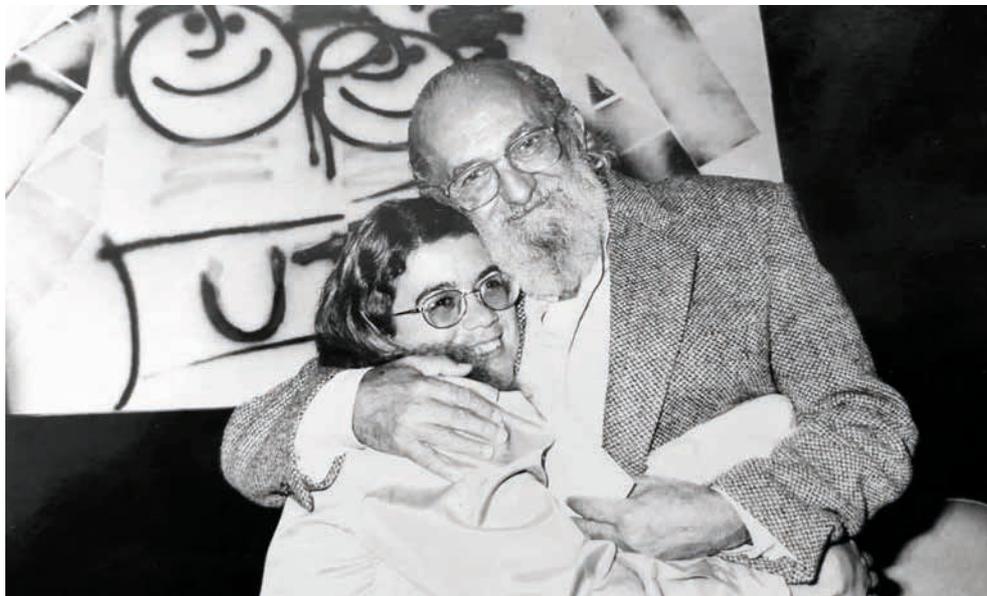
Consideramos que existe uma maior necessidade da presença de todos os membros do grupo de eleitos nos processos de formulação e representação política. Por ser uma entidade global, é necessário que as decisões sejam tomadas da maneira mais coletiva possível, assegurando, dessa forma, uma maior pluralidade e representatividade das políticas da CSI. Nos eventos de planejamento das ações anuais da central é preciso buscar uma interação maior entre todos os membros do grupo de eleitos – que atualmente é composto por seis dirigentes – e os membros do Conselho Geral da entidade, bem como com as organizações regionais contribuindo, dessa forma, para a construção de uma CSI global e presente em todos os continentes.

Há anos que temos apontado a necessidade de mudanças na nossa organização – o que se intensificou com a candidatura da CUT à presidência da CSI. O mundo tal como conhecíamos está desmoronando sobre as nossas cabeças e continuamos funcionando da mesma maneira. É preciso que a CSI seja mais sensível às transformações cada vez mais rápidas pelas quais passa o “mundo do trabalho”. Se essas mudanças são tão rápidas e profundas é preciso termos uma organização sindical mundial que também decida de maneira mais rápida e representativa.

**JOÃO ANTÔNIO FELÍCIO**

Agosto de 2017.

## Professora Rosaura de Magalhães (☆1955 †2020)



Créditos: Acervo pessoal de Rogério Correia

### Rosaura Magalhães, uma bela trajetória de vida e de lutas

**R**osaura de Magalhães Pereira foi uma das lideranças mais destacadas e marcantes da educação e do sindicalismo de Minas Gerais nas últimas quatro décadas. Isso tanto pelas causas que defendeu – sempre democráticas e libertárias, voltadas para a emancipação pessoal e social das oprimidas e dos oprimidos – quanto pelo modo singular e inconfundível como sempre se bateu pelas suas convicções transformadoras, com admirável independência, coragem e lucidez.

Desde os 22 anos, em 1979, quando militou com entusiasmo na histórica greve estadual da educação pública, que envolveu 200 mil trabalhadores em 500 cidades e resultou na criação da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE-MG, depois SindUTE-MG), até a recente batalha nacional em defesa do FUNDEB, quando, mesmo doente, não deixou de dar o seu forte testemunho. Rosaura de Magalhães participou ativamente de todas as grandes lutas educacionais, sindicais e políticas do período em Minas Gerais e no país.

Sua oposição ética e crítica ao neoliberalismo e ao privatismo, assim como a qualificada resistência à tentativa de desmonte da escola pública, luta que Rosaura liderou em

Minas Gerais, foram e continuam sendo importante referência para sucessivas gerações de educadores/as e sindicalistas.

Rosaura foi a primeira mulher a presidir a UTE-MG (1988-1990) e o SindUTE-MG (1990-1992), além de ter participado da criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), da Coordenação Sindical dos Servidores Públicos e da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Ajudou também a criar o Partido dos Trabalhadores (PT) e teve funções importantes nas administrações petistas de Belo Horizonte, principalmente na gestão municipal de Patrus Ananias (1993-1996) e de Célio de Castro (1997-2001).

Rosaura foi antes de tudo uma educadora vocacional, literalmente apaixonada pelo processo de ensino-aprendizagem e pela democratização do acesso ao conhecimento científico. Começou a lecionar aos 13 anos, dando aulas particulares em sua terra natal, Guanhães-MG e, aos 17 anos, já ensinava Ciências em uma escola da cidade. Posteriormente, transferiu-se para Belo Horizonte, onde se formou em Física na Universidade Federal de Minas Gerais.

Quando a conheci, em 1979, Rosaura era professora de Física do Colégio Estadual Milton Campos (antigo Estadual Central), uma das escolas mais renomadas de Minas Gerais. Posteriormente, fez concurso para a Prefeitura de Belo Horizonte, passando a lecionar nas duas redes de ensino. O que mais impressionava em Rosaura, além de sua inteligência e integridade, era justamente o entusiasmo pela educação como instrumento libertador, civilizatório.

Essa visão ampla e estratégica da educação impregnou sua própria concepção e atuação sindical. Ela sempre procurou articular três dimensões que considerava igualmente necessárias e complementares: a defesa dos direitos salariais e profissionais dos trabalhadores e trabalhadoras; a luta pela democratização da vida e da gestão escolar, com a imprescindível participação da comunidade; e o esforço permanente e sistemático pela melhoria da qualidade do ensino e o enriquecimento cultural dos professores e professoras. Visão que Rosaura levou, inclusive, para o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE), da Prefeitura de Belo Horizonte, quando foi sua diretora, entre 1999 e 2001.

A partir do final da década de 1990, Rosaura incorporou também ao seu ideário e a sua prática militante – como sempre, de modo refletido e bem fundamentado – a questão dos direitos das mulheres e da emancipação feminina.

Ao longo dessa bela trajetória de vida e de lutas, Rosaura fez uma legião de amigas e amigos, que agora têm a responsabilidade de manter presente o seu fecundo legado e, sobretudo, o seu irrenunciável exemplo de inconformismo e rebeldia.

**LUIZ SOARES DULCI**

## Nosso partido é a educação inclusiva e democrática

**A** *Frente em Defesa da Educação das Educadoras e dos Educadores e da Democracia*, defensora de um projeto de escola alinhado aos preceitos da Constituição brasileira de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da 1996, se mostra contrária ao Projeto de Lei 274/2017 (que visa instituir o Programa Escola sem Partido no âmbito do sistema municipal de ensino do município de Belo Horizonte) em tramitação na Câmara Municipal da capital mineira. Dentre os motivos que fundamentam tal objeção, destaca-se os seguintes motivos:

O Brasil viveu de 1964 a 1985 sob o regime militar. A partir de 1978, os trabalhadores e trabalhadoras brasileiros/as – dentre os quais muitos professores e professoras – retomaram as lutas por salários e melhores condições de trabalho, incluindo, em suas pautas, reivindicações políticas mais gerais como a anistia, o fim da ditadura e a realização de eleições diretas. A campanha nacional pelas “*Diretas Já*”, como ficou conhecido a organização em torno desta última pauta, tomou corpo entre 1983 e 1984, com grandes manifestações em todo o Brasil. Ainda que a Emenda Constitucional que propunha a restauração das eleições diretas para a presidência da república não tivesse sido aprovada, a ampla mobilização da população culminou na eleição, pelo Congresso Nacional, do presidente da república, dando início ao processo de redemocratização do país.

Entre 1987 e 1988, os deputados eleitos compuseram a Assembleia Nacional Constituinte, responsável por escrever uma nova constituição para o Brasil. A Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, foi resultado de um amplo processo de debates e negociações de todos os setores da sociedade brasileira (sindicatos, federações e confederações patronais e de trabalhadores da rede pública e privada, organizações da sociedade civil, conselhos de educação, universidades, entidades de educação etc.). Ao longo dos dois anos de sua formulação até sua aprovação final, foram organizados fóruns e conferências para debater as propostas que seriam levadas às Comissões Estaduais e à Comissão Nacional de Educação na Constituinte e, posteriormente, para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ocasão na qual, discutiu-se, exaustivamente, a escola que se tinha e quais eram os seus principais problemas, bem como qual era a escola que gostaríamos de construir.

À época, tratou-se da evasão escolar e da repetência, da falta de vagas no ensino básico e nas universidades públicas e, principalmente, a exclusão das camadas mais pobres da população brasileira – trabalhadores e trabalhadoras do campo e das cidades, negros, indígenas, ciganos etc. – do acesso ao sistema público de formação superior, da necessidade de valorização dos profissionais da educação e dos problemas na gestão das escolas. O direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos e todas foi

nossa principal bandeira. O resultado deste processo nacional de discussão sobre educação é o que foi inscrito pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB/1996.

A Lei Maior, escrita com a participação de todos os setores da sociedade, foi votada pelo Congresso Nacional Constituinte, presidido por Ulisses Guimarães. Seus princípios nos unificam e nos colocam em sua defesa, contando com o conhecimento e a participação de todos e todas.

## A Constituição Brasileira e a LDB

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V- Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela união.

VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII- Garantia de padrão de qualidade.

Art. 207- As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.<sup>1</sup>

Os princípios constitucionais foram reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde se lê:

Art. 1º- A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

## TÍTULO II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º- A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- Garantia de padrão de qualidade;
- X- Valorização da experiência extraescolar;
- XI- Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII- Consideração com a diversidade étnico-racial.

Já com relação a gestão democrática, a LDB afirma que

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.<sup>2</sup>

Como é possível perceber, o PL 274/2017, que ora tramita na Câmara Municipal de Belo Horizonte, fere a Constituição, especialmente, nos seguintes princípios:

Inciso II do Art. 206- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

Inciso III do Art.206- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Isso porquê, o PL 274/2017 negaria o princípio da liberdade de ensinar e aprender. Por mais que possamos divergir de certas práticas e posturas, considerando-as antiéticas, a premissa da liberdade, princípio constitucional como vimos acima, não pode ser traduzida como proibição, uma vez que estes dois termos, liberdade e proibição, se mostram completamente antagônicos e negam-se mutuamente.

As divergências e as diferentes posturas éticas e políticas presentes no interior das escolas – e é bom que existam – espelham a riqueza da diversidade, cuja existência deve ser defendida e vista como um convite ao debate e à busca de soluções sempre por meio de discussões abertas, diálogos claros nos espaços democráticos que todas as escolas devem ter e incentivar.

A formação para o exercício da cidadania pressupõe o convívio com as diferenças e não a eliminação das posições e opiniões que não agradem a alguns ou até mesmo à maioria. A construção das regras que leva aos regimentos das escolas deve ser resultado do debate democrático e não da imposição de uma determinada opinião.

No art. 2º do PL-274/2017, determina-se que “o poder público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero”. Numa leitura imediata, tenderemos a concordar com parte do que está dito. No entanto, trata-se de um flagrante desrespeito ao princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções, e, ao mesmo tempo, uma manipulação, ao proibir uma teoria inexistente.

Ao referir-se a uma suposta “identidade biológica de sexo” e, em seguida, vedar o que denomina “ideologia de gênero”, o PL impõe como correta a concepção de que a identidade de gênero é biologicamente determinada e proíbe – veja bem, *proíbe!* – Professores e professoras de falar em outra concepção. Podemos sim questionar uma teoria, podemos mesmo debater se uma determinada teoria existe ou não, e argumentar contra ela, mas proibir que a escola e seus agentes falem a esse respeito é claramente inconstitucional.

Sabemos, afinal, que uma sociedade livre e democrática não pode se esconder sob o véu do preconceito e da formação de pessoas orientadas pela intolerância com o próximo. Proibir que a escola e seus professores e professoras falem a respeito de temas polêmicos, mas contemporâneos, é jogar pela submissão da laicidade do Estado à orientação religiosa ou filosófica deste ou daquele grupo. É apostar no clima de polarização e extremismo que vem nos distanciando do convívio social amistoso.

É claro que não cabe ao poder público, à escola e aos docentes se imiscuírem “na orientação sexual dos alunos”. Essa é uma matéria de foro íntimo inatacável. Porém, não tratar de temas cotidianos significa apartar a Educação de sua missão precípua, a de preparar os indivíduos para o mundo social onde as relações, inclusive as do trabalho, estão cada vez mais complexas e dinâmicas.

Ademais, em seu art. 3º, o PL demonstra total desconhecimento da realidade de uma escola e do trabalho de professores e professoras, bem como do perfil da nova geração de estudantes e da dinâmica de uma sala de aula. Um/a docente, para conseguir lecionar em uma turma com 30/40 alunos/as, precisa desenvolver estratégias e ter habilidade para conquistar a atenção e despertar o interesse. E isso, como bem sabemos, não é fácil.

Às vezes, um único aluno/a, com alguma peculiaridade, consegue desestruturar todo um trabalho. O professor ou professora precisa atender as individualidades, respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um e se fazer respeitar pela turma. Essas relações são construídas a cada nova turma, ano após ano. Falar em audiência cativa dos alunos e alunas, atualmente, é mostrar total desconhecimento da realidade.

No mundo atual, em que as tecnologias da comunicação e da informação são cada vez mais acessíveis e diversas, conquistar o interesse das crianças, adolescentes e jovens para o conhecimento formal e científico torna-se, a cada dia, mais desafiador. Os/as estudantes não são sujeitos passivos conforme o PL tenta induzir a crer. Esse tipo de escola e de alunos/as não existe!

O grande desafio das escolas e de seus professores e professoras é, a partir dos alunos e alunas reais, com a enorme quantidade de informações e opiniões que eles já possuem, construir um ambiente que permita pensar e os/as estimule à curiosidade e à capacidade de buscar e compreender informações e refletir sobre as mesmas; a capacidade de conviver em sociedade com os iguais e os diferentes; divergir e argumentar em defesa de suas ideias; conhecer o que a humanidade já produziu, apropriando-se desse conhecimento e avançar, assumindo as rédeas do seu próprio destino e do de sua comunidade, do destino dos seres humanos e do planeta.

Como se não bastasse, o artigo 4º do PL em questão determina a obrigatoriedade de se afixarem cartazes nas salas de aula, cujo conteúdo são proibições aos professores e professoras, em conformidade com os tamanhos estipulados na própria lei (90cmx70cm). Essa determinação quebra as relações coletivamente construídas; quebra o pacto subjacente à relação professor/a/alunos/as, trabalhosamente conseguido; transfere a autonomia dos alunos e alunas e de seu professor ou professora a uma figura externa, que dita de fora pra dentro da escola, subtraindo a autoridade conquistada tanto pelos discentes como pelos docentes, submetendo-os e favorecendo torpezas como a espionagem e a delação. Um ambiente que deveria ser de liberdade, curiosidade, respeito e tolerância se transformaria em um ambiente de desconfiança, perseguição, insegurança e medo, como já anda ocorrendo em algumas escolas e com alguns professores e professoras.

A riqueza de uma escola está exatamente no convívio democrático e pacífico, que pressupõe o respeito a diferentes “opiniões, concepções, preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias” tal como deveria ser na sociedade. A formação crítica de estudantes também se dá pela comparação das posturas de seus professores e professoras, com os/as quais podem ou não se identificar. Uma postura ética inadequada é sempre percebida, e a escola possui mecanismos de avaliação e de gestão democrática para solucionar os conflitos e, se não os possui, deve se esforçar para construí-los.

Nas justificativas do PL encontramos o seguinte argumento:

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis.

Diante dessa realidade — conhecida por experiência direta de todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos —, entendemos que é necessário e urgente adotar medidas eficazes para prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas, e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

Trata-se, afinal, de práticas ilícitas, violadoras de direitos e liberdades fundamentais dos estudantes e de seus pais ou responsáveis, como se passa a demonstrar<sup>3</sup>.

Analisando essa justificativa, questionamos: se “todos os que passaram pelo sistema de ensino nos últimos 20 ou 30 anos” foram vítimas da “doutrinação política e ideológica nas escolas”, e estimulados a “adotar padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis”, como explicar a profunda polarização de concepções políticas e ideológicas presente na sociedade brasileira atual? Como explicar a diversidade de opiniões sobre sexualidade e moral sexual nesta mesma sociedade, majoritariamente conservadora e homofóbica? Podemos concluir que a doutrinação ideológica tão denunciada e que inspira esta lei, gera efeito contrário? Além do que, se essas práticas são “ilícitas” e “violadoras de direitos”, significa que a sociedade já construiu leis que as criminalizam e que, sendo essas transgressões denunciadas e comprovadas, já existem mecanismos legais adequados para punir os infratores. Que sentido tem então submeter professores e professoras à condenação antecipada? Afinal de contas, é exatamente isto que esta lei faz: condena a educação e os/as educadores/as por uma suposta violação do direito dos/as estudantes de ouvir somente aquilo que seus pais e mães permitem/desejam que eles/as ouçam.

Como bem se sabe, a escola é composta por alunos e alunas cujos pais e mães pensam de formas diferentes. Frente a isso, o professor ou professora estaria “condenado ao silêncio”, a não emitir sua opinião nunca, em nenhuma questão política, ideológica ou moral. Nem mesmo, considerando a realidade atual, poderia o professor ou professora

expressar preceitos científicos, filosóficos ou sociológicos, já que sobre a Ciência também existem divergências de opiniões.

Acreditamos que quanto mais aberta, livre, plural e democrática uma escola for mais ela contribuirá para formar sujeitos capazes de viver e conviver em sociedade. De modo que a liberdade de opinião e de expressão, como direito humano, é, pois, também um direito dos professores e professoras.

Cabe ainda destacar que, na sociedade contemporânea, com o volume de informações e a rapidez com que estas circulam, torna-se cada vez mais difícil supor que a escola conseguiria impor a alguém uma determinada opinião. O desafio é exatamente, contribuir para que os/as estudantes possam formar as suas opiniões com base nos conhecimentos científicos (históricos, biológicos, filosóficos, antropológicos etc.) produzidos pela humanidade e, dessa forma, ser capazes de produzir novos conhecimentos, até mesmo contestar os atuais, mas, para isso, fundamentando-se em argumentos e respaldados em métodos e conteúdos plausíveis.

Ainda nas justificativas, o PL refere-se a uma contradição: a “liberdade de ensinar – assegurada pelo art. 206, inciso II, da Constituição Federal – não se confunde com liberdade de expressão; não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa”. Frente a tal raciocínio resta a questão: desde quando o fato de um professor ou professora manifestar sua opinião a respeito de um determinado tema fere a liberdade de consciência e de crença de um aluno ou aluna?

Por mais autoritário que seja o professor ou professora, se não houver um debate sobre o tema com direito à ampla manifestação de opiniões diferentes, certamente esse educador ou educadora falará no vazio, ou seja, na melhor das hipóteses, será ignorado/a. A não ser que a sua opinião cale fundo na consciência dos alunos e alunas. E, se assim for, não seria direito destes, pensarem diferente de seus pais, mães e demais familiares? Quem, nesse caso estaria impondo uma opinião? Os professores e professoras ou a família? Quem não estaria admitindo que seus valores fossem questionados? E, por que não conversar sobre isto com seus filhos e filhas? Importante lembrar que a maior parte dos casos de violação de direitos de crianças e jovens ocorre no interior das suas famílias.

Queremos concordar que “a liberdade de ensinar obviamente não confere ao professor o direito de se aproveitar do seu cargo” para “favorecer, prejudicar ou constringer o(a)s aluno(a)s em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas”; nem “o direito de fazer propaganda político-partidária em sala de aula”, nem o “direito de manipular o conteúdo da sua disciplina com o objetivo de obter a adesão dos alunos a determinada corrente política ou ideológica”. Entretanto, cabe ressaltar que para os que assim o fizerem, e são poucos os que assim agem, já existem leis.

Os estatutos dos servidores públicos e os do magistério determinam quais são os deveres, proibições e penalidades impostas a servidores em geral, e aos professores e

professoras em particular, que incorrerem a tais condutas. Em Belo Horizonte, a Lei 7169, nos artigos 183 a 211, estabelece os deveres, as proibições, as responsabilidades e as penalidades a que estão sujeitos os servidores públicos. No Estado de Minas Gerais, o estatuto do magistério, Lei 7109, no seu título XI, dispõe sobre os deveres e as transgressões passíveis de penalidades.

Também queremos concordar que na escola "nem favoritismo nem perseguições são toleráveis. Simpatias ou animosidades pessoais, políticas ou ideológicas não podem interferir na atuação administrativa e muito menos interesses sectários, de facções ou grupos de qualquer espécie". Essas interferências não podem ser impostas aos alunos e alunas, tampouco aos professores e professoras. Infelizmente, o que esse PL diz tentar evitar em relação aos/as estudantes, propõe impor à escola e aos/as docentes.

Aos profissionais que, porventura, manifestarem opiniões diferentes das que professam os responsáveis pela elaboração desse Projeto de Lei, é proposta uma perseguição implacável. Por isso, defendemos a liberdade de opinião e de expressão para todos. Para estudantes e seus familiares, docentes e demais profissionais da educação. Defendemos ainda, o "respeito à liberdade e apreço à tolerância" como previsto no artigo 3º, inciso IV da LDB/1996.

Sobre os itens 14, 15 e 16 das justificativas do PL, cabe ressaltar ainda nossa defesa intransigente por uma escola laica, o que não significa proibir que as questões morais e religiosas sejam objeto de livre debate. Tais pautas podem ser debatidas sem imposição de uma única opinião, respeitando à diversidade e incentivando o apreço à tolerância.

Os pais e mães terem o "direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções", não implica que seus professores ou professoras sejam proibidos de "tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados pelos pais e mães dos alunos/as", nem sejam obrigados a "manter posição de neutralidade em relação a todas as religiões". Até porque, os estudantes também têm direito de conhecer outras opiniões e optar ou não por elas.

Como já argumentado, professores e professoras trabalham com alunos e alunas cujos familiares têm diferentes religiões, preceitos ideológicos e opiniões, por isso, não podem ser proibidos de abordar determinados temas em sala de aula, pela mera possibilidade de ferir opiniões particulares. Ao se ensinar sobre o holocausto promovido pelo nazismo, por exemplo, seria inconcebível deixar de abordar os horrores cometidos contra milhões de judeus, homossexuais, comunistas e ciganos que foram cruelmente assassinados. Poderíamos pensar em vários temas necessariamente discutidos na escola que trariam dificuldades similares: escravagismo, universalização do direito ao voto, sacrifícios humanos e/ou animais com fins religiosos, xenofobia, lugar da mulher na sociedade, dentre outros.

Por fim, ao contrário do que professa o PL 274/2017, o que está em jogo não é a construção de uma escola "sem partido", mas sim, da imposição ao espaço escolar de uma

cultura de intolerância, que tem por objetivo eliminar o diferente; que “coloca pais e alunos/as contra os/as professores/as e contra a escola”; que propõe substituir a pedagogia da liberdade, da confiança e do diálogo por uma pedagogia do medo, da espionagem e delação; que “visa a retirar do professor a sua condição de educador”; que enaltece a delação e tenta fazer do/a professor/a um/a opressor/a e nega aos alunos e alunas a participação no processo educativo como educandos e os remete a um lugar de vítimas, espões e delatores.

A escola, e seus professores e professoras, ao contrário do que propõe o PL, precisam de apoio, valorização, estímulo, formação profissional e respeito.

**ROSAURA MAGALHÃES PEREIRA**

Fevereiro de 2020

## Notas

- 1 O texto aprovado em 1988 sofreu alterações através de Emendas Constitucionais nº11/1996, 14/1996, 53/2006 e 59/2009 mas os fundamentos foram mantidos, como se pode observar no site [www.planalto.gov.br/constituicao](http://www.planalto.gov.br/constituicao).
- 2 O texto da LDB/1996 sofreu alterações pelas leis 11700/2008, 2796/2013, 13716/2018 e 13796/2019 conforme se pode verificar no site [www.planalto.gov.br/lei/9394/1996](http://www.planalto.gov.br/lei/9394/1996).
- 3 Houve, sim, com efeito, um período de 21 anos (1964-1985) na História recente de nosso país, de triste memória, em que uma disciplina escolar foi explicitamente criada pelo Poder Público visando a “doutrinação política e ideológica nas escolas”, tratava-se da malsinada Educação Moral e Cívica.

RETRATOS DA  
**ESCOLA**

▶ **NORMAS DE  
PUBLICAÇÃO**

A *Revista Retratos da Escola* (publicação semestral da Escola de Formação da CNTE- Esforce) propõe-se a examinar a educação básica e o protagonismo da ação pedagógica no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações. A Revista destina-se à publicação sobretudo de artigos acadêmicos de pesquisa que devem ser inéditos, redigidos em português ou espanhol, em meio eletrônico, não sendo permitida a sua apresentação simultânea para avaliação em outro periódico.

**Categorias de artigos:** A *Revista da Escola* publica **artigos acadêmicos** vinculados à análise das políticas educacionais sobretudo, vinculadas à educação básica, **relatos de experiências** de práticas pedagógicas, formação e valorização dos profissionais da educação, **documentos** e **resenhas**.

**Processo de avaliação:** Os originais serão submetidos à apreciação prévia do comitê editorial. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também perante estes os nomes dos autores. Os pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao parecerista para avaliação final.

**Questitos para avaliação dos artigos:** Originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

#### **Apresentação formal dos originais:**

1. Todos os metadados solicitados pelo sistema para todas as modalidades de submissão devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o artigo não ser considerado.

2. Além do texto, deve ser carregado no sistema, **como documento suplementar e não junto ao texto**, uma carta de identificação do(s) autor(es), contendo os seguintes dados:

- a) Título e subtítulo do artigo;
- b) Nome(s) do(s) autor(es);
- c) Endereço, telefone, fax e endereço eletrônico para contato;
- d) Titulação e vínculo institucional;
- e) Uma declaração atestando a originalidade do texto.

3. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word para Windows estando em formato (.doc ou .docx), fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5 e em folha tamanho A4 e que não contenham marcações.

4. O texto do artigo, incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias, deverá ter entre 20.000 e 35.000 caracteres (considerando os espaços). No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

- a) Título e subtítulo do artigo.
- b) Resumos e palavras-chave: o resumo não deve ultrapassar 600 caracteres (considerando espaços) e as palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser no mínimo três

(3) e no máximo cinco (5).

c) Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.

5. Os seguintes itens devem ser observados na elaboração dos textos:

a) Aspas duplas para citações com até três linhas;

b) As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman 11 e sem aspas;

c) Aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;

d) Itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações;

e) As notas devem ser apenas explicativas elas devem estar numeradas e colocadas no final do artigo. Não será permitido o uso de notas bibliográficas, as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/Data: página. Exemplo: (SILVA, 2007:89);

f) As fontes das quais foram extraídas as citações também devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação, contendo apenas os seguintes dados: SOBRENOME DO/A AUTOR/A, ano de publicação da obra, número de página/s da citação. Exemplo: (SILVA, 2007:57)

6. Tabelas e figuras deverão ser elaboradas em Excel e numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, na ordem em que forem incluídas no texto e encabeçadas pelo título. Na montagem das tabelas, recomenda-se seguir as “Normas de Apresentação Tabular”, publicadas pelo IBGE. Quadros: identificados como tabelas, seguindo uma única numeração em todo o texto. As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos etc.) serão consideradas figuras. Recomenda-se, ainda, que os elementos sejam produzidos em preto e branco, em tamanho máximo de 14 x 21 cm, apresentando, sempre que possível, qualidade de resolução (a partir de 300 dpis) para sua reprodução direta.

7. Referências bibliográficas: devem obedecer às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sendo ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor.

a) A lista de referências bibliográficas completas deve ser apresentada ao final do texto e apenas devem constar as referências **efetivamente citadas ao corpo do texto**; a não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo a/os autoras/es para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação;

b) Na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;

c) Até três autores, todos poderão ser citados, separados por ponto e vírgula. Nas referências com mais de três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.* O prenome e o nome do(s) autor(es) deverão ser escritos por extenso.

d) A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Exemplos de referências:

*Livro (um autor)*

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

*Livro (dois autores)*

CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Suely de (Org.). **Marcadas a ferro: violência contra a mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

*Livro em formato eletrônico*

BERTOCHE, Gustavo. **A objetividade da ciência na filosofia de Bachelard**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2006. Disponível em: xxxxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

*Capítulo de livro*

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

*Artigo de periódico*

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 5-24, jan./jun. 2008.

*Artigo de periódico (com mais de três autores)*

MASINI, Elcie F. Salzano *et al.* Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 28, n. 22, p. 556-573, set./dez. 2007.

*Artigo de periódico (formato eletrônico)*

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/SP, n. 25, p. 67-81, jan./abr. 2004. Disponível em: xxxx. Acesso em: 18 nov. 2008.

*Teses*

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. **Sindicalismo e proletarianização: a saga dos professores brasileiros**. 1998. 303 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

*Artigo assinado (jornal)*

FREI BETTO. Tortura: suprema decisão. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 2.

*Artigo não assinado (jornal)*

EXPANSÃO dos canais é acompanhada por exploração de trabalho. **Brasil de Fato**, São Paulo, 13-19 nov. 2008. p. 5.

*Matéria não assinada (revista semanal)*

CONFRONTO de números. **Carta Capital**, São Paulo, a. 11, n. 348, 29 jun. 2005.

*Decretos, leis*

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: xxxxxx. Acesso em: 19 nov. 2008.

*Constituição Federal*

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

*Relatório oficial*

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de atividades 1990-1993**. Brasília, 1993.

*Gravação de vídeo*

COM LICENÇA, eu vou à luta. Direção: Lui Farias. Produção: Mauro Farias. Rio de Janeiro: Embrafilme, Produções Cinematográficas R. F. Farias Ltda., Time de Cinema, 1986. 1 DVD.

*CD-Rom*

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores 2006**. São Paulo: Dieese, 2006. 1 CD-ROM.

*Trabalho apresentado em evento*

MELO, Maria Teresa Leitão de. Formação e valorização dos profissionais da educação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE, 1., 2000, Brasília. **Desafios para o século XXI**: coletânea de textos... Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

*Trabalho apresentado em evento (em meio eletrônico)*

SILVA, Obdália Santana Ferraz. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu/MG. **Trabalhos**. Disponível em: xxxxx. Acesso em: 20 nov. 2008.

RETRATOS DA  
**ESCOLA**

# ▶ Educação com conteúdo em um clique

[www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br)



**Agora você pode acessar todas as edições da revista Retratos da Escola no site: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br).**

A Esforce – Escola de Formação da CNTE – disponibiliza os textos de todas as edições, separados por artigos.

Basta clicar para ter acesso à versão online.

**Boa leitura!**



Periódico da área de educação, a revista Retratos da Escola é uma iniciativa da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Criada em 24 de abril de 2007, Retratos da Escola pretende, acima de tudo, produzir um ambiente mais propício ao debate da realidade social e educativa.

Com novo formato e linha editorial de renovado conteúdo, a partir de 2008, a revista deu início a um novo patamar de reflexões sobre a educação brasileira. Com periodicidade semestral, a revista possui Editoria, Comitê Editorial e Conselho Editorial nacional e internacional, integrados por pesquisadores e profissionais da educação de várias instituições educacionais e científicas.

O periódico encontra-se indexado em várias bases. Conta, ainda, com ampla rede de disseminação, envolvendo sua disponibilização no site [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br).

A CNTE promove, ainda, sua doação a inúmeras entidades, sindicatos, gestores e órgãos ligados à área de educação.

  
**ESFORCE**  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DA CNTE

 Confederação Nacional dos  
Trabalhadores em Educação  
@ [www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br)

Filiada à  
 **CUT**

 **CEA**  
Confederação  
de Educadores

Brazil



**ESCOLA PÚBLICA**  
**LAICA PLURAL**  
**GRATUITA**  
**SEM VIOLÊNCIA**

**EU ACREDITO E VOU À LUTA**

**DESMILITARIZADA**  
**DEMOCRÁTICA**  
**DE QUALIDADE SOCIAL**  
**COM PROFISSIONAIS**  
**VALORIZADOS/AS**  
**INTEGRAL E PARA TODOS/AS**



**CNE** Confederação Nacional dos  
Trabalhadores em Educação  
© www.cnte.org.br

*Brasil*

Filiada à  
**CUT**  
BRASIL

Internacional  
da Educação

**CEEA**

**FNPE**  
Fórum Nacional de Políticas de Educação

# RETRATOS DA ESCOLA

## EDITORIAL

Um tributo a Paulo Freire, patrono da educação brasileira  
*Comitê Editorial*

## ENTREVISTA

Discípulos de Paulo Freire e o compromisso com a educação emancipadora  
*Andréia Nunes Militão*

## DOSSIÊ

Paulo Freire: o educador proibido de educar  
*Andréia Nunes Militão e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi*

Paulo Freire, Myles Horton e Nicolaj F. S. Grundtvig: educadores dos oprimidos  
*Sergio Haddad*

Paulo Freire e sua influência na pedagogia crítica nos Estados Unidos  
*Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Maria Inês Marcondes e Tania Regina Lobato dos Santos*

É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz: Paulo Freire e a Pedagogia da Esperança  
*Marineide de Oliveira Gomes*

A práxis freiriana e os princípios educacionais do MST  
*Júlio Emilio Diniz-Pereira*

Paulo Freire e o ser humano em processo de formação permanente  
*Demétrio Delizoicov, Nadir Castilho Delizoicov e Antonio Fernando Gouvêa da Silva*

A perspectiva freireana na formação permanente de educadores/as  
*Valter Martins Giovedi e Elson Augusto do Nascimento*

O Manuscrito da Pedagogia do Oprimido e a criação transcultural em Paulo Freire  
*Jason Ferreira Mafta*

Os originais da Pedagogia do Oprimido: rasuras e crítica genética  
*Nádia Conceição Lauriti*

Mesmo em tempos de COVID-19, não dá para lavar as mãos de Paulo Freire  
*Timothy Denis Ireland*

## ESPAÇO ABERTO

Política de avaliação da Educação Básica: estudos sobre os indicadores da região Nordeste  
*Maria Helena Augusto e Tiago Antônio da Silva Jorge*

O Escola sem Partido no Amazonas: diferentes concepções educacionais  
*Reinaldo Oliveira Menezes, Marcineuza Santos de Jesus, Fabiane Maia Garcia, Hellen Cristina Picanço Simas e Márcio de Oliveira*

O conceito de áreas de conhecimento no Novo Ensino Médio  
*Sandra Regina Mendes*

Gestão escolar democrática no MST: a Escola Eduardo Galeano  
*Thales Moura Brasil Alegro e Everton Rodrigues da Silva*

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Contribuições Freirianas na formação de professores/as  
*Líandra de Oliveira Barreto, Matheus Santos Costa, Phâmella Neres de Lima e Simone Sendin Moreira Guimarães*

Experiência docente com bebês: um olhar a partir da educação física  
*Daniel Torres Vilarino, Anderson Simas Frutuoso, Juliana de Paula Figueiredo e Viviane Preichardt Duek*

## RESENHAS

A pessoa e o ofício de Paulo Freire  
*Luciene Gomes Freitas Marins e Carla Regina de Souza Figueiredo*

Escritos de e sobre Paulo Freire: leituras imprescindíveis  
*Fabio Perboni*

Formação docente na educação do Campo: o ensino de Ciências Naturais para uma educação libertadora  
*Rogério Ferreira*

## IN MEMORIAM

João Felício, um sindicalista

Rosaura Magalhães, uma bela trajetória de vida e de lutas

## NORMAS DE PUBLICAÇÃO