ISSN eletrônico 2447-4193

rbpae

revista brasileira de política
e administração da educação

v.37 • n.2 • p. 576 - 1140 • maio/agosto 2021



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO



revista brasileira de política
e administração da educação

rbpae REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Editor
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - Unilasalle-RJ/UCP

Editora Associada
Sabrina Moehlecke - UFRJ

Conselho Editorial
Almerindo Janela Afonso (UMinho, Portugal)
Bernardete Angelina Gatti (FCC)
Cândido Alberto Gomes (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)
Célio da Cunha (UNB)
Daniela da Costa Britto Pereira Lima (UFG)
Fernando Reimers (Harvard University, EUA)
Inés Aguerrondo (Universidad San Andrés, Argentina)
João Ferreira de Oliveira (UFG)
João Gualberto de Carvalho Meneses (UNICID)
João Ramos Paz Barroso (ULISBOA, Portugal)
Juan Casassus (UMCE, Chile)
Licínio Carlos Viana da Silva Lima (UMinho, Portugal)
Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)
Lúcia Maria de Assis (UFG)
Luiz Fernandes Dourado (UFG)
Márcia Angela da Silva Aguiar (UFPE)
Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS)
Nalú Farenzana (UFRGS)
Rinalva Cassiano Silva (UNIMEPE)
Sofia Lerche Vieira (UECE)
Steven J. Klees (University of Maryland, EUA)
Walter Esteves Garcia (Instituto Paulo Freire)

Secretárias
Juliana Rodrigues de Oliveira Souza (UFF)
Renata Souza Araújo (UFF)

A Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (**RBPAE**) é uma publicação quadrimestral da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) que visa difundir estudos e experiências educacionais e promover o debate e a reflexão sobre questões teóricas e práticas de política e administração da educação, particularmente sobre temas pertinentes às políticas públicas e institucionais de educação, planejamento e avaliação educacional, gestão de sistemas de ensino, escolas, universidades e outras instituições de educação e formação cidadã. A RBPAE é publicada desde 1983, sendo distribuída aos sócios da ANPAE, a assinantes individuais e institucionais, a bibliotecas e ao público por meio de vendas avulsas.

Os artigos assinados refletem as opiniões de seus autores e não as da editoria ou do conselho editorial da RBPAE, nem da ANPAE. Os direitos de publicação e tradução do material desta edição são reservados à ANPAE. Uma vez publicado, o material pode ser reproduzido desde que citada a fonte.

REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - RBPAE

http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/user
http://www.anpae.org.br/rbpae
E-mail: anpaerevista@anpae.org.br

Indexação
BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, MEC/INEP)
CLASE – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México, UNAM)
DIADORIM - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
DOAJ - Directory of Open Access Journals
DRJI - Directory of Research Journals Indexing (Maharashtra, India)
Edubase (SBU/UNICAMP)
LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Portal de Periódicos da Capes/MEC
Scielo Educ@ - Fundação Carlos Chagas-FCC, São Paulo/Brasil
Science Library Index - Meadow Springs, Mandurah State, Austrália
SUMÁRIOS.ORG - Sumários de Revistas Brasileiras

Consultores Editoriais/pareceristas ad hoc do ano
A lista de pareceristas é publicada no último número de cada ano.

Serviços Editoriais
Planejamento gráfico e capa: João Marcos Guimarães Oliveira
Editoração eletrônica: Juliana Souza e Renata Araújo
Revisão: Marileide Meneses, Simone Garrido Esteves Cabral, Mirna Juliana Santos Fonseca e Aline Javarini
Revisão de língua inglesa: Luísa de Assis Vieira
Revisão de língua espanhola: Hellen Cristina Lopes de Carvalho

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICACÃO (CIP)

R327 Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE) / Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Editor: Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel; Editora Associada: Sabrina Moehlecke – Goiânia: ANPAE, 2021 - v.37, n.2 (mai./ago. 2021).

Quadrimestral.
ISSN versão eletrônica 2447-4193.

A partir de 2000, v.16, n.1 foi alterado o local de publicação.
Continuação de Revista Brasileira de Administração da Educação, v.1-12, 1983-1996, Brasília, BR-DF.
Até 2006, periodicidade semestral.

1. Política educacional – Periódico. 2. Administração educacional. 3. Planejamento educacional. I. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. II MOCARZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre. III. MOEHLECKE, Sabrina.

CDU – 37.014.5

ISSN eletrônico 2447-4193

rbpae

revista brasileira de política
e administração da educação

v.37 • n.2 • p. 576 - 1140 • mai./ago. 2021



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

anpae

Associação Nacional de Política e Administração da Educação

A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma sociedade civil sem fins lucrativos e de utilidade pública, fundada em 1961, com foro e sede em Brasília, DF, que congrega pesquisadores e formuladores de políticas públicas, dirigentes de sistemas de ensino e professores e administradores de escolas, universidades e de outras instituições de educação e formação cidadã. Sua missão é contribuir para a construção do conhecimento em matéria de políticas públicas e gestão da educação; promover o desenvolvimento do ensino e da formação de educadores-gestores; e participar da definição e execução de políticas e práticas de planejamento, gestão e avaliação da educação, comprometidas com a promoção da democracia e da pluralidade, da equidade e da justiça, da solidariedade e da qualidade de vida. O quadro social da ANPAE é integrado por sócios individuais (profissionais e estudantes universitários) e sócios institucionais. Os sócios no exercício de seus direitos sociais recebem a **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** e os boletins da Associação; gozam de descontos especiais nos congressos, simpósios, seminários, cursos e outras atividades científicas e culturais e participam das assembleias e demais reuniões promovidas pela Associação.
Os profissionais e estudantes universitários interessados em associar-se à ANPAE são convidados a reencher o Formulário de Filiação e Recadastramento, disponibilizado no portal http://www.anpae.org.br, e enviá-lo à presidência da Associação no endereço ao pé da página.

DIRETORIA

Presidente
Romualdo Luiz Portela de Oliveira
Vice-Presidentes
Itamar Mendes da Silva
Andréia Ferreira da Silva
Carina Elisabeth Maciel
Elton Luiz Nardi
Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Diretora Executiva
Sandra Maria Zákia Lian de Sousa
Diretor Secretário
Pedro Ganzeli
Diretora de Projetos Especiais
Adriana Aparecida Dragone Silveira
Diretora de Publicações
Emília Peixoto Vieira
Diretora de Pesquisa
Dalva Gutierres
Diretor de Intercâmbio Institucional
Luiz Fernandes Dourado
Diretora de Cooperação Internacional
Márcia Ângela Aguiar
Diretora de Formação e Desenvolvimento
Maria Vieira da Silva
Diretora Financeira
Maria Angélica Pedra Minhoto
Editores
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
Sabrina Moehlecke
Conselho Fiscal
Maria Couto Cunha
Erasto Fortes Mendonça
Cleiton de Oliveira

SEÇÃO DE ESTADO - DIRETORES E VICE-DIRETORES / COORDENADORES E VICE-COORDENADORES DE ESTADO

Acre
Coordenador: Mark Clark Assen de Carvalho
Vice-Coordenador: Pelegrino Santos Verçosa
Alagoas
Diretor: Javan Sami Araújo Dos Santos
Vice-Coordenador: Salatiel Braga Trajano Júnior
Amapá
Diretor: André Rodrigues Guimarães
Vice-diretora: Antonia Costa Andrade
Amazonas
Coordenadora: Angela Maria Goncalves De Oliveira
Vice-Coordenadora: Neylanne Aracelli De Almeida Pimenta
Bahia
Diretora: Gabriela Sousa Rêgo Pimentel
Vice-diretora: Christiane Andrade Regis Tavares
Ceará
Coordenadora: Jeannette Filomeno Pouchain Ramos
Vice-coordenadora: Clarice Zientarski
Distrito Federal
Diretora: Natália de Souza Duarte
Vice-diretora: Adriana Almeida Sales de Melo
Espírito Santo
Diretor: Itamar Mendes da Silva
Vice-diretora: Rosenery Pimentel do Nascimento
Goiás
Diretor: Romilson Martins Siqueira
Vice-diretora: Marcilene Pelegrine Gomes
Maranhão
Coordenador: Severino Vilar de Albuquerque
Vice-coordenadora: Maria Jose Pires Barros Cardozo
Mato Grosso
Diretora: Marilda de Oliveira Costa
Vice-diretora: Nádia Cuiabano Kunze
Mato Grosso do Sul
Diretora: Nadia Bigarella
Vice-Diretora: Vilma Miranda de Brito
Minas Gerais
Diretora: Maria Simone Ferraz Pereira
Vice-diretor: Marcelo Soares Pereira da Silva
Pará
Diretor: Dinair Leal da Hora
Vice-diretora: Fabrício Aarão Freire Carvalho
Paraíba
Diretor: Wilson Honorato Aragão
Vice-diretora: Ângela Cristina Alves Albino
Paraná
Diretora: Simone de Fátima Flach
Vice-diretora: Michelle Fernandes Lima
Pernambuco
Diretora: Ana Lúcia Borba de Arruda
Vice-diretora: Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches
Piauí
Coordenadora: Samara de Oliveira Silva
Vice-coordenadora: Maria Do Socorro Soares
Rio de Janeiro
Diretora: Daniela Patti do Amaral
Vice-diretora: Janaína Specht da Silva Menezes
Rio Grande do Norte
Diretora: Rute Regis de Oliveira da Silva
Vice-diretora: Luciane Terra dos Santos Garcia
Rio Grande do Sul
Diretor: Juca Pirama Camargo Gil
Vice-diretora: Elena Maria Billig Mello
Santa Catarina
Diretora: Marilda Pasqual Schneider
Vice-diretor: Marcos Edgar Bassi
São Paulo
Diretora: Teise de Oliveira Guaranha Garcia
Vice-diretor: Celso Luiz Aparecido Conti
Tocantins
Diretora: Rosilene Lagares
Vice-diretora: Mônica Aparecida da Rocha

Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
ISSN eletrônico 2447-4193

Sumário / contents / contenido

EDITORIAL

Paulo Freire e a Gestão Educacional **585**
ITAMAR MENDES DA SILVA, LISETE ARELARO, MARCELO MOCARZEL E SABRINA MOEHLECKE

DOSSIÊ "PAULO FREIRE E A GESTÃO EDUCACIONAL"

Entrevista com Nita Freire **598**
Interview with Nita Freire
Entrevista con Nita Freire
ITAMAR MENDES DA SILVA E LISETE ARELARO

A política e a prática da gestão do currículo em São Paulo: ensinamentos de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991) **628**
Policy and practice of curriculum management in São Paulo: lessons from Paulo Freire at the head of the Municipal Department of Education (1989-1991)
La política y la práctica de la gestión curricular en São Paulo: enseñanzas de Paulo Freire al frente del Departamento Municipal de Educación (1989-1991)
ANA MARIA SAUL, ALEXANDRE SAUL E FERNANDA CORRÊA QUATORZE VOLTAS

Política curricular na gestão freireana em São Paulo: diálogo com Ana Maria Saul **653**
Política curricular en la gestión de Paulo Freire em São Paulo: diálogo con Ana Maria Saul
Curriculum policy in freirean management in Sao Paulo: dialogue with Ana Maria Saul
INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA

Paulo Freire e o consenso progressivo na gestão da educação municipal em São Paulo. A cunha e o formão **674**
Paulo Freire and the progressive consensus in the management of municipal education in São Paulo. The wedge and chisel
Paulo Freire y el consenso progresista en la gestión de la educación municipal en São Paulo. La cuña y el cincel
CELIA BENEDICTO GIGLIO E MARCOS MENDONÇA

Paulo Freire: gestão democrática em três formações **695**
Paulo Freire: democratic management in three formations
Paulo Freire: gestión democrática en tres formaciones
SONIA MARIA PORTELLA KRUPPA, SILVIA ANDRADE DA SILVA TELLES E ALINE APARECIDA ANGELO

Paulo Freire e a gestão democrática como política educacional: oposições ao neoliberalismo **716**
Paulo Freire y la gestión democrática como política educativa: oposiciones al neoliberalismo
Paulo Freire and the democratic management as educational policy: oppositions to neoliberalism
DAIANNY MADALENA COSTA E FERNANDA PAULO

Paulo Freire e a política educacional atual: possibilidades e perspectivas contra-hegemônicas em defesa da educação e da vida **736**
Paulo Freire and the current educational policy: possibilities and counter-hegemonic perspectives in defense of the education and of the life
Paulo Freire y la política educativa actual: posibilidades y perspectivas contra hegemónicas en defensa de la educación y la vida
LUCILIA AUGUSTA LINO E MARIA DA CONCEIÇÃO CALMON ARRUDA

Gestão educacional em Paulo Freire: educação política e democrática **753**
Educational management in Paulo Freire: political and democratic education
Gestión educativa en Paulo Freire: educación política y democrática
LEONARDO CARVALHO DE SOUZA, SAMIRA KRUPEK DONAIRE E SANDRA GARCIA NEVES

Gestão democrática da escola: mais Freire, nunca menos **770**
Democratic school management: more Freire, never less
Gestión escolar democrática: más Freire, nunca menos
VALDO HERMES BARCELOS E MARIA APARECIDA AZZOLIN

Desafios da práxis freireana em tempos de pandemia: ensino remoto e gestão educacional no PROEJA **787**
Challenges of freirean's practices in pandemic times: remote education and school management in PROEJA
Retos de las práticas freireanas en tiempos de pandemia: ensenanza a distancia y gestión educativa en PROEJA
EDNA CASTRO DE OLIVEIRA, ALDO REZENDE, MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA E PATRÍCIA HELMER FALCÃO

Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação **810**
Militarización de las escuelas públicas: reflexiones a la luz de la concepción freireana de gestión democrática de la educación
Militization of public schools: reflections in light of the conception of democratic management of education in Paulo Freire
MIRIAM FÁBIA ALVES E LÍVIA CRISTINA RIBEIRO DOS REIS

Paulo Freire e gestão democrática: aproximações epistemológicas e formativas **832**
Paulo Freire and democratic management: epistemological and formative approaches
Paulo Freire y la gestión democrática: enfoques epistemológicos y formativos
RODRIGO SOARES GUIMARÃES RODRIGUES E LUANA ROSA DE ARAÚJO SILVA

"Não quero seguidores": reflexões críticas de base freiriana à gestão democrática **851**
'I do not want followers': critical reflections from freirean basis to democratic management
'No quiero seguidores': reflexiones críticas desde la base freireana a la gestión democrática
ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI

Paulo Freire e a gestão da educação: análise das pesquisas em três programas de pós-graduação do Brasil **867**
Paulo Freire and educational management: analysis of research in three brazilian graduate programs
Paulo Freire y la gestión de la educación: análisis de la investigación en tres posgrados en Brasil
LÚCIO JORGE HAMMES, ITAMAR LUÍS HAMMES E JAIME JOSÉ ZITKOSKI

Política e gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) **886**
Educational policy and management at the São Paulo Municipal Secretariat of Education (1989-1992)
Política y gestión educativa en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (1989-1992)
VAGNO EMYGDIO MACHADO DIAS E TÂNIA BARBOSA MARTINS

Contribuições do círculo de cultura à participação popular na gestão da educação básica: diálogos com Paulo Freire **906**
Contributions of the culture circle to popular participation in the management of basic education: dialogues with Paulo Freire
Contribuciones del círculo de cultura a la participación popular en la gestión de la educación básica: diálogos con Paulo Freire
NILTON BRUNO TOMELIN E RITA BUZZI RAUSCH

Gestão democrática e a educação profissional e tecnológica a partir dos pressupostos freireanos **921**
Democratic management and vocational and technological education based on paulo freire's assumptions
La gestión democrática en la educación profesional y tecnológica a partir de los presupuestos freireanos
SANDRA TEREZINHA URBANETZ E ELIANA NUNES MACIEL BASTOS

Documento curricular da escola bragantina e gestão escolar democrática: um olhar a partir dos princípios educativos freireanos **938**
Curriculum document of the bragantina school and democratic school management: a view from the freirean educational principles
Documento del plan de estudios de Bragantine School y gestión escolar democracia: una mirada desde los principios educativos de Freire
ROGERIO ANDRADE MACIEL, JOANA D'ARC DE VASCONCELOS NEVES E MARCOS RENAN FREITAS DE OLIVEIRA

A cultura do silêncio: cultura de pobreza, dominação e pedagogia da libertação **961**
The culture of silence: culture of poverty, domination and pedagogy of liberation
La cultura del silencio: cultura de la pobreza, dominación y pedagogía de la liberación
ALBERTO SILVA E VALDEMAR SGUISSARDI

OUTROS ARTIGOS

Políticas de internacionalização na educação superior: transferência de ideias educacionais **986**
Internationalization policies in higher education: transfer of educational ideas
Políticas de internacionalización en la educación superior: transferencia de ideas educativas
MARIALVA MOOG PINTO E GILDO VOLPATO

Em destaque: a *nova* gestão escolar **1008**
Highlighted: the new school management
Aspectos destacados: la nueva gestión escolar
QUÊNIA RENEE STRASBURG E BERENICE CORSETTI

O movimento formativo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussões à alfabetização matemática **1032**
The formative movement of the national pact for literacy at the right age: impacts on math literacy
El movimiento formativo del pacto nacional por la alfabetización en la edad adecuada: repercusiones a la alfabetización matemática
MARIA IOLANDA FONTANA, ETTIÈNE GUÉRIOS E VANDA MARIA DE SOUZA

Autonomia, empreendedorismo e competitividade: a universidade na trilha do future-se **1053**
Autonomy, entrepreneurship and competitivity: university on the future-se program trail
Autonomia, empreendedorismo y competitividad: la universidad en el camino del future-se
ANA PAULA RIBEIRO DE SOUSA E LEONARDO JOSÉ PINHO COIMBRA

Escolas paulistas ocupadas, políticas e democracias **1071**
Occupied schools in sao paulo, policies and democracies
Escuelas paulistas ocupadas, políticas y democracias
GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN, VIVIANE IZAÍAS DE CARVALHO E VIVIANI FERNANDA HOJAS

Políticas curriculares, ensino médio e os paradoxos da democracia: traços conceituais para a composição de um diagnóstico crítico **1092**
Curriculum policies, high school and the democracy paradoxes: conceptual perspectives for the composition of a critical diagnosis
Políticas curriculares, escuela secundaria y paradojas de la democracia: rasgos conceptuales para la composición de un diagnóstico crítico
ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA E LUTHIANE MISZAK VALENÇA DE OLIVEIRA

SEÇÃO ESPECIAL

Mosaicos de uma trajetória acadêmica: homenagem a nosso querido professor Cleiton de Oliveira **1112**
ADOLFO-IGNACIO CALDERÓN, RAFAEL FERNANDO DA COSTA E MARCO WANDERCIL

Quando um educador vai para o paraíso **1125**
BRUNO PUCCI

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.117851

EDITORIAL

Paulo Freire e a Gestão Educacional

ITAMAR MENDES DA SILVA
https://orcid.org/0000-0003-2097-8754
Universidade Federal do Espírito Santos, UFES
Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação
Vitória, ES, Brasil
LISETE ARELARO
https://orcid.org/0000-0001-7581-8622
Universidade de São Paulo, USP
Programa de Pós-graduação em Educação
São Paulo, SP, Brasil
MARCELO MOCARZEL
https://orcid.org/0000-0002-2780-0054
Universidade Católica de Petrópolis, UCP
Programa de Pós-graduação em Educação
Petrópolis, RJ, Brasil
SABRINA MOEHLECKE
https://orcid.org/0000-0003-4558-0865
Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

> Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987, p. 108-109)

A gestão educacional exige que princípios, objetivos, processos e instrumentos utilizados em sua efetivação sejam coerentes com as opções políticas que designam os contornos da sociedade que se pretende construir com a contribuição da educação. É neste sentido que discutir a perspectiva freireana quanto à gestão educacional requer considerar os princípios basilares da Pedagogia do Oprimido: "aquela que tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade." (FREIRE, 1987, p. 32)[1]. A educação posta a serviço da libertação já designa as repercussões para a escola, que será, também ela, instrumento de luta na transformação da realidade opressora.

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

A afirmação freireana de que a "educação é um ato político." indica, desde logo, implicações de sua obra com a gestão e com a política educacional. Também, expressa ideia e concepção de educação diretamente envolvida com a organização da vida coletiva, que se contrapõe a qualquer proposta embasada em valores individualistas. Uma educação humanista e humanizadora que se ocupa da "formação técnica e científica do educando", mas não descuida da "desocultação das verdades" e, por isso, se opõe à visão presente "no discurso neoliberal da educação, que é um discurso ocultador, que é um discurso que se diz pragmático e que, por isso mesmo, não ultrapassa o puro treino técnico que não discute a razão de ser do próprio treino." (FREIRE, 1996)[2].

Recuperar essas ideias freireanas, debatê-las, submetê-las à crítica e, possivelmente, recriá-las se torna ainda mais importante neste momento histórico "regressivo" em que a política educacional gestada a partir do Conselho Nacional de Educação e do Ministério da Educação investe em perspectivas como a pedagogia das competências e propõe diretrizes para a formação de gestores que, subsidiárias das ideias neoliberais, valorizam fortemente o aspecto técnico. Freire (1996), pouco antes de morrer, numa lúcida entrevista dada a revista "Dois Pontos" já nos alertava: "essa onda neoliberal é um dos riscos trágicos que a gente sofre hoje".

A decisão da editoria da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação de organizar um dossiê pautando a face gestora de Paulo Freire se revela da máxima relevância porque em 2021 se comemora o centenário de seu nascimento. Também suas experiências como gestor e as reflexões que empreendeu sobre política e gestão são fundamentais e merecem ser analisadas e relembradas. E defender o legado freireano é, hoje, lugar da resistência de muitos/as defensores/as da gestão democrática e lutadores/as por políticas educacionais inclusivas que se opõem a "malvadez neoliberal"; e constitui oportunidade de congregar pesquisadores/as cuja reflexão e prática tem se prestado a recriar a obra freireana e a criar, a partir dela, perspectivas de política e gestão da educação que valem a pena colocar à discussão dos/as leitores/as da RBPAE. Assim, o dossiê que ora apresentamos a leitura, análise e debate de todos/as, foca a gestão educacional na obra de Freire. Além de nos determos sobre as contribuições das experiências gestoras de Freire e as orientadas por ele, este dossiê se apresenta também como espaço crítico de recriação da teoria freireana.

Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira (Lei nº 12.612/2012), faz suas primeiras incursões pela gestão educacional no período em que foi diretor da divisão de educação do Sesi (Serviço Social da Indústria) em Pernambuco,

---

2 *[Revista Dois Pontos, Belo Horizonte, v. 9, n., p. 6-13, mar./abr. 1996]*

seu estado natal. Ocupou este cargo no período 1946-1956 e foi nessa prática como gestor de uma rede de escolas primárias que, afirma Freire, aprendeu a conhecer a linguagem popular e, com isso, superar práticas de "falar para" passando a "falar com" o povo, especialmente com pais/mães pescadores/as cujos filhos eram atendidos nos projetos educacionais e escolas do Sesi. Também foi lá que se iniciou em outro processo constitutivo da tarefa gestora: a formação permanente de educadores/as. O diálogo era promovido em "círculos de pais e professores" nos quais a escola e as famílias trocavam impressões, experiências e discutiam "como melhorar a prática docente na escola e a prática pedagógica na família.". Uma das pautas desses círculos foi o castigo físico aplicado às crianças, especialmente pelas famílias[3].

Ao conceber que a educação se efetiva entre sujeitos e que cada pessoa tem certo conhecimento indica que na escola todos educam e são educados. Educadores/as são: o/a porteiro/a, o/a coordenador/a pedagógico/a, o/a professor/a, o/a diretor/a, o/a secretário/a, o/a cantineiro/a etc. Educar e ser educado é possível quando todos/as assumem o diálogo como "encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos." (FREIRE, 1988 p. 43)[4].

Essas aprendizagens, especialmente da linguagem do povo, foram fundamentais para suas experiências seguintes, tanto na participação do processo de concepção e efetivação do Movimento de Cultura Popular (MCP) durante o governo de Miguel Arraes na prefeitura do Recife, quanto na criação do Serviço de Extensão Cultural na Universidade de Pernambuco. A gestão do Programa Nacional de Alfabetização e de programas de formação de educadores/as em diversos países do mundo também corroboram a face gestora da ação educativa de Freire. Entretanto, sua experiência gestora mais emblemática foi, sem dúvida, como secretário de educação da cidade de São Paulo.

Convidado por Luiza Erundina, então no Partido dos Trabalhadores – PT, Freire monta uma equipe que o ajuda a construir, a partir de sua base teórica, uma proposta educacional a fim de "mudar a cara da escola" e também das estruturas da secretaria da educação da maior cidade da América do Sul: São Paulo. Essa experiência, da qual alguns de nós tivemos a honra de participar compondo a equipe de Freire, já foi bastante estudada sobre vários aspectos e também sobre o aspecto da gestão local, microrregional, regional e municipal, ou seja, a partir do âmbito da escola, de agrupamentos de escolas e outros equipamentos sociais,

3 Revista Teoria & Debate Nº 17, 1992.

4 FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

de regionais de educação e subprefeituras, da secretaria da educação e seus órgãos intermediários e do posicionamento da educação no contexto das demais políticas sociais e do próprio governo municipal. Entretanto, esse momento de comemoração do centenário de nascimento de Paulo Freire se caracteriza como excelente oportunidade para empreender análise crítica das experiências e das produções delas decorrentes, como também possibilita a construção de sínteses criativas que poderão lançar bases para ações futuras.

Importante não esquecer que Freire também escreveu sobre gestão educacional desde os documentos internos e de uso restrito do Sesi, passando pela proposta para a organização da gestão universitária ("A propósito de uma Gestão") até os documentos internos à Secretaria de Educação e os livros Educação na Cidade, Política e Educação, Pedagogia do Oprimido, Cartas à Cristina e à Guiné-Bissau, dentre os 23 escritos exclusivamente por ele.

Evidenciar e face do Paulo Freire gestor é nosso intuito neste dossiê e, assim, agradecemos a todos/as que decidiram apresentar suas reflexões e acúmulos teórico-práticos em torno desta questão e submeteram seus trabalhos à Revista. Foram 62 submissões que muito nos honram tanto pelo interesse na temática quanto pelo reconhecimento da RBPAE como veículo capaz de absorver e publicizar tais discussões. No entanto, como era impossível contemplar todos os artigos foram selecionados 17 pela diversidade de temas e abordagens originais que continham.

As discussões enfocaram a gestão sob vários ângulos e dimensões teóricas e práticas da obra freireana. Há quem tenha compartilhado com Freire a experiência gestora na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo entre os anos de 1989 e 1991 e continuado na equipe até o término do período em 1992. Além dos organizadores deste dossiê identificamos os/as professores/as Ana Maria Saul, Sonia Kruppa, Silvia Telles, Célia Giglio, Marcos Mendonça, todos/as participantes de um processo coletivo em que se construiu o próprio Plano de Governo para a educação com as contribuições de educadores/as, pais/mães, técnicos da secretaria de educação e movimentos populares. Sobre esta opção política ficou explicitado no documento inicial daquela administração: "De nada adiantaria um plano de governo elaborado apenas em gabinete, excluindo a presença ativa e deliberativa dos que o executam (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1989, p. 9)[5].".

---

5 SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação São Paulo. Aos que fazem Educação Conosco em São Paulo. In: **Diário Oficial do município de São Paulo**. 34 (021). 1º/02/1989. Suplemento. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1027. Acesso: 21.mar.2021.

Neste dossiê, os/as leitores/as encontrarão na sua abertura, uma entrevista com Nita Freire em que a mesma discorre sobre o Paulo Freire gestor a partir de um ângulo mais pessoal de convivência com o mestre. Apresenta elementos de sua intimidade criativa revelando opções, dúvidas, angústias, raivas, esperanças que compuseram esta face e experiência como gestor.

Em sequência, os quatro primeiros artigos versam diretamente sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação do Município de São Paulo. São eles: "A Política e a Prática da Gestão do Currículo em São Paulo: ensinamentos de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991)" escrito por Ana Maria Saul, Alexandre Saul e Fernanda Quatorze Voltas, e onde discutem "a gestão do currículo na administração Freire, destacando princípios que permearam ações concretas para 'mudar a cara da escola'". Depois de discutirem programas e projetos que, colocados em prática materializaram a reorientação curricular empreendida concluem que a política e a prática curricular, na perspectiva freireana, constituem instrumental importante para compreender e superar desafios atuais.

No segundo artigo, "Política Curricular na Gestão Freireana em São Paulo: diálogo com Ana Maria Saul", a professora Inês Barbosa Oliveira retoma a questão do currículo e a discute a partir de entrevista realizada com a gestora responsável pela política curricular na gestão freireana entre 1989 e 1992 em São Paulo. O enfoque narrativo centra-se nos temas "educação democrática" "diálogos universidade-escola" e "cotidianos e suas narrativas". Esses aspectos são analisados em relação com os conceitos freireanos de "humanização" e "diálogo" e, ainda se destaca no texto, a questão do "compromisso político do educador". A autora finaliza o texto com "uma reflexão sobre a utopia freireana em oposição à distopia atual.".

O terceiro artigo "Paulo Freire e o Consenso Progressivo na Gestão da Educação em São Paulo: a cunha e o formão" escrito por Celia Benedicto Giglio e Marcos Mendonça apresenta uma perspectiva da política educacional sendo gestada e gerida no âmbito regional, no Núcleo de Ação Educativa – NAE-10, localizado em São Miguel Paulista. No texto, se apresenta análise onde se pautam as "estruturas de gestão desenvolvidas para fazer dialogar: o local e o central", assim como práticas de construção do que se designa no texto como "consenso progressivo nesses níveis de governo". Por fim apresentam balanço das apropriações que se consolidaram e, ainda hoje, fazem parte das práticas educativas das escolas daquela região, o que reforça a perspectiva da atualidade do pensamento de Paulo Freire.

O último artigo deste conjunto, "Paulo Freire: gestão democrática em três formações" discute um aspecto específico daquela experiência e algumas de suas repercussões em outros lugares institucionais. As professoras Sonia Kruppa e Silvia Teles, em parceria com a professora Aline Aparecida Ângelo, apresentam reflexão sobre a formação de educadores no contexto da educação popular e da extensão universitária. Os relatos "anunciam elementos para políticas alternativas e novas formas de organização da educação" discorrendo sobre os processos formativos efetivados no MOVA-SP (Movimento de Alfabetização), na Licenciatura em Educação do Campo e no Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da USP. As autoras concluem que as experiências se caracterizam como "possibilidades contra-hegemônicas às propostas conservadoras de conceber e fazer a gestão do trabalho pedagógico".

O segundo grupo de artigos foca reflexões e análises que abordam conceitualmente a questão da gestão e da política a partir da obra freireana. O esforço teórico-prático dos/as autores/as coloca em evidência as opções e a coerência ética e política de Paulo Freire no desenvolvimento de sua obra. Assim, em suas produções trazem reflexões e práticas que se constituem em importantes referências para a práxis criativa e de resistência a estes tempos regressivos de direitos trabalhistas e sociais que gestores/as e dirigentes veem empreendendo.

Já no primeiro artigo deste conjunto, "Paulo Freire e a Gestão Democrática como Política Educacional: oposições ao neoliberalismo" produzido pela professora Daianny Madalena Costa e pelo professor Fernando Paulo, tem-se a pontuação da perspectiva freireana como lume ao combate ao neoliberalismo. Neste "aponta-se para a necessidade de radicalizar a democracia, reinventando-a e desconstruindo o discurso e práticas autoritárias, presentes no projeto de educação neoliberal e mercadológica" e mostram como o conjunto de contribuições teóricas e práticas de Paulo Freire podem ser decisivos ao processo. Concluem que é necessário se avançar na construção de processos participativos e dialógicos.

Após esse debate e, de certa forma, complementando a perspectiva temos o artigo "Paulo Freire e a Política Educacional atual: possibilidades e perspectivas contra-hegemônicas em defesa da educação e da vida" produzido pelas professoras Lucília Augusto Lino e Maria da Conceição Calmon Arruda. As autoras procuram articular criticamente, a partir de obras freireanas, as categorias "conscientização e compromisso, com a construção de alternativas de intervenção, no cenário atual de desmonte e retrocesso, em perspectiva contra-hegemônica e emancipadora.". Concluem que a perspectiva emancipatória freireana permanece atual como elemento decisivo para a educação pública em favor da democracia e da vida.

Na sequência é apresentado o artigo de autoria do professor Leonardo Carvalho de Souza e das professoras Samira Krupek Donaire e Sandra Garcia Neves intitulado "Gestão Educacional em Paulo Freire: educação política e democrática". Nele, os/as autores/as discutem, com foco nas relações entre a educação política e democrática, a participação das instâncias colegiadas e o processo de ensino e aprendizagem. As análises concluem que a obra freireana oferece aportes teóricos e metodológicos suficientes para o desenvolvimento de todo o processo educacional, incluindo aí a gestão.

Em seguida, no artigo "Gestão democrática da escola: mais Freire, nunca menos", o professor Valdo Hermes Barcelos e a professora Maria Aparecida Azzolin discutem "elementos epistemológicos" da obra freireana que podem contribuir para a elevação do patamar participativo e de relações democráticas no interior da escola mostrando a adequação daqueles elementos para a resistência democrática.

Num terceiro grupo de artigos temos variados temas e enfoques buscando aproximações de produções teóricas e temas atuais com a perspectiva freireana. Temas como ensino remoto, educação de jovens e adultos, círculos de cultura, militarização de escolas e educação profissional são tratados ao lado de outros que discutem pesquisas e a presença de Paulo Freire em trabalhos científicos bem como em processos de construção de políticas educacionais em municípios.

O artigo "Desafios da Práxis Freireana em Tempos de Pandemia: ensino remoto e gestão educacional no Proeja" produzido pelas professoras Edna Castro de Oliveira, Maria José de Resende Ferreira, Patrícia Helmer Falcão e pelo professor Aldo Rezende revisita o pensamento e *práxis* de Paulo Freire em suas relações com o momento presente para pensar os desafios da gestão educacional, em especial, na adoção do ensino remoto no Proeja, em virtude da pandemia de Covid-19, mostrando suas possibilidades e limitações.

Em seguida o artigo "Militarização das Escolas Públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação", das professoras Miriam Fábia Alves, Lívia Cristina Ribeiro dos Reis, discute um dos programas prioritários do Governo Bolsonaro. A conclusão das autoras indica que o processo de militarização das escolas cria dificuldades para a gestão escolar democrática por "ferir a autonomia pedagógica, expropriar espaços de atuação docente e processos de ensino e aprendizagem, bem como descaracterizar a escola pública como espaço de *ser mais*, ou seja, como lócus de formação humana crítica, libertadora, inclusiva e emancipatória.".

No artigo seguinte, "Paulo Freire e a Gestão Democrática: aproximações epistemológicas e formativas", o professor Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues e a professora Luana Rosa de Araújo Silva se propõem a realizar discussão teórica sobre a gestão educacional na obra freireana. No texto, identificam elementos convergentes entre a obra freireana e a perspectiva da gestão democrática mostrando a coerência e as consequências da teoria freireana.

No texto intitulado "Não quero seguidores: reflexões críticas de base Freireana à gestão democrática" a autora, professora Rosimar Serena Siqueira Esquinsani empreende interessante análise da produção publicada nos anais dos Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação ocorridos entre os anos de 2009 e 2019. O estudo longitudinal empreendido ancora-se no pensamento freireano e mostra as diferentes concepções que perpassam os artigos analisados.

Os professores Lúcio Jorge Hammes, Itamar Luís Hammes e Jaime José Zitkoski nos apresentam suas reflexões sobre a presença de Paulo Freire em três programas de pós-graduação localizados no território do Rio Grande do Sul no artigo intitulado "Paulo Freire e a Gestão da Educação: análise das pesquisas em três programas de pós-graduação do Brasil". As conclusões indicam a presença da teoria freireana em razoável conjunto de trabalhos localizados em um dos programas estudados, sendo que nos outros dois programas, as referências à obra freireana na discussão de política e gestão foram menos frequentes.

O artigo intitulado "Política e Gestão Educacional na Secretaria de Educação de São Paulo" em que o professor Vagno Emygdio Machado Dias e a professora Tânia Barbosa Martins analisam o processo de tramitação do regimento escolar proposto pela gestão freireana no Conselho Estadual de Educação. O sistema de organização da escolarização em ciclos é o tema central dos debates empreendidos no artigo mostrando como a primeira proposta nacional de organização de todo o ensino fundamental em ciclos enfrentou resistências.

No artigo "Contribuições do Círculo de Cultura à participação popular na Gestão da Educação Básica: diálogos com Paulo Freire", escrito pelo professor Nilton Bruno Tomelin e pela professora Rita Buzzi Rausch, se indica que a gestão democrática na educação básica, na perspectiva freireana, "implica em assumir valores, como comunhão, iniciativa, reciprocidade, comprometimento e solidariedade", razão pela qual nem sempre os/as educadores/as se dispõem a adotá-lo na sua integralidade.

"A gestão democrática e a Educação Profissional e Tecnológica a partir dos pressupostos Freireanos", de autoria das professoras Sandra Terezinha Urbanetz e Eliana Nunes Maciel Bastos apresenta "os subsídios legais vigentes e os indicativos de Paulo Freire para a constituição de uma gestão democrática" no

contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Concluem pela possibilidade de se utilizar os princípios freireanos na construção de processos democráticos de gestão no âmbito daquela modalidade educacional, que tem enfrentado problemas no cotidiano escolar para colocar tais princípios em prática.

Como último texto desta parte do dossiê tem-se o artigo de autoria de Rogerio Andrade Maciel, Joana d'Arc de Vasconcelos Neves e Marcos Renan Freitas de Oliveira intitulado "Documento Curricular da Escola Bragantina e Gestão Escolar Democrática: um olhar a partir dos princípios freireanos". Após apresentação e análises do documento curricular concluem que na escola Bragantina foram assumidos, em nível de política curricular, princípios educativos freireanos que preconizam "uma gestão escolar democrática, dialógica, libertadora e crítica".

Por fim, no dossiê *Paulo Freire e a Gestão Educacional* se escolheu publicar, pela primeira vez em língua portuguesa, texto produzido originalmente em língua francesa e publicado nos idos de 1973 pelos professores Alberto Silva e Valdemar Sguissardi intitulado "A Cultura do Silêncio: cultura de pobreza, dominação e pedagogia da libertação". Nele, os autores, o primeiro, uruguaio e o segundo, brasileiro, estabeleceram conexões entre a obra freireana e a do antropólogo estadunidense Oscar Lewis. Destacam que ambos discutem a pobreza, a opressão e a dominação nos dois mais populosos países da América Latina e, por caminhos diferentes, propõem perspectivas ao nosso subcontinente, que se mostram atuais e servem de reflexões sobre a desigualdade social e econômica que vem se acentuando no mundo globalizado e hegemonizado pelas políticas neoliberais.

Estes foram os 18 artigos selecionados para esse Dossiê, que tem em sua abertura entrevista com Nita Freire. Esperamos que a leitura dos mesmos signifique saborosa experiência histórica e acadêmica que as teorias e propostas freireanas proporcionam. Que as experiências e reflexões aqui trazidas possam significar importantes e interessantes releituras da obra freireana que nos impulsionem não só para a denúncia da gravidade da situação atual da educação e da sociedade brasileira, mas para o anúncio do "inédito viável" de um Brasil menos injusto e mais solidário.

OUTROS ARTIGOS

Além do dossiê, publicamos neste número artigos enviados em fluxo contínuo, com distintas e relevantes temáticas sobre gestão e políticas educacionais. O artigo "Políticas de internacionalização na educação superior: transferência de ideias educacionais", de Marialva Moog Pinto e Gildo Volpato, analisa as políticas sobre internacionalização da educação superior, produzidas por organismos

multilaterais e transferidas como políticas avaliativas para o Brasil, confirmando que tais documentos alavancaram as políticas avaliativas atuais que temos no país. Em seguida, Quênia Renee Strasburg e Berenice Corsetti, autoras de "Em destaque: a *nov*a gestão escolar", abordam a gestão escolar, cotejando documentos do Banco Mundial e reportagens das revistas Nova Escola e Gestão Escolar, publicadas entre 2008-2017, analisando a articulação de discursos convergentes. O ciclo de políticas serviu como modelo teórico-metodológico para sustentar a análise de políticas como discurso voltado para a receptividade e aceitação às ideias e conceitos de cunho neoliberal e gerencialista na educação.

Em "O movimento formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: repercussões à alfabetização matemática", Maria Iolanda Fontana, Ettiène Guérios e Vanda Maria de Souza analisam o movimento formativo do PNAIC Matemática e suas repercussões à prática pedagógica de professores alfabetizadores. O texto discute dados qualitativos de entrevistas com professoras de escolas municipais de Curitiba. As autoras apontam como contradição a descontinuidade da formação continuada de caráter nacional com políticas de governo.

Debatendo as recentes políticas da educação superior ancorados no método materialista-dialético, Ana Paula Ribeiro de Sousa e Leonardo José Pinho Coimbra realizam uma análise sobre o Programa Future-se na Universidade Federal do Maranhão. No artigo "Autonomia, empreendedorismo e competitividade: a universidade na trilha do Future-se", os professores analisam como as diretrizes e eixos fundamentais do programa Future-se têm sido implementados na UFMA por meio de algumas ações da atual gestão, fazendo com que a adesão ao projeto governamental ocorra de forma silenciosa e à revelia de um debate mais amplo com a comunidade acadêmica, contribuindo para o processo de refuncionalização da universidade.

O artigo "Escolas paulistas ocupadas, políticas e democracias", de Graziela Zambão Abdian, Viviane Izaías de Carvalho, Viviani Fernanda Hojas, teve como objetivo analisar as práticas discursivas construídas sobre política, gestão e democracia por diferentes integrantes de duas escolas públicas da rede estadual paulista ocupadas em 2015/2016, contra a política governamental de reorganização escolar. O artigo é resultante de entrevistas com integrantes de diferentes segmentos das duas escolas pesquisadas, analisadas a partir do referencial teórico da teoria do discurso.

Na sequência, a pesquisa "Políticas curriculares, ensino médio e os paradoxos da democracia: traços conceituais para a composição de um diagnóstico crítico", de Roberto Rafael Dias da Silva e Luthiane Miszak Valença de Oliveira, faz um diagnóstico crítico enfatizando o declínio dos níveis de confiança sobre

a política e as instituições democráticas, considerando os atuais paradoxos da democracia, o debate sobre a qualidade e o direito de aprendizagem na interface com as racionalidades políticas orientadoras da implementação de currículos para o Ensino Médio no Brasil. As análises se derivam de uma pesquisa documental dos textos curriculares publicados na última década, defendendo políticas curriculares ancoradas nas possibilidades de uma governança escolar democrática que revitalizem procedimentos de escuta e negociação permanente com os atores escolares, sobretudo com as juventudes contemporâneas.

Por fim, a RBPAE faz uma homenagem especial a um já saudoso anpaeano que nos deixou em 2021, o professor Cleiton de Oliveira. Em "Mosaicos de uma trajetória acadêmica: homenagem a nosso querido professor Cleiton de Oliveira", Adolfo-Ignacio Calderón, Rafael Fernando da Costa e Marco Wandercil trazem uma entrevista inédita com o homenageado. Depois, o professor Bruno Pucci, seu amigo desde os anos 1970, traz um emocionante relato chamado "Quando um educador vai para o paraíso", sobre a trajetória do homenageado e sua convivência com ele, resgatando um texto escrito por ele em 1998, quando da sua chegada e de outros colegas à universidade em que o autor trabalhava, chamado "Quando novos educadores caem do céu".

Desejamos uma ótima leitura! Que ela nos motive novas práxis!
Paulo Freire, Presente! Cleiton de Oliveira, Presente!

Artigos





CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.117852

Entrevita com Nita Freire [1]

Interview with Nita Freire
Entrevista con Nita Freire

ITAMAR MENDES DA SILVA
https://orcid.org/0000-0003-2097-8754
Universidade Federal do Espírito Santos, UFES
Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação
Vitória, ES, Brasil
LISETE ARELARO
https://orcid.org/0000-0001-7581-8622
Universidade de São Paulo, USP
Programa de Pós-graduação em Educação
São Paulo, SP, Brasil

1 – Pedimos que fale um pouco sobre o que, na sua visão, Paulo Freire representa para a educação brasileira.

Existe uma dualidade, uma ambiguidade na representação de Paulo Freire no que se refere a seu perfil no âmbito dos envolvidos na educação brasileira e na sociedade em geral.

Me baseio em algumas evidências desde que não há estudos e pesquisas estatísticas sobre o assunto. Há um grande orgulho, é fato inconteste, de grande parte de brasileiros, em terem Paulo como um importante educador, como Patrono da Educação Brasileira. Outro exemplo: o número de tributos feitos a Paulo neste ano no qual completa 100 anos de seu nascimento (19/09/2021) é uma vitrine de sua popularidade e da admiração que lhe conferem pessoas e instituições do Brasil. Até hoje somam-se 14 títulos de instituições brasileiras, total de 45, de Doutor Honoris Causa e mais 5 títulos de instituições brasileira e mais 1 do exterior de grande valor acadêmico, como de Professor e Investigador Emérito, outorgados por instituições do Brasil (acrescentei os do mundo), a Paulo. Tem título de cidadão de 17 cidades e estados brasileiros. Seu nome está em mais de uma centena de Teatros, Salas, Auditórios, Diretórios e Centros Acadêmicos do Brasil. São 361 escolas públicas (quase todas com o nome escolhido pelas comunidades) e privadas no Brasil, com seu nome. São 60 ruas, avenidas e Praças, no nosso país, com seu nome. Medalhas, Condecorações e Prêmios; um Banco Comunitário,

1 Ana Maria Araujo Freire, a Nita, possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Moema (1975), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Atualmente se dedica a organizar, publicar e divulgar a obra de Paulo Freire, como sucessora legal do educador. Foi casada com Paulo Freire de 1988 até sua morte, em 1997.

na cidade de São Paulo, cuja moeda das transações é o "Freire", Associações comunitárias; Bibliotecas; Cátedras; Centros de Pesquisa; e Monumentos, estátuas (uma delas em tamanho natural confeccionada por Abelardo da Hora, assentada no campus da UFPE) e pinturas de sua face, tudo em sua homenagem, com seu nome. É letra da música popular brasileira *Beradêro*. Foi tema do carnaval paulistano, de 1999, pela Escola de Samba Leandro de Itaquera com o tema: "Educação, um salto para a liberdade", quando se classificou em 4º. lugar; e pela Escola Águia de Ouro, em 2020, com o enredo "*O Poder do Saber – Se saber é poder…quem sabe faz a hora, não espera acontecer*", (que nos remete a uma canção de protesto de Geraldo Vandré) quando foi a campeã paulista do Carnaval 2020.

Diante de um quadro grandioso de reconhecimento do saber e da imensa criatividade de Paulo contraditoriamente as obras dele não são lidas e estudadas com a profundidade necessária. É comum trabalhos científicos nos quais Paulo é citado através da citação de outro autor ou autora. Estudantes universitários preferem escrever dissertações e teses tendo como base autores estrangeiros. Escrevem sobre a teoria da ação comunicativa de Habermas como algo novo, inédito que o projeta ao ápice da criação filosófica, quando Paulo criou a teoria da ação dialógica mais de 10 anos antes. Por que essas escolhas alienadas? Por que preferência pelo que vem de fora?

A sociedade escravagista brasileira, elitista, machista e preconceituosa determinou na mentalidade de nossa população a crença de que somos inferiores por natureza. Que nestas plagas longe da civilização o que valia era apenas porque aqui "em se plantando tudo dá". Uma postura colonial que até os dias de hoje nos persegue. Nunca demos, na medida do necessário, o salto qualitativo de "país" dependente de tudo, dependente das ideias de fora para a autonomia nacional e valorização de sua riqueza criativa.

A própria educação jesuítica é a "mãe" desta triste realidade. Nos tempos coloniais fortaleceu esta distorção. Ela não reconhecia que as escolas brasileiras tinham condições da formação intelectual de seus estudantes, embora seguissem, como todas as outras de suas escolas no mundo, o plano geral de educação, o *Ratio Studiorum*. O ensino era por repetição. As aulas da manhã, eram repetidas de tarde. As aulas da semana, no sábado. De tudo lecionado nos 4 anos escolares, um 5º ano – o curso de Humanidades, para a repetição de tudo ensinado desde o 1º dia de aula.

Após todos os pesados *decorares* e *repetires* durante 5 anos, quem quisesse simplesmente o diploma ou continuar os estudos de nível superior teria que ir a Évora ou Lisboa, cuja finalidade era a repetição do que tinha aprendido no Brasil.

Agora, sim, tinha o diploma e todas as benesses que a formação na Europa, e só lá, poderia lhe dar, sobretudo a superioridade, com relação à população, em geral, porque "ele" tinha o título de "doutor".

Hoje em dia, para a elite brasileira, seus filhos e filhas devem ser bem formados, isto é, devem ir estudar em *Harvard* ou *Cambridge*. Esta, a forma mais atual de garantir a separação de classes sociais, os privilégios sociais e econômicos da classe dominante, repetindo de forma mais moderna o mesmo que se passava nos séculos anteriores.

Raramente estes estudantes da elite querem escrever suas teses sobre um "alienígena" desse país, pois se consideram os eleitos pelas suas condições econômicas, de prestígio e de poder, condições estas que julgam serem suficientes de poderem escrever sobre o que mais lhe aprouver e não para colaborar com o desenvolvimento nacional e fazer as denúncias sobre as iniquidades e injustiças de nossa sociedade. Preferem intencionalmente não repercutirem as ideias de Paulo Freire, mas, esses, já vimos, preferem alienarem-se com seus orientadores nos nomes de filósofos, sociólogos ou educadores, no caso da educação, de prestígio na Europa ou EEUU.

Entendo que após o pensamento de Paulo Freire ter sido reconhecido como da mais alta importância e atualidade em duas pesquisas feitas em universidade de países de língua inglesa houve uma repercussão de considerável mudança no sentido de valorização de sua teoria do conhecimento, no Brasil. Mais uma vez o de "fora" repercutindo positivamente "dentro" de nosso país.

O *Open Syllabus Explorer*, um projeto da *Columbia University*, que reúne mais de 1 milhão de ementas de estudos universitários em países de língua inglesa afirma que a *Pedagogy of the oppressed*, é o 99o livro mais citado em trabalhos acadêmicos dos EEUU, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia. Paulo é o único brasileiro entre os 100 autores mais citados e mais solicitado para leitura.[2]

Outra pesquisa[3], realizada por *Elliott Green*, professor associado na *London School of Economics*, analisou as obras mais citadas em trabalhos em língua inglesa disponíveis no *Gloogle Scholar* e verificou que a *Pedagogy of the oppressed* é o 3o livro mais citado na área de Ciências Sociais[4].

Enfim, a teoria e a práxis de Paulo são atuais, embora o livro de Paulo Freire considerado na análise, *Pedagogia do oprimido*, tenha sido escrito entre 1967 e 1968, publicado pela primeira vez, em 1970, nos EEUU.

---

2 Pesquisa no ano de 2016.

3 Pesquisa também do ano de 2016.

4 Vejam detalhes no livro de minha autoria, *Paulo Freire uma história de vida*, 2a. edição . Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017, pp.431-434. Prêmio Jabuti, 2o. lugar, Biografia em 2007.

Brasileiro/a que viaja ao exterior e encontra um leitor/a simplesmente com o livro do educador brasileiro em suas mãos ou lendo o mesmo num ônibus ou no banco da praça pública, fica agitado, se aproxima e diz para a pessoa: este homem é um educador de meu país, é o maior educador do mundo, é o Paulo Freire!

Atualmente, as perseguições do atual mandante do país – que chamou Paulo Freire de energúmeno entre outros xingamentos de baixo calão e prometeu que iria destruir com lança-chamas os livros dele existentes na UnB – e seus asseclas, que determinam a política de educação do pais, estão sendo, contraditoriamente abalados por ações e manifestação públicas, como, principalmente pelo aumento dos leitores e leitoras do educador pernambucano, pois os adolescentes ficam curiosos em saber o que teria dito esse "homem maldito". Isso é de uma importância fundamental, pois cada dia mais os mais jovens estão fascinados com a teoria amorosa e humanista de Paulo Freire.

Essas contradições que apontei nesta breve resposta resultam por marcar a importância, necessidade e atualidade do pensamento freireano no âmbito de toda a sociedade, muito mais, quero enfatizar, entre os que praticam o ato educativo. Daí a necessidade, por parte dos/as educadores/as da reflexão, do pensar certo, isto é, partir da prática, ir à teoria e voltar à prática.

Concluo, há duas interpretações da presença de Paulo Freire para a educação brasileira nos dias atuais. Diferenças ideológicas antagônicas, de aceitação, eu diria daqueles/as que sabem amar, que querem a educação para todos e todas e um país verdadeiramente democrático; e daqueles/as que se alocam no bloco, diria como Paulo, dos/as "mal amados", dos/as que querem cada dia mais marcar na carne dos "desvalidos da fortuna", sua compreensão cruel e elitista da inferioridade intrínseca dos/as que não compactuam com os mal feitos praticados pelos/as nefastos/as donos/as do poder.

2 – Em que, na sua visão, as experiências de Paulo Freire como gestor. Quer na coordenação de programas, quer na direção da escola ou como secretário da educação o ajudaram na construção de sua teoria/ prática educacional.

É claro que as experiências que Paulo foi vivendo ao longo de sua vida de educador, dialeticamente, influenciaram as suas práticas como homem e como educador, e, portanto, a sua compreensão teórica. Tudo o que Paulo produziu intelectualmente é o resultado das suas experiências e do seu pensar, que acumulando-se cresceu em profundidade de amplitude.

Paulo foi gestor em diversas, ou mesmo muitas instituições privadas e públicas, mas selecionei apenas quatro delas que considero as mais significativas para responder à esta questão que me foi proposta:

A – do Serviço de Extensão Cultura (SEC) da Universidade do Recife (hoje UFPE); B – do Serviço Social da Industria, de Pernambuco (SESI/PE); C – do Programa Nacional de Alfabetização (PNA); D – da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMEd/SP), que merece maior destaque.

Assim, devo fazer, então, uma análise do pensamento e da práxis freireana dos 4 momentos escolhidos e o decorrente crescimento intelectual e profissional de Paulo Freire que resultaram de suas gestões cada vez mais aprimoradas e eficientes, e, consequentemente, no aprofundamento e na ampliação de sua teoria do conhecimento. E, para explicitar tais momentos me permitirei utilizar estudos, reflexões e escritos que já tive a oportunidade de publicar[5], além de escritos do próprio Paulo Freire presentes tanto em livros quanto em documentos internos aos órgãos e instituições em que atuou.

A) O Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife (hoje UFPE)

> O Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC) foi criado na gestão do reitor João Alfredo Gonçalves da Costa Lima, em 8 de fevereiro de 1962, concretizando um velho sonho de Paulo e do próprio reitor de fazer da Universidade não apenas um espaço exclusivo de aquisição/construção do saber. Paulo queria trazer para a Universidade o senso comum, os sonhos, os desejos, as aspirações e necessidades do povo, para procurar entender pedagógica e politicamente essas condições do povo brasileiro, e criar possibilidades de superação delas por meio da conscientização das camadas populares e daí na inserção crítica do povo nos seus próprios destinos e no do seu país. O SEC tinha, pois, como objetivo primordial devolver sistematizado ao povo o que ele sabe, quer saber melhor ou precisa saber como possibilidade para a concretização

5 Paulo Freire: uma história de vida, Prêmio Jabuti 2007, Biografia, 2ª. edição. Paz e Terra, 2016.

da transformação da nossa sociedade.[6] Como decorrência desse projeto haveria a formação de quadros de professores para a educação popular.[7]
O SEC criado por Paulo quase sessenta anos atrás, inegavelmente se antecipou ao tempo histórico. Nele estavam presentes o diálogo amoroso; o respeito ao outro e à outra e à cultura local; a prática da tolerância e da valorização do senso comum e do saber popular, os quais não negados precisariam ser superados. A utopia desapareceu com o arbítrio de 1964, mas hoje é modelo do Plano Nacional de Extensão, embora muitas das nossas universidades ainda estejam longe de aplicá-lo plenamente.
de Extensão, embora muitas das nossas universidades ainda estejam longe de aplicá-lo plenamente.
Com a "caça às bruxas" levada a efeito logo nas primeiras horas do golpe civil-militar de 1964, nada sobrou na sua sede da documentação e dos trabalhos educativos do SEC e da atuação dos seus idealizadores e do seu primeiro diretor Paulo Freire
O material do Método de Alfabetização foi apreendido nas dependências do SEC dentro do campus universitário pelo Exército Nacional e grande parte dele apresentado nas TVs do país como "prova da subversão comunista que inunda o país", diziam os que estavam a favor do poder e contra o povo. A alfabetização do povo era entendida como ato de insanidade dos comunistas às ordens dos governos e dos movimentos autoritários internacionais, absolutamente associada ao perigo ameaçador à segurança nacional, das desordens que levam o caos ao Estado.
Os guaches do artista pernambucano Francisco Brennand – este um homem acima de qualquer suspeita que representavam as situações gnosiológicas, preparadas para as discussões nos círculos de cultura, sobre natureza e cultura no momento de apreensão do conceito antropológico

---

6 A pesquisadora brasileira Rossana Maria Souto Maior Serrano, em seu ensaio "Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire." , ao estudar a evolução histórica dos serviços de extensão universitária nos informa que tais serviços, que vêm desde a Grécia Antiga, nunca tinham tido a conotação que Paulo lhe deu: "Por outro lado podemos buscar em Paulo Freire vários conceitos e ideia-força que podem demonstrar os avanços desses movimentos em extensão, quais sejam: a dialética, a utopia, o respeito à cultura local, mudanças. Pelos princípios que norteiam este movimento de ação voluntaria sócio comunitária
podemos dizer que uma das grandes diretrizes é a abertura ao diálogo, se antes a Universidade abria-se de forma autoritária, verticalizada, "coisificando" o homem, as Universidades Populares, o Movimento Estudantil, tratam de iniciar a construção do diálogo como princípio de trabalho da extensão universitária, ou seja o reconhecimento da capacidade do outro de construir relações com outros e com o mundo.". Nas suas Considerações Finais, a pesquisadora conclui afirmando: "A ideia de uma extensão a serviço de um processo transformador, emancipatório e democrático; e ainda, de uma extensão desenvolvida no diálogo e no respeito à cultura local nos permite perceber quanto o pensamento freireano foi marcante e está presente no conceito da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.". http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf

7 Ver *Pedagogia da tolerância*, p. 284.

de cultura pelos alfabetizandos/as – foram apreendidos por denúncia, quando os soldados e o coronel do Exército já partiam do campus da Universidade do Recife.

As forças no poder estavam levando não só as coisas materiais – relatórios, pesquisas e obras de arte do SEC –, de modo especial as relativas à experiência de alfabetização de jovens e adultos, em vários pontos do país, mas, sobretudo, os sonhos e as possibilidades de inserir a população brasileira nos seus próprios destinos e nos de seu país, que, ao lado de Paulo, lutavam pensando num Brasil melhor. Tirando o direito de lerem e escreverem a palavra, "roubavam parte ontológica dos homens e das mulheres, roubavam a sua humanidade", como dizia Paulo.

É importante dizer que esta instituição da Universidade do Recife foi mais uma ideia pioneira de Paulo: idealizar e concretizar, no Brasil, um Serviço de Extensão de uma universidade pública, com uma estação de rádio universitária, como tática para a educação, para levar informações educativas e culturais, boas músicas e programas educativos *lato sensu* para todas as camadas sociais. Sobretudo para as camadas populares do Nordeste, que tinham nas programações radiofônicas uma das poucas possibilidades de conhecer. A estratégia era a conscientização, a educação libertadora, transformadora. A compreensão da democracia autêntica.

É importante ainda enfatizar que foi no SEC, que Paulo desenvolveu e sistematizou cientificamente o seu Método de Alfabetização, em diálogo constante com seus pares, professores, que também teorizaram, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento do Método com fins na transformação social.

Paulo Freire, como gestor do SEC fortaleceu mais sua capacidade de criatividade, de pensar o novo, de liderar pessoas, de relacionar redes de saberes, de decidir e optar, de saber mandar com respeito, de criar as condições de um trabalho harmônico entre colaboradores entre si e com ele. Aperfeiçoou o que aprendera desde quando professor no Colégio Oswaldo Cruz, do Recife onde estudou e teve seus primeiros empregos e no SESI/PE.

A criação do SEC-UR (hoje SEC/UFPE) deve ser considerada das mais importantes invenções de Paulo Freire, de sua imaginação sem limites, sob os pontos de vista político, social, ético, estético e epistemológico.

B) O trabalho de Paulo Freire no Serviço Social da Industria, de Pernambuco (SESI/PE)

> O convite me chegou através de um grande amigo e colega de estudos desde os bancos do Colégio Oswaldo Cruz, a quem uma grande e fraterna amizade me prende até hoje, jamais abalada por divergências de natureza política. [...] Foi Paulo Rangel Moreira, hoje famoso advogado e professor de Direito da Universidade Federal de Pernambuco que, numa tarde clara do Recife, risonho e otimista, veio à nossa casa, no bairro de Casa Forte, na Rua Rita de Souza, n. 224, e nos falou, a mim e a Elza, minha primeira esposa, da existência do SESI e do que trabalhar nele poderia significar para nós. (*Pedagogia da esperança*, p.15-16)

Paulo começou a trabalhar no SESI-PE em 1º de agosto de 1947, como assistente da Divisão de Divulgação, Educação e Cultura. Nesse mesmo ano, quando completou a graduação de bacharel em Direito, Paulo foi promovido a diretor da Divisão de Educação e Cultura. Em 1º.12.1954, aos 33 anos de idade, foi promovido para as funções de diretor Superintendente do Departamento Regional de Pernambuco, cargo comissionado que ocupou até 23.10.1956.

Em 1957, Lídio Lunardi, diretor do Departamento Nacional do SESI, solicitou os serviços de Paulo Freire, que já se mostravam inéditos e especiais. Então, Paulo viajou por alguns estados brasileiros dando assessoria aos educadores regionais do SESI, de outubro de 1957 até 14 de abril de 1961.

Em 20.5.1964, Paulo Freire se dirigiu ao diretor do Departamento Regional do SESI, Pernambuco, adiantando-se ao que queriam fazer os industriais pernambucanos: "... venho em caráter irrevogável requerer a V.S. rescisão de seu contrato de trabalho, com renúncia da estabilidade, a fim de tratar de assunto de seu pessoal interesse". Esse requerimento só foi protocolado mais de dois anos depois.

Em 30.9.1966, a Portaria n.1.470, de Miguel Vita, diretor Regional do SESI-PE, homem de extrema direita, põe um ponto final na rica atuação de Paulo nesse órgão: "... no uso das atribuições que lhe confere a alínea 'f' do art. 45 do Regulamento do SESI, aprovado pelo Decreto n.57.375 de 8 de dezembro de 1965, do Exmo. Senhor Presidente da República, RESOLVE: Exonerar, a pedido, o Bel. Paulo Reglus Neves Freire do Quadro de Servidores deste Departamento Regional, tendo em vista o pedido sob protocolo 1429 de 17/8/66, com vigência daquela data, extinguindo-se o referido cargo no Quadro de Servidores".

Não me foi possível saber por que Paulo só foi exonerado de seu cargo no SESI quando há muito já vivia no exílio, no Chile.

Transcrevo a seguir algumas orientações para os educadores/as sesianos, escritas por Paulo Freire, nos anos 1950, em razão de seu ineditismo e de sua capacidade de radicalizar propostas educativas inovando e ousando dentro de um órgão assistencialista patronal num tempo de conservadorismo forte das classes dominantes do país, sobretudo as nordestinas. Nelas podemos constatar o espírito democrático de Paulo, e as ideias e práticas fundamentais da teoria do conhecimento dele, que comporá, posteriormente.

Desde esses anos na sua gestão no SESI/PE que Paulo Freire tem grande preocupação com a questão da formação das professoras e dos professores. Esta foi uma constante em toda a sua vida de educador.

Paulo começou ensinando às professoras como proceder nas reuniões com os pais das crianças que estudavam nas escolas sesianas.

> "Sugestões: Como coordenar um Círculo de Pais e Professoras"
> a) A reunião não deve ser discursiva, mas um debate.
> b) Deste debate devem participar todas as professoras.
> c) Entre as professoras e o Diretor do Núcleo deve ser escolhida a pessoa que orientará os trabalhos, que provocará os debates.
> d) Uma outra professora deve ser escolhida para anotar os tópicos mais interessantes da reunião, durante o seu desenvolvimento, registrando possíveis defeitos durante o processo da reunião, anotando as críticas (respondidas ou não) e chamando a atenção do orientador da reunião, discretamente, quando determinado problema não tenha sido suficientemente esclarecido.
> e) Cada componente do grupo de professoras, apesar de já conhecer o conteúdo do temário, deve, durante a reunião, ter o seu exemplar na mão, demonstrando interesse ao grupo dos pais, pela reunião.
> f) Nem o orientador nem nenhum representante da escola deve por falta de participação do grupo e em nome dessa falta de participação tomar para si a própria "vida" da reunião, transformando-a em "discurso", quando deve ser diálogo. No caso de falta de participação, o que é natural entre nós e explicável por uma série de fatores, intrínsecos uns, extrínsecos outros ao homem, entre eles, principalmente, o baixo nível econômico e educativo, deve o orientador da reunião provocar ao máximo, o nascimento das respostas às perguntas do temário.
> g) Para provocar comportamento produtivo do grupo, sugerimos ao orientador da reunião:
> i. Que ao abrir a reunião, diga em rápidas e objetivas palavras a razão da mesma; que a reunião será tanto mais produtiva, quanto maior número dela participar.
> ii. Que, por se tratar de um grupo de pessoas que se reúnem para debater os assuntos de interesse comum, deve caber a esse mesmo grupo a determinação do término do encontro. Estimular alguém a dar a primeira sugestão. Logo depois, obter outra sugestão e pôr em votação. A reunião deverá encerrar-se sempre na hora exata, determinada pelo grupo. Poderá prorrogar-se. Somente o

grupo em maioria, porém, poderá fazê-lo.
iii. Em seguida, pedir que, antes de qualquer manifestação a pessoa diga seu nome em voz alta e claramente. Este procedimento facilita o relacionamento humano, não só entre os educadores (Sobretudo o orientador da reunião) e o grupo, mas entre os membros do grupo.
iv. Ao orientador cabe ouvir as respostas dadas, repeti-las em voz alta, dizendo o nome da pessoa que as proferir, e obter que outras pessoas se manifestem em torno das respostas. Sua opinião só deve ser dada antes do término dos debates se sentir que a reunião pode tomar um caminho negativo.
v. Nunca deve endereçar a pergunta a alguém individualmente. A pergunta deve ser lançada ao grupo para que todo ele se interesse em responder a ela.
vi. O orientador deve ter a habilidade capaz de transformar possíveis ataques de ordem pessoal em problemas de ordem geral.
vii. O orientador não deve fugir a associações que surjam durante o debate.
viii. Nem o orientador da reunião nem as professoras devem assumir comportamento que revele "ar" superior ou paternal.
ix. Uma preocupação muito grande deve ter o orientador em face do fato de serem ele e as professoras, de modo geral, pessoas da chamada classe média, com um sistema de valores diferentes em muitos aspectos do da classe do grupo. Muita atenção deve ser dada ao processo de tentativa de mudança de comportamento do grupo – o que deve ser feito com habilidade e respeito para que não resulte negativo o trabalho. Citamos como exemplo, a crença *mágica* de muitos pais – problema já sentido em Círculos de Pais e Professoras feitos por nós – na "pisa" de muçum para o tratamento da incontenção (*sic*) urinária. Só com habilidade o educador poderá conseguir mudança de comportamento nestes casos. Este comportamento está enraizado numa matriz culturológica.
x. Evitar habilmente que uma dessas pessoas "falastronas" tome conta da reunião e termine acabando-a.
xi. Estimular os tímidos e inibidos a dar sua opinião com expressões assim: "O senhor aí também poderá ajudar-nos com sua opinião" "que acha o senhor disto?" etc.
Como se sente através destes itens todos, deve preocupar-nos levar o grupo a chegar, pelo debate, pela participação de seus membros, a soluções adequadas.
De resto, a presença de espírito, o estudo e a experiência do educador lhe indicarão outros caminhos. Paulo Freire.

A passagem de Paulo pelo SESI-PE, é preciso enfatizar, como ele mesmo o disse muitas vezes, abriu-lhe a possibilidade de, pensando sobre o que escutava, via, observava, sentia e refletia, sistematizar a sua compreensão de educação. Ele asseverava: "o SESI foi para mim um tempo fundante".

O trecho escrito por Paulo Freire para Cartas a Cristina, a décima primeira carta, é a análise dos pontos primordiais de seu trabalho no SESI-PE. Nele Paulo Freire explicita eloquentemente o que aprendeu como gestor da educação, no SESI.

> Na perspectiva da classe dominante, enquanto assistencial, o SESI deveria ser assistencialista. Por isso mesmo, qualquer prática de que resultasse ou que implicasse uma presença democraticamente responsável dos *sesianos* no comando dos núcleos ou centros sociais, que significasse um mínimo de ingerência dos trabalhadores no próprio processo de prestação de serviços de assistência, tendia a ser recusada como perigosa e subversiva. [...] foi exatamente no SESI, como uma espécie de contradição sua, que vim aprendendo, mesmo quando ainda pouco falasse em classes sociais, que elas existem, que elas existem em relação contraditória. Que experimentam conflitos de interesses, que são permeadas por ideologias diferentes, antagônicas [...] eu era progressista porque, recusando uma compreensão mecanicista da história, estava certo de que o futuro teria de ser construído por nós, mulheres e homens, na luta pela transformação do presente malvado. [...] Uma escola democrática teria de preocupar-se com a avaliação rigorosa da própria avaliação que faz de suas diferentes atividades. A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras... Por tudo isso dávamos grande atenção, de um lado, à formação permanente das educadoras; de outro, à formação das mães e dos pais. *Aprendemos bastante de nossos erros iniciais* [...] com a participação maior dos pais [...] com o envolvimento crítico das professoras e dos alunos, a frequência aos Círculos de pais e professores alcançou níveis bastante elevados. Começamos também a observar diferenças sensíveis na disciplina escolar e no aprendizado [...] Assustou-nos a ênfase nos castigos violentos, no Recife, no agreste, no sertão, em contradição com a quase total ausência de castigos e não só violentos nas zonas praieiras do Estado [...] Maior abertura ao diálogo ao lado de maior compreensão das limitações de cada um de nós [...] A única coisa definida e estabelecida era o direito assegurado à *fala, à voz, o direito à crítica*, resguardado também o direito de cada um ao respeito de todos [...] *Aprendi, na minha passagem pelo SESI, para nunca mais esquecer, a como lidar com a tensa relação entre prática e teoria. (Cartas a Cristina*, 2.ed., p.115-46) (grifos nossos).

C) do Programa Nacional de Alfabetização (PNA)

Em 1963, o governo federal levou Paulo para Brasília a convite do ministro da Educação Paulo de Tarso para realizar uma campanha nacional de alfabetização, diante da comprovada competência política e pedagógica de Paulo e seu pensar sobre a educação popular.

A Portaria do MEC n.182, de 28.6.1963, determinou que se iniciariam em Brasília os trabalhos da Comissão de Cultura Popular, presidida por Paulo. A Portaria n.233/63 de 23.7.1963, revogaria as disposições em contrário, estabelecendo as linhas diretivas do movimento em caráter nacional. E por meio da Portaria n.234, de 24.7.1963, o ministro da educação resolve:

> Designar os senhores Paulo Freire, Herbert José de Souza, Júlio Furquim Sambaquy, Luiz Alberto Gomes de Souza e Roberto Saturnino Braga para, sob a presidência do primeiro e tendo o segundo como o substituto eventual do Presidente, integrarem a Comissão de Cultura Popular instituída pela Portaria no. 195, de 18 de julho de 1963.

Com os trabalhos de formação dos/as monitores/as já em andamento, possibilitados pela legislação supracitada, é que, por meio do Decreto n.53.465, de 21 de janeiro de 1964, fica instituído o PNA:

> Art. 1o Fica instituído o *Programa Nacional de Alfabetização* mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura. Art. 2o Para a execução do Programa Nacional de Alfabetização, nos termos do artigo anterior, o Ministério da Educação e Cultura constituirá uma Comissão Especial e tomará todas as providências. [...] Art. 7o Revogam-se as disposições em contrário.

Nasceu assim, sob a coordenação do MEC, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), que pelo "Método Paulo Freire" tencionava alfabetizar politizando cinco milhões de adultos. Estes poderiam, pela lei vigente da época – que exigia ser alfabetizado o eleitor, na prática apenas assinar seu próprio nome –, fazer parte conscientemente do até então restrito colégio eleitoral brasileiro, do início dos anos 60. Para se ter uma ideia da extensão desse Programa, basta lembrar que tinham votado na eleição presidencial da qual saíram vencedores o Sr. Jânio da Silva Quadros e João Belchior Goulart apenas pouco mais de onze milhões e seiscentos mil eleitores.

Como no processo de alfabetização, esses novos eleitores, provenientes das camadas populares, seriam desafiados a se conscientizarem inclusive das injustiças que os/as oprimiam e seriam desafiados/as a sentirem a necessidade de lutar por mudanças, as classes dominantes estiveram, desde o princípio, contra o Programa.

Paulo assim se manifestou sobre o PNA, na entrevista para a revista Pasquim, em 1978:

> **FREIRE –** Foi pouco, mas deu para implantar a coisa em todo o país. O negócio era tão extraordinário que não poderia continuar. Num estado como Pernambuco, que tinha naquela época, um número que pode não ser exato, de 800 mil eleitores, era possível em um ano passar para 1 milhão e 300 mil. Um estado como Sergipe, que tinha 300 mil eleitores, podia passar em um ano para 800 mil. E assim em todos os estados do Brasil. O que poderia ocorrer é que para a sucessão presidencial poderíamos ter no processo eleitoral, já que a lei não admitia o voto do analfabeto, facilmente 5 ou 6 milhões de novos eleitores. Ora, isso pesava demais na balança do poder. Era um jogo muito arriscado para

> a classe dominante. Não que você pudesse afirmar categoricamente que esses 6 milhões votariam na oposição. Mas era um risco. Um dia eu disse ao ministro: "Ministro, se fosse uma questão apenas de fabricar eleitor, se a minha questão fosse apenas dar uma resposta ao ante-democratismo da lei brasileira, de proibir que um analfabeto vote, o que seria realista, mas seria atender à lei, que exige apenas que o sujeito assinasse o nome e para assinar o nome nós não precisamos mais do que 4 horas. Se fosse assim, nós poderíamos fazer aqui milhões de eleitores em um ano. Agora eu, ministro, me recuso a isso". Possivelmente me recusaria de novo. Essa conversa com o ministro foi muito importante e eu enfatizo que a posição do ministro era igual à minha.
>
> **Miguel [Darcy de Oliveira] –** Seria o mesmo erro de encarar o povo como instrumento, como objeto.
>
> **FREIRE –** Exato. E eu me recusava e me recuso a isso. Eu sou radical, e o ministro concordou inteiramente. Evidente que nós não pensávamos, na época, em pós-alfabetização. Eu dizia, "ministro, a gente tem que correr o risco de não aprofundar os níveis de conhecimento dos primeiros que vão se alfabetizando, exatamente para não cair num elitismo também. Aí eu poderia pegar uma fração dessa gente e fazer cinco anos de trabalho sério e deixar o resto". A minha proposta era extensiva.

O Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos, não somente contém um método *ativo* de alfabetização, mas um Sistema de Educação que leva os analfabetos a ganharem consciência de sua dignidade de pessoa humana, de sua responsabilidade social.

No Sistema Paulo Freire a utilização de todos os canais possíveis de comunicação conduz a uma série de fatos novos. O professor Tradicional é substituído por um "Coordenador" de debates cuja função é, pelo diálogo franco, informal e sincero retirar das situações sociológicas compactamente programadas nos "Slides" ou "Strip-films", todo um complexo de informações ligado, através de reduções a vocabulários mínimos, ora à Antropologia Cultural, ora a Sociologia ora à Geografia Humana. Vocabulários esses através dos quais é possível alfabetizar um homem utilizando uma dúzia de palavras tão somente, pesquisadas no universo vocabular do analfabeto e escolhidas entre as de maior densidade emocional e afetiva, a partir das quais ele próprio descobre e recria as milhares de palavras restantes com a ajuda do Coordenador, que aplica durante os debates a maiêutica socrática. Assim a sala de aula cede lugar a um "Círculo de Cultura" e a aula tradicional a um "debate" democrático espontâneo e por isso agradável e autêntico.

Enfim, não mais em caráter experimental, mas cientificamente comprovado, é um método de educação de resultados rápidos objetivos e baratos como exigem as nossas condições.

A direita brasileira, indignada com os movimentos populares e o povo que emergia na cena política, organizou com a elite brasileira e a estrangeira, e as Forças Armadas brasileiras o golpe de Estado de 1o de abril de 1964, que afastou o presidente Goulart e todos os sonhos da esquerda, alegando sobretudo os gastos do Estado e a corrupção generalizada.

Por intermédio desses documentos podemos aquilatar que as autoridades brasileiras que deram o golpe por motivos político-ideológicos da irascível classe dominante brasileira e pela imposição dos Estados Unidos, alimentados ambos esses segmentos pela Doutrina de Segurança Nacional – para manter os seculares privilégios da direita e o sistema capitalista – divulgaram ao mundo os "enormes gastos" do "Sistema Paulo Freire", inclusive com a compra dos projetores de slides de "países comunistas" (comprados na Polônia), que a aplicação do Método de Alfabetização exigia e os que se encontravam disponíveis no Brasil eram mais caros. Ademais, os aparelhos poloneses tinham ainda a vantagem de funcionar com *script* filme: num só filme apresentava várias palavras geradoras, o que muito facilitava o trabalho nos Círculos de Cultura.

O estado de exceção autoritário se instalou no Brasil, tendo como seu maior temor a alfabetização das camadas populares, como também na mais eficiente Reforma Agrária elaborada por Celso Furtado jamais pensada no mundo (nunca implantada no Brasil) imediatamente elaborou o Decreto n.53.886, de 14 de abril de 1964, que "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".

Assim, o PNA foi extinto e Paulo, sentindo-se muito cansado pelo ritmo dos trabalhos que vinha realizando e exaurido pelo golpe de Estado, submeteu-se a exames médicos na Fundação Hospitalar do Distrito Federal, tendo o médico, cujo nome no documento é ilegível, atestado que ele estava "necessitando de 30 dias de repouso, a partir de 02/04/64", tendo sido referendada a prescrição médica até 3.5.1964 pela Universidade do Recife, em despacho assinado pelo reitor, João Alfredo da Costa Lima. Nova licença médica de trinta dias foi concedida a Paulo, de 27.5.1964 a 25.6.1964.

A consequência maior de sua luta por um Brasil melhor e mais justo levou-o a partir de seu país, a deixar para trás a sua cidade querida, quando tinha acabado de completar 43 anos de idade. Escrevi na nota n.7 (p.213) da *Pedagogia da esperança*: "Seu 'pecado' fora alfabetizar para a conscientização e a participação política. Alfabetizar para que o povo emergisse da situação de dominado e explorado e que assim se politizando pelo ato de

ler a palavra pudesse reler, criticamente, o mundo. Seu difundido 'Método de Alfabetização Paulo Freire' tinha suporte nessas ideias que traduziam a realidade da sociedade injusta e discriminatória que constituímos. E que precisava ser transformada".

Perseguido, Paulo precisou, para preservar a sua vida, contra sua própria vontade de partir para um exílio de mais de quinze anos, sem passaporte, com um simples Salvo Conduta, sem ter conseguido por em prática em todo o território nacional um processo de alfabetização que, certamente traria a virtude de mudar os índices de analfabetismo, de conscientização e de avanço nos modos de produção. De mudar a leitura de mundo dos alfabetizados que, se conscientizados, sairiam da condição de demitidos da vida para de sujeitos da história.

Com este trabalho para o qual Paulo deu toda a sua inteligência, seu extremo esforço, sua criatividade, sua vontade política generosa em prol da extinção do analfabetismo no Brasil, um dos seus maiores sonhos, aprendeu que lutar pela justiça social, por uma sociedade mais igualitária, verdadeiramente democrática é muito difícil numa sociedade como a nossa de caráter escravagista, interditadora, elitista. A mim Paulo nunca se cansou em denunciar a elite brasileira, como a mais cruel e malvada que ele conheceu entre tantas sociedades quando de suas andanças pelo mundo.

3) – Nita, sabemos que neste percurso do gestor Paulo Freire você deixou para o final a experiência mais recente, talvez sua mais reconhecida e emblemática ação gestora, desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMEd/SP). Sabemos que há muita curiosidade sobre o trabalho desenvolvido com a liderança de Paulo Freire naqueles anos pós promulgação da Constituição de 1988, especialmente dos/as mais jovens. Pedimos que divida conosco suas impressões, reflexões e vivências naquele contexto com Paulo Freire.

Bem, quero iniciar falando sobre como tudo começou logo depois das eleições que terminaram com a vitória de Erundina sobre Paulo Maluf. Uma eleição muito importante porque a direita paulistana fora derrotada por uma mulher, nordestina e pertencente ao Partido dos trabalhadores que a partir de 1/1/1989 iria governar a maior cidade do país, a capital de São Paulo. Erundina quis montar um secretariado com os melhores quadros, com nível de ministério, e assim logo em primeiro lugar ela chama Paulo Freire, que em 1980 ajudara a fundar o PT. Esse é um pouco do cenário, mas vamos aos fatos:

Numa tarde de novembro de 1988, a campainha soa, corro para abrir o portão de nossa casa, e de longe fui logo dizendo: "Paulo, Erundina telefonou...". Ele cortou minha palavra e disse-me: "Eu aceitei, minha mulher, eu aceitei!!!". Confesso que fiquei perplexa e me perguntava: "E nós, e a nossa vida em comum que há tão pouco tínhamos começado?".
Devo dizer, entretanto, que com a capacidade imensa de Paulo de compatibilizar harmonicamente a sua vida profissional com a vida amorosa jamais me senti "roubada" no meu tempo de mulher dele, e ele jamais se arrependeu do sim que havia dado a Erundina e a Suplicy; na verdade, ao povo paulistano. Ele não tinha sido tomado de surpresa numa sala de aulas na Universidade Estadual de Campinas: ele já havia elaborado claramente em sua consciência a opção que tomaria.

> "É um dever cívico e político que tenho diante de mim mesmo e para com o povo da cidade que me acolheu tão generosamente quando voltei do exílio. Será uma oportunidade importante de testar mais uma vez na prática, desta vez nesta imensa rede pública de ensino que é a da cidade de São Paulo, a minha teoria. A minha compreensão de educação".

Luiza Erundina de Souza foi empossada no cargo de prefeita da cidade de São Paulo no dia 1º de janeiro de 1989, e na mesma cerimônia, na então sede da Prefeitura, no Parque Ibirapuera, empossou todo o seu secretariado, inclusive, obviamente, Paulo. No dia seguinte, Paulo assumir seu cargo de secretário.
Mediante o Título de Nomeação n.08, de 1º de janeiro de 1989, Paulo Freire foi empossado como Secretário de Educação do Município de São Paulo pela prefeita de São Paulo Luiza Erundina de Sousa, justamente porque o Partido dos Trabalhadores, do qual Paulo havia sido um dos fundadores – o único ao qual se filiou durante toda a sua vida –, chegara ao poder com a eleição dessa paraibana lúcida, justa, corajosa, forte e, sobretudo, fiel à ética autenticamente humanista. Assim continuo a considerá-la. Paulo assim a considerava.
A seguir, reproduzo o documento oficial de Paulo como secretário de Educação da cidade de São Paulo, distribuído a toda a Rede, fruto de seus estudos e reflexões, sobre suas pretensões de mudanças, elaborado por ele e pela equipe que o assessorou logo depois de ter aceitado o convite de Luiza Erundina:

Construindo a Educação Pública Popular

Aprender é gostoso. Mas exige esforço.

Um diagnóstico feito durante o mês de dezembro nos mostrou que a situação física de nossas 629 escolas municipais é preocupante: faltam mais de 30.000 conjuntos de carteiras e cadeiras para os alunos e mesas para os professores; a conservação dos prédios é muito deficiente; 40% dos professores estão exercendo suas funções precariamente em comissão; o atendimento à demanda deixa fora da escola muitas crianças, jovens e adultos; a população tem buscado formas de suprir as deficiências do ensino formal, criando alternativas diversificadas de práticas educacionais que não são consideradas pelo sistema oficial.

Nessas condições é muito difícil realizar uma escola que encare o ato de ensinar e de aprender como um ato prazeroso. Ao assumir esta Secretaria, estamos cientes, contudo, de que é preciso partir dessa realidade para realizar a escola que sonhamos. O voto de 15 de novembro foi um voto para a mudança, para mudar inclusive essa escola que temos, para superar as suas precariedades. Só que não vamos fazer isso sozinhos. Pretendemos mostrar a todos os que hoje estão envolvidos com a educação no município de São Paulo que juntos podemos mudá-la construindo uma *escola bonita*, voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática.

Entendemos que essa escola deva ser um espaço de *educação popular* e não apenas o lugar da transmissão de alguns conhecimentos cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifesta na possibilidade da formação do sujeito social.

Para isso partimos do princípio da verdade, da transparência. Procuramos fazer circular todas as informações que tivemos sobre a situação real de todos os setores da Secretaria. Mostraremos também os caminhos possíveis de mudança. Queremos imprimir uma fisionomia a essa escola, cujos traços principais são os da alegria, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta, que consideramos valores progressistas. Poremos todos os meios de que dispomos a serviço dessa escola necessária.

Não vamos impor ideias, teorias ou métodos, mas vamos lutar, pacientemente impacientes, por uma educação como prática da liberdade. Nós acreditamos na liberdade. Queremos bem a ela.

Os problemas que encontramos já nos são conhecidos há muito tempo, como a evasão – na realidade expulsão – e a repetência, o conservadorismo, a apatia, o número de crianças fora da escola, a inadequação dos processos pedagógicos. Repeti-los aqui seria monótono, já que são frequentemente lembrados por toda a sociedade. Todos estamos de acordo quanto ao diagnóstico.

O quadro de deterioração da escola pública é consequência da falta de vontade política de assumir um projeto pedagógico emancipador. A preocupação com a quantidade, com a construção de novos prédios escolares, deve inserir-se num projeto qualitativo mais amplo. As medidas adotadas não podem ser apenas emergenciais. Devemos imprimir a essas medidas um caráter mais sistemático, gradual e permanente.

Encontramos muito medo, desconfiança e indiferença. A estes sentimentos oporemos a ousadia.

Procuraremos restabelecer integralmente a liberdade de expressão e de organização como elementos constitutivos essenciais da democracia e, consequentemente, de uma política educacional que vise à construção de uma escola pública de qualidade.

Restabelecer a confiança exige *reintegrar* imediatamente os *demitidos* (porque fizeram greve em 1987) nos mesmos locais de trabalho, com contagem de tempo corrido e pagamento dos salários (a partir de 05/10/88 conforme prescreve a atual constituição).

Entendemos que é a falta de *participação nas decisões* que muitas vezes leva ao desânimo e à descrença em relação à escola. Pretendemos implantar os Conselhos de Escola, fortalecer os Grêmios Estudantis e rever o papel das APMs – Associações de Pais e Mestres. Pretendemos substituir gradativamente a atual função de controle burocrático das DREMs – Delegacias Regionais do Ensino Municipal – por Núcleos de Ação Educativa (NAEs), rompendo com uma estrutura hierárquica de tomada de decisões sustentada de cima para baixo, e substituindo por instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo da atividade pedagógica. À população organizada – Conselhos Populares – cumpre sempre a função fiscalizadora das DREMs.

Não só as DREMs, mas todo o aparato burocrático da Secretaria necessita de uma compreensão pedagógica de suas funções. Todos os que estamos na escola somos educadores, inclusive os funcionários, as merendeiras, os escriturários, os inspetores, etc.

É nossa intenção realizar, ainda no primeiro semestre, *Plenárias Pedagógicas* – embriões dos Conselhos Populares de Educação – em cada região, com a presença dos dirigentes da Secretaria para terem contato direto com pais, professores, alunos e comunidade e manterem essa *esperança ativa* que ora é demonstrada por numerosos grupos. Entendemos que a mobilização que hoje se manifesta deve ser mantida e estruturada por uma série de encontros em que a política educacional possa ser definida conjuntamente e não burocraticamente.

O pretendido encontro entre a Sociedade Civil e o Estado, como caminho para o socialismo, passa pela democratização do Estado. Cremos que não é a escola que transformará a sociedade, mas terá um papel no conjunto das forças que a estão transformando, como o partido, o sindicato, na crítica à ordem capitalista existente e na formação da consciência socialista.

No sentido de democratizar desde já a gestão das escolas, estamos fazendo entrar em vigor a partir de hoje o Regimento Comum das Escolas aprovado pelo CEE – Conselho Estadual de Educação – em 1985, que prevê a implantação de Conselhos de Escola. Devemos iniciar logo a discussão deste Regimento e regularizar a situação escolar da rede municipal de ensino junto ao CEE.

A escola demonstrará maturidade exercendo sua capacidade de autogovernar-se. Devolveremos as programações curriculares e outros materiais arbitrariamente recolhidos no início da administração anterior, por serem patrimônio das escolas. Desencadearemos um processo de discussão para a construção de novas propostas curriculares. A escola precisa ser um espaço vivo democrático onde todas as perguntas sejam levadas a sério, espaço privilegiado da ação educativa e de um sadio pluralismo de ideias.

A Secretaria precisa da burocracia, não do burocratismo; precisa do acadêmico, mas não do academicismo. Precisa de professores que valorizem a unidade teoria-prática, professores curiosos que respeitem a linguagem da criança, que

pensem rigorosamente a poesia, que proponham uma forma científica de pensar o mundo, sendo assim capazes de fazer uma reflexão crítica sobre a sua própria prática.

O aluno deverá ser o centro das preocupações, a medida do êxito ou do fracasso de nossa política.

A escola cresceu muito em seus aparatos de fiscalização e controle e pouco em participação e democracia: cresceu no alto, mas não tem pés sólidos. Queremos inverter essa política, fortalecendo as bases da escola. Todo o esforço deve ser feito para valorizar, acima de tudo, a relação professor-aluno.

Nesta direção, terá tratamento urgente a elaboração conjunta de um Estatuto do Magistério, envolvendo os representantes das associações e sindicatos de educadores, que traduza esta nova proposta de atuação educacional na rede pública de ensino municipal, valorizando o trabalho docente em sala de aula.

Neste sentido, concomitantemente com sua prática docente, a formação contínua do magistério será prioritária. Conforme prevê a nova Constituição, realizaremos concursos, rompendo com o fisiologismo e o populismo que utilizam parte do magistério em funções não docentes. O próprio concurso deverá ser motivo de formação permanente dos professores.

O aluno-trabalhador não deve ser tratado como um aluno de segunda categoria. A educação de jovens e adultos não será tratada como caso de assistência social. O Ensino Noturno terá sério tratamento, assim como o Ensino Supletivo, a ser visto na sua relação com o Ensino Regular. Reforçaremos o caráter sistemático da educação de adultos, contra o caráter emergencial das campanhas.

A criança pequena, também ela, deverá ter um atendimento educacional que supere de fato e de vez a concepção do espaço escolar infantil como uma questão simplesmente de "segurança" ou de "guarda". As EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil – serão incentivadas a construir, na sua atuação, um projeto educacional que valorize a infância, capacitando-a para a escolarização regular, e que, ao mesmo tempo, traduza as necessidades dos pais que trabalham e precisam ali deixar seus filhos o dia todo.

A qualidade dessa escola deverá ser medida, por isso, não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classes que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade.

A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante.

A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

A marca que queremos imprimir coletivamente às escolas privilegiará a associação da educação formal com a educação não-formal. A escola não é o único espaço da prática pedagógica. A sala de aula também não poderá ser o único espaço da prática pedagógica. A sala de aula também não poderá ser o único espaço da veiculação do conhecimento. Procuraremos identificar outros espaços que possam propiciar a interação de práticas pedagógicas de modo a possibilitar a interação de experiências. Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação de grupos, núcleos, unidades escolares, associações e entidades que visem a contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social.

Nesta dimensão os educadores, são chamados a apresentar suas propostas e a discutir as diferentes formas de viabilizá-las e a identificar o papel da administração neste processo, de forma a garantir um esforço integrado para viabilizar a mudança.

As medidas concretas surgiram gradativamente. De nada adiantaria um plano de governo elaborado apenas em gabinete, excluindo a presença ativa e deliberativa dos que o executam.

Todos os meios de comunicação, inclusive televisivos, audiovisuais e a informática – importantes meios de educação moderna – devem ser incentivados. O aproveitamento construtivo desses meios utilizados criticamente associa-se à ideia de uma democratização do próprio ensino, tornando-o mais ativo. Proporemos a publicação periódica de informativo que garanta a circulação das diversas propostas pedagógicas e facilite a relação entre as escolas.

A educação é um processo permanente que demanda continuidade e planejamento à longo prazo. Superar o imediatismo, a desinformação e a descontinuidade administrativa que caracterizam a educação de hoje é um grande desafio para uma administração popular. Não se trata de dar uma direção única e burocrática à educação. Trata-se de criar um sistema municipal de educação pública articulado com a sociedade, capaz de superar a atual pulverização.

O atendimento *integral* como direito do aluno deve ser facilitado pela integração com outras Secretarias:

- com a *Secretaria de Higiene e Saúde* visando à revisão da forma e ação conjunta no atendimento à população escolarizável;
- com a *Secretaria da Cultura* visando a projetos conjuntos para resgatar a dimensão cultural da educação;
- com a *Secretaria de Bem-Estar Social* visando à integração das diferentes formas de escolarização de jovens e adultos e o atendimento da educação infantil de 0 a 4 anos;
- com a *Secretaria de Abastecimento* para a alimentação e o suprimento das escolas;
- com a *Secretaria de Esportes* permitindo atividades conjuntas;
- com a *Secretaria das Administrações Regionais* para manutenção das escolas;
- com a *Secretaria de Transportes* para programas de educação para o trânsito;
- com a *Secretaria do Negócios Jurídicos* para promover as ações competentes nos casos de violação das liberdades individuais e da cidadania que venham a ocorrer no âmbito da escola;
- com a *Guarda Civil Metropolitana* para garantir a segurança nas escolas e reduzir o nível de violência.

> Uma *escola pública popular* não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar.
>
> Reafirmamos que essa nova qualidade não será medida apenas pelos palmos de conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído e pela consciência social e democrática que tiver formado, pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e às práticas discriminatórias correspondentes.
>
> A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação. A transformação radical da escola que temos supõe essa participação organizada na definição de prioridades. O primeiro passo é conquistar a *velha escola* e convertê-la num centro de pesquisa, reflexão pedagógica e experimentação de *novas alternativas* de um ponto de vista popular.
>
> Nossas propostas são viáveis desde já. Queremos construir progressivamente uma escola pública democrática, popular, autônoma, oniforme (não uniforme), competente, séria e alegre ao mesmo tempo, animada por um novo espírito. Queremos construir escolas para onde as crianças e os jovens, os professores, todos, gostem de ir e sintam que são suas. Não as abandonem. *Paulo Freire*.

Um dos maiores sonhos de Paulo era reunir em congresso os alfabetizando/as para ouvir deles e delas as suas palavras. Para possibilitar que discutissem sua educação como sujeitos da história e não como simples objetos da incidência dos que determinam as políticas públicas. Paulo gostaria de realizar um evento com a totalidade dos alfabetizandos/as e por um período de três dias. Entretanto, não havia nem local que comportasse todos eles e elas e nem verba suficiente para evento de tal envergadura. Mas, o I Congresso de Alfabetizandos realizou-se, com alegria e êxito, em 16.12.1990.

Quando Paulo fala da voz dos alfabetizandos nesse encontro organizado por ele e sua equipe da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, refere-se não só a um fato ocorrido pela primeira vez na história da educação – uma assembleia na qual educandos-educadores se reuniram e discutiram o processo de aprender-ensinar, em que estavam engajados epistemológica e politicamente –, mas fala também dos discursos de própria voz emitidos pelos alfabetizandos.

Quero enfatizar que o I Congresso de Alfabetizandos foi o único até hoje realizado nas histórias da educação do Brasil e do mundo. Foi organizado pelo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e pelo Programa de Educação de Adultos da Diretoria de Orientação

Técnica (EDA-DOT) em colaboração com o Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo, integrado por 57 entidades. Com o evento se pretendia, sobretudo, estreitar os vínculos entre os alfabetizandos como cidadãos, aprofundar os debates em torno do analfabetismo e alfabetizandos e apresentar as atividades dos alfabetizandos do MOVA e do EDA.

O MOVA é muito mais do que um Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. Paulo o concebeu e desenvolveu como uma educação popular de alfabetização e pós-alfabetização político-ideológica-epistemológica, quando ia se tornar secretário de Educação da Rede Municipal de São Paulo, segundo concepções sugeridas pelo educador popular e amigo pessoal Pedro Pontual.

Assim, acreditando no/a outro/a abrindo-se às participações dos grupos populares organizados, estes se responsabilizariam e assinariam, em nome das comunidades, como seus representantes e responsáveis, o acordo com a SME-SP. Esta ficaria responsável pela formação pedagógica do/a monitor/a e de pagar-lhes um pró-labore em valor equivalente ao salário de uma professora; pela orientação pedagógica do projeto e pela avaliação do processo de alfabetização. O MOVA tinha também como condição que a iniciativa das salas de alfabetização partisse da própria comunidade nas quais os seus indivíduos sentissem a necessidade e quisessem ler e escrever a palavra. A comunidade apresentava o seu "professor", o monitor, o homem ou a mulher de confiança, o ou a líder do grupamento; enfim, o/a que tivesse acesso às ansiedades, necessidades, sonhos e preocupações dos alfabetizandos/as. O MOVA inaugurou, assim, sem dúvida nenhuma, um novo tipo de educação popular, de educação de adultos, no qual dialeticamente se envolviam alunos/comunidade/poder estatal organizado.

O MOVA-SP tornou-se modelo de educação popular e de alfabetização de adultos para muitas das Secretarias de Educação de governos progressistas, que até hoje se proliferam em todo o nosso território.5 Considero, como especialista na história da educação brasileira, esta a forma histórica mais acabada, mais completa até hoje possível de alfabetização de adultos.

Após conhecer os resultados dos esforços de seu primeiro ano frente a SME-SP, Paulo escreveu este documento publicado no *Diário Oficial do Município*, de 13.3.1990, p.37:

> COMPARTILHANDO UM AVANÇO
> Foi com alegria que recebi os resultados de promoção/repetência dos alunos do 1º Grau da Rede de Ensino Municipal, relativos a 1989. Quero dividir esta satisfação com todos vocês, através da divulgação destes resultados.
> Em 1989, obtivemos o mais alto percentual de aprovação verificado nos últimos dez anos: 79,46%. Ou, inversamente, a mais baixa incidência de retenção no conjunto do 1º. Grau em nossa rede (20,54%), no período de 1980-1989. [...]
> Apesar deste progresso na rede, apresentando declínio de retenção na 1ª e 5ª séries, nas quais tradicionalmente a expulsão dos alunos é mais acentuada como decorrência desta reprovação, ainda continuamos com dificuldades. No ano passado, na 1ª e 5ª séries a incidência de reprovação foi, respectivamente, de 26,93% e 29,43%. Contudo, são estes os menores percentuais apresentados em uma década. Um outro modo de avaliar o significado destes resultados é pensar, por exemplo, no que teria acontecido se, em 1989, houvéssemos repetido o percentual de retenção no 1º Grau verificado em 1988. Neste caso, no ano passado, cerca de 8.100 anos a mais do que ocorreu de fato, teriam sido atingidos pela reprovação.
> Estudos mais detalhados estão sendo desenvolvidos em relação a estes resultados, focalizados agora segundo as diferentes áreas da cidade, componentes curriculares, etc.
> Quero felicitar os educadores desta rede pelo esforço não poupado, e desejar que no próximo ano o trabalho acumulado permita anunciar resultados bastante mais animadores para todos nós, avançando na construção de uma escola democrática com uma nova qualidade.
> Fraternalmente,
> Paulo Freire.

Orgulhava-se do fato de, em sua gestão, diferentemente da prática usual após a abertura política, não ter havido nem sequer um dia de greve por parte dos/as professores/as e funcionários/as da Rede Municipal de Ensino. Apenas um dia "de alerta de greve", nos 29 meses em que foi secretário. Preocupava-se com todos os aspectos que envolviam os/as educadores/as da rede, desde os pedagógicos e políticos até os salários pagos.

Um sucinto relatório das "Principais realizações da Política Pedagógica – 1989-1991":

> 1. REORIENTAÇÃO CURRICULAR: "Mudar a cara da escola através dos princípios de autonomia, descentralização e participação, na direção de uma educação pública popular e democrática. De boa qualidade".
> - Projetos próprios das escolas: apoio a cerca de 200 projetos (alteração do ensino noturno, introdução de artes, professores polivalentes...)
> - Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade, através do tema gerador (recriando a proposta de Paulo freire no sistema escolar) projeto iniciado com 10 escolas, por adesão. Hoje trabalham 112 escolas de 1o Grau neste projeto e para o próximo ano já se prevê o dobro de escolas aderindo a esta proposta.
> - Introdução da informática na educação: concepção e desenvolvimento do

projeto Gênese da Informática – trabalha com o sistema logo, integrado à ação pedagógica da escola. Hoje 31 escolas estão neste projeto. Em cada escola há 15 computadores e uma impressora de textos. Estão em funcionamento 3 subnúcleos regionais e um central, para a formação de professores. Em 1992 a instalação dos computadores atingirá 50 escolas, atendendo a 30.000 alunos e contando com 1.500 professores formados.

- Orientação Sexual – projeto opcional para as escolas que já formou cerca de 300 professores que continuam com atendimento permanente atuando, parte deles hoje, em 35 escolas de 1o. Grau, tendo já atingido 5.000 alunos.

2.FORMAÇÃO PERMANENTE: trabalho desenvolvido desde 1989 que entende a formação dos educadores como ação sistemática, com base na ação-reflexão-ação. São incluídos no programa de formação, também, cursos de curta duração, conferências, intercâmbios para troca de experiências, etc.

Os grupos de formação iniciaram-se com professores de 1a séries e de Educação Infantil, bem como os Coordenadores Pedagógicos. A inscrição nos grupos de formação não é obrigatória. Hoje temos a seguinte situação: 70% dos Diretores frequentando os grupos; 95% dos Coordenadores Pedagógicos das escolas e 30% dos professores estão em grupos de formação, como apoio àqueles que devem ser ampliados nas escolas. Hoje temos 500 grupos de formação em funcionamento. Mais de 35% dos professores têm outras modalidades de formação.

OUTRAS AÇÕES DE FORMAÇÃO: formação para professores de 5a séries: todas as escolas estão envolvidas; formação em Direitos Humanos – 500 educadores já participaram deste trabalho que também se integra à ação interdisciplinar da escola. Encontros de vigias, merendeiras e grupos de formação de pais têm se desenvolvido de forma crescente, porém lentamente.

1.CONVÊNIOS COM UNIVERSIDADES: os trabalhos de reorientação curricular e formação permanente contam com assessória mensal de 50 professores universitários da USP, UNICAMP e PUC-SP.

EVENTOS IMPORTANTES:

- I Congresso de Alfabetizandos – reuniu 2.000 alfabetizandos do MOVA e do EDA.
- I Congresso Municipal de Educação – reuniu 7.000 professores, pais, alunos, diretores, coordenadores e funcionários; mais de 300 trabalhos foram apresentados pelas escolas.
- I Encontro de Pais da Rede Municipal de Ensino (dez. 91) – reunirá 400 pais que são representantes dos Conselhos de Escola e grupos de formação.
- Criação dos Conselhos de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECES) em cada uma das dez regiões da cidade.
- Conclusão do Estatuto do Magistério Municipal.
- Elaboração e discussão do Novo Regimento das escolas Municipais.
- Criação de projeto de lei de um Conselho Municipal de Educação (novo).

2.ALGUMAS CONQUISTAS:

- Menor índice de reprovação em toda uma década (18,69%) média em todas as séries do 1o. Grau.
- Menor índice de expulsão12 escolar em toda a década (5,34%); neste ano estimamos em 3,5%.
- As salas de leitura foram equipadas com 673.000 livros novos.

- Todas as Escolas de 1o. Grau têm televisão e vídeo. A Secretaria tem hoje mais de 500 de vídeo, câmeras nos NAEs, aparelhos de som, slides em todas as EMEIs e uma ilha de edição de vídeos.
- Foram concluídas 26 novas escolas (hoje são 680 que dão atendimento a 734.000 alunos).
- O MOVA atende hoje (ilegível) (previu-se a ampliação no próximo ano para 2.000 núcleos).
- O sistema de reforma das escolas segue, hoje fluxo regular com reparos necessários em 20% da rede.

Consta ainda outro Relatório, também sem data: "Principais Ações da Secretaria Municipal de São Paulo", como segue:

1. Envolvimento da comunidade escolar na organização do Plano Geral de Ação do Plano Orçamentário da Secretaria Municipal de Educação.
2. Comissão de Reorientação Curricular estuda e elabora propostas, neste momento, para discussão com a rede municipal.
3. Programa de Formação Permanente do pessoal do ensino que abrange professores, coordenadores pedagógicos, supervisores, funcionários. Este programa se estenderá aos 4 anos de administração.
4. Salário dos professores mínimo por 20 aulas, mais 2 horas atividades, NCz$ 701,00 contra os NCz$ 450,00 do Estado. Este mês o reajuste foi dado como abono. A partir de setembro entrará em vigor plano de incorporação. Será discutido plano de reposição das perdas salariais dos profissionais de educação e de todo funcionalismo. Para implementação deste plano será necessária aprovação, pela Câmara, do projeto de reforma tributária apresentado pelo PT.
5. Retomada de construção de 8 escolas paralisadas na administração anterior, reforma de 39 escolas cujas obras estavam paralisadas. Conclusão de reforma de 12 escolas.
6. Atendimento de 157 escolas: equipamentos, serviços de limpeza de fossa, eletricidade, hidráulica, etc.
7. Fortalecimento dos grêmios estudantis e Conselhos de Escola.
8. Projeto "MOVA" - Movimento de Alfabetização e Pós-Alfabetização para a Cidade de São Paulo. Neste projeto estarão engajados movimentos populares, igreja, universidade, partidos políticos etc.
A partir de 1990 serão criados 2.000 núcleos do "MOVA" que atingirão cerca de 60.000 alunos por ano.
9. Integração Inter Secretarias para articulação dos diversos serviços públicos e melhor atendimento à população.

Assim, o trabalho de Paulo foi profícuo, "mudando a cara da escola", como costumava dizer. Reformou as escolas, entregando-as às comunidades locais dotadas de todas as condições para o pleno exercício das atividades pedagógicas. Reformulou o currículo escolar para adequá-lo também às crianças das classes populares e procurou capacitar melhor o professorado em regime de formação permanente. Não se esqueceu de incluir o pessoal instrumental da escola como agente educativo, formando-o para desempenhar adequadamente tal tarefa. Foram os vigias, as merendeiras, as faxineiras, os/as secretários/as que, ao lado de diretores/as, orientadores/as, professores/as, alunos/as e pais de alunos, que, fizeram do ato de educar um ato de conhecimento, elaborado em cooperação a partir das necessidades socialmente sentidas.

Durante a sua gestão, Paulo inaugurou 31 escolas municipais paulistanas entre as construídas, em maior número do que as reformadas na sua gestão, todas dentro dos critérios de adequabilidade pedagógica e segurança pessoal para a comunidade. Todas foram entregues às populações locais – sem ter colocado nas placas comemorativas das inaugurações, em nenhuma delas, enfatizo, o seu nome como secretário de Educação de São Paulo.

Depois de ter delineado e implantado a política popular de "Mudar a cara da Escola", Paulo pediu a Erundina, em maio de 1990, para "voltar para casa": estava ávido por escrever e para ficar mais tempo comigo. Dizia querer lutar em "outra esquina" da vida por uma sociedade brasileira verdadeiramente democrática.

Nos fins deste mesmo ano de 1990, Paulo dizia abertamente entre seus auxiliares que desejava voltar a escrever, que sua cabeça e coração pulsavam no sentido de comunicar sua nova práxis educativa, a notícia se espalhou pela Rede, e muitos diziam; "Fique, professor Paulo Freire".

Na verdade, ele não deixou os/as educadores/as nem abandonou a prefeita, mas de fato os assistiu até o último dia do Governo Democrático, mesmo quando fora da SME-SP.

Sem ter se arrependido de ter aceitado o convite, sobretudo por ter realmente mudado a "cara da escola", por tê-la tornado verdadeiramente popular ao ter dado as diretrizes e as táticas para fazê-la mais democrática, Paulo pediu a sua demissão a Erundina depois de 29 meses de atuação ousada e prudente, marcadamente inovadora.

Na manhã do dia 27 de maio de 1991, Paulo leu esta carta de despedida, que tinha escrito para este momento "Aos Educadores e Educadoras, Funcionários e Funcionárias, Alunos e Alunas, Pais e Mães", que é, na realidade, o registro de sua gestão, a análise do que acrescentou à seu saber educacional, que se alongou no aperfeiçoamento de sua práxis.

Quando assumi a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, minha equipe e eu encontramos as escolas da cidade em estado de abandono.
Abandono resultante de várias ações, de vários governos, de todas as esferas de poder.
O descaso com que foi tratada a educação gerou desesperança, ceticismo, tristeza e dúvida entre todos aqueles que viveram o cotidiano da escola.
E foi com essa realidade que nos defrontamos. Nossa ação se orientou pelo compromisso de construir "uma escola bonita, voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática, escola essa que deve ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares; uma escola cuja boniteza se manifeste na possibilidade da formação do sujeito social".
Este compromisso guiou a fixação de nossas quatro diretrizes: *Direito de acesso à Escola, Gestão Democrática, Qualidade de Ensino, Alfabetização de Jovens e Adultos.* (grifos meus)
Estas diretrizes implicaram várias mudanças estruturais na Secretaria e, de nossa parte, um investimento sistemático e permanente no sentido de implantá-las simultaneamente uma vez que cada uma delas é essencial e dependem intrinsecamente uma das outras para gerar verdadeiramente um processo de transformação na escola.
Digo a vocês que o compromisso com essa política nos trouxe tristezas também. Os obstáculos a superar não foram pequenos nem desprezíveis. Eles são, no fundo, o resultado de uma experiência histórica marcada por orientações e práticas de privatização do poder público, que desprezaram os procedimentos éticos e democráticos como condição da construção de um estado garantidor dos direitos sociais básicos.
Mas as alegrias também foram e são muitas. Muitas porque sabemos que estamos transformando o presente e criando também as bases para que, no futuro, a educação pública popular, democrática e de qualidade continue a se desenvolver e ser defendida por um número cada vez maior de educadores, pais, alunos, funcionários e demais segmentos da sociedade.
Não tenho dúvidas de que caminhamos muitos nesta direção.
As escolas que estavam em estado absolutamente precário foram reformadas, e quase todas devolvidas às comunidades.
As escolas foram e estão sendo reequipadas e hoje já contam com recursos para a realização de pequenos reparos.
Este procedimento diz respeito à valorização da autonomia da escola que tem sido incentivada a elaborar projetos pedagógicos próprios e a discutir as diretrizes da Secretaria e sua implantação local e regional junto com os Conselhos de Escola e com os Conselhos de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECES).
Os Conselhos de Escola, os Grêmios Estudantis e os CRECES são hoje uma realidade cada vez mais concreta, resultado não apenas de uma diretiva legal, mas de uma ação institucional permanente que aposta na construção da relação dialógica não apenas no espaço da sala de aula.
Esta participação que é parte da construção da cidadania é e poderá ser condição da interferência cada vez mais profunda dos segmentos da escola e dos movimentos sociais nas definições das ações educacionais no plano da escola, das regiões e das cidades.
Nosso desejo é que esta interferência se aprofunde e permaneça como conquista social, independente do governo que esteja à frente da cidade.

> Também a política pedagógica seja em nível da educação infantil, do ensino fundamental ou da educação de adultos caminha nesta direção: recuperar a experiência profissional dos educadores e a experiência sócio cultural da comunidade escolar de modo a construir o trabalho educacional a partir da reflexão teórico-prática de forma sistemática e permanente. Acompanha esta perspectiva a elaboração do projeto de Estatuto do Magistério que objetiva a valorização profissional dos educadores neste momento em discussão com o conjunto dos sindicatos.
>
> Não pretendo com estas observações realizar propriamente um balanço, mas resgatar as linhas mestras de um trabalho que está sendo realizado com todos vocês e cujos resultados têm demonstrado a importância da construção de um projeto e não de sua imposição aos demais.
>
> Hoje me afasto da Secretaria como Secretário, não como educador, seguro de que esta orientação político-pedagógica prosseguirá, não só porque minha equipe continua, mas porque a perspectiva, as diretrizes e as ações foram construídos em conjunto nos colegiados de gestão desta Secretaria e são, portanto, uma aquisição que expressa a vontade coletiva.
>
> Como educador vou continuar cumprindo o papel que escolhi, o de ler, escrever e produzir na área da educação comprometido com aqueles que estão fora da escola ou que, dentro dela, continuam a ser discriminados por ações pedagógicas que prescindem da experiência social e culturas das crianças, dos jovens e dos adultos.
>
> Reafirmo meu compromisso político com meu partido, com este governo, com Luiza Erundina e minha disposição de continuar a trabalhar, agora de outra maneira, para que a Administração Democrático-Popular de São Paulo signifique cada vez mais uma experiência para a mudança do comportamento ético-político deste país e o posto mais avançado de luta por uma sociedade justa e democrática.
>
> Um grande abraço a todos.
>
> *Paulo Freire.*

Assim, com uma linda festa no Teatro Municipal de São Paulo, na noite de 27 de maio de 1991, Paulo recebeu muitas homenagens e despediu-se de seu cargo de secretário. Sua saída foi oficializada pela prefeita, que o "exonerou a pedido" através da Portaria n.180, desse mesmo dia de 27.5.1991 publicada no DOM de 28 de maio de 1991. Sucedeu-lhe o professor Mário Sérgio Cortella que, com sua marca pessoal, continuou o trabalho político-pedagógico de Paulo: a democratização da gestão, a política de educação de jovens e adultos, a democratização de acesso e uma nova qualidade do ensino.

A experiência de Paulo na SMED/SP o fez escrever livros voltados para a educação escolar, porque ele escrevia sempre sobre o que o ocupava e preocupava no momento da escrita. São estes os livros que sua gestão como secretário o inspirou e sentiu que precisava dar uma contribuição mais específica à política escolar, à educação escolar: *A educação na cidade*, em 1991, substituído *por Direitos Humanos e Educação Libertadora*, em 2020; *Política e educação*, em 1993; *Professora, sim tia, não*, em 1993; e, o *Pedagogia da autonomia*, em 1996.

4 – Após o relato reflexivo destas experiencias resta-nos ainda mais duas 'curiosidades': Como sua condição de pesquisadora da obra de Paulo Freire, biógrafa e tendo sido sua esposa, aquela que acompanhou seus processos de produção no momento, talvez, de maior maturidade teórica e prática quando revisita a Pedagogia do oprimido, produzindo a Pedagogia da esperança e, posteriormente a Pedagogia da autonomia, poderia caracterizar a perspectiva freireana de gestão da educação? Podemos falar de reafirmação de convicções e conceitos já presentes na obra de Paulo Freire ou de formulações novas e conceitos novos na experiência de sua gestão na SMED/SP?

Sim, Paulo reafirmou convicções e conceitos formulados por ele em sua teoria do conhecimento na sua gestão na SMED/SP. Entretanto, a criatividade de Paulo e sua práxis sempre enfrentando novos desafios por ele mesmo determinados, teve uma relação harmônica, equilibrada entre a permanência e a mudança.

Nunca, é claro abandonou por completo as suas convicções, às vezes negou parte dela ou acrescentou outras, assim, não podemos esquecer que ele deixou de lado, por alguns anos, o conceito de *conscientização*, formulado por ele, mas criado pelo ISEB, diante das críticas feitas a ele como idealista e sua própria autoavaliação neste mesmo sentido. Ele não dizia os "meus erros", mas os "meus resvalamentos". Voltou a usar *conscientização*, depois de anos de reflexões, como instrumento da pedagogia, em suas últimas obras. Em nossa última viajem a New York, em março de 1997, ele comprou considerável número de obras de autores diversos para refletir sobre mudanças a introduzir ou reintroduzir velhos conceitos que estavam em quarentena, como por exemplo a *conscientização, a modernidade, o liberalismo e o neoliberalismo*.

A inquietação para a busca do novo que mobilizava Paulo para a procura, para o inédito é a causadora de criações contidas no seu Método de Alfabetização; no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife com uma estação radiofônica a seu dispor; do programa de alfabetização à serviço da politização com a intenção de mudanças radicais no equilíbrio das forças no poder etc.

Mencionemos também a criação de Paulo no âmbito da semântica brasileira ao dar novo significado às palavras de uso corrente da nossa linguagem cotidiana: *boniteza*, como sinônimo de ética, de estética e de política, acrescentadas ao de beleza; *denúncia-anúncio*, que dialeticamente se relacionam significando coisas e fatos que nos maculam, que conhecidas geram a possibilidade de superação daqueles; *molhados* quando um pensamento está influenciado, impregnado de outras ideias consistentemente, e *encharcado* quando é muito grande a interferência

de novas ideias, quase no limite de mudar de alterar a ideia original. *O menino popular* termo que os sociólogos diziam; "isso não existe" e Paulo retrucava: "pode não existir nos livros de sociologia, mas existe aqui na rua, existe nas escolas das periféricas...."

Considero, que, a fase dos escritos de Paulo a partir de meu casamento com ele, em 1988, corresponde a certa mudança de leitura de mundo, devido aos seus sofrimentos no período de seu regresso, à morte de Elza; sua adaptação ao seu novo contexto de origem, São Paulo e não mais o Recife, que embora cidades do mesmo país, o Brasil, guardava diferenças reais na interpretação da realidade. À minha idade e comportamento menos formal trazendo novos costumes e leituras de mundo.

Portanto, a feitura da *Pedagogia da esperança*, mas, sobretudo a *Pedagogia da autonomia*, traz um frescor de novos tempos, de uma imensa vontade de viver dele, da mudança em seu corpo das emoções e sentimentos que caracterizaram uma nova perspectiva dele de gestão da educação.

Nita, 14 de agosto de 2021.

DOI 10.21573/vol37n22021.113183

A política e a prática da gestão do currículo em São Paulo: ensinamentos de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991)

Policy and practice of curriculum management in São Paulo: lessons from paulo freire at the head of the Municipal Department of Education (1989-1991)

La política y la práctica de la gestión curricular en São Paulo: enseñanzas de paulo freire al frente del Departamento Municipal de Educación (1989-1991)

ANA MARIA SAUL
https://orcid.org/0000-0002-0114-444X
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação
Faculdade de Educação
São Paulo, SP, Brasil
ALEXANDRE SAUL
http://orcid.org/0000-0003-0021-8934
Universidade Católica de Santos
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Faculdade de Educação
Santos, SP, Brasil
FERNANDA CORRÊA QUATORZE VOLTAS
https://orcid.org/0000-0002-4166-6226
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais
Vitória, ES, Brasil

Resumo: Paulo Freire foi Secretário da Educação na cidade de São Paulo (1989-1991). Comprometeu-se com a construção de uma escola pública popular e democrática, com qualidade social. Neste texto apresenta-se a gestão do currículo na administração Freire, destacando princípios que permearam ações concretas para 'mudar a cara da escola'. A metodologia para elaboração desse artigo foi a pesquisa bibliográfica. Ao final, o texto destaca que a política e a prática curricular, na perspectiva freireana, seguem requeridas para compreender e superar desafios atuais.

Palavras-chave: Paulo Freire; gestão do currículo; democratização da escola; escola pública; educação popular

***Abstract**: Paulo Freire was Secretary for Education in the City of São Paulo (1989-1991). He was committed to the construction of a popular and democratic public school with social quality. This text outlines curriculum management during the Freire administration, highlighting principles that underpinned concrete actions to 'change the face of the school'. The methodology for the elaboration of this article is bibliographical research. In the end, the text emphasizes that policies and practices based on a freirean perspective continue to be a requirement to understand and overcome current challenges.*

***Keywords**: Paulo Freire; curriculum management; democratization of schools; public school; popular education*

***Resumen**: Paulo Freire fue Secretario de Educación en la ciudad de São Paulo (1989-1991). Se comprometió a la construcción de una escuela pública popular y democrática con calidad social. Este texto presenta la gestión del currículo en la administración Freire, destacando principios que impregnaban acciones concretas para 'cambiar la cara de la escuela'. La metodología para la elaboración de este artículo fue la investigación bibliográfica. Al final, el texto destaca que la política y la práctica curriculares, desde la perspectiva freireana, todavía están obligadas a comprender y superar los desafíos actuales.*

***Palabras clave**: Paulo Freire; gestión de currículo; democratización en la escuela; escuela pública; educación popular*

INTRODUÇÃO: UM POUCO DA BIOGRAFIA DE PAULO FREIRE

Nascido no Recife, em 1921, Freire é reconhecido internacionalmente como um dos maiores educadores do século 20. Em 2012 foi declarado Patrono da Educação Brasileira.[1]

Perseguido politicamente pela ditadura que se instalou no Brasil com o golpe civil-militar de 1964, Paulo Freire foi obrigado a se exilar em diversos países, por quase 16 anos, nos quais suas experiências de educação se desdobraram e se aprofundaram, inspirando um número expressivo de ações e projetos a favor da transformação de contextos sociais opressivos e da emancipação dos excluídos, principalmente na América Latina e na África.

Em seu tempo de exílio foi professor visitante em diversas universidades, tais como Harvard e Genebra, e consultor, por 10 anos, do Conselho Mundial de Igrejas, com base na Suíça, atuando em projetos de reconstrução nacional, em países recém-libertos de longos regimes coloniais autoritários.

Reconhecido como filósofo inaugural da Pedagogia Crítica apresenta, em sua obra, um ideário que redefine e muda o foco de nossas crenças básicas sobre os propósitos da educação. Freire propõe a compreensão da realidade a partir da

1 Lei 12.612, promulgada em 13 de abril de 2012, que declara Paulo Freire o Patrono da Educação Brasileira, cujo Projeto de Lei que lhe deu origem foi de autoria da deputada federal Luiza Erundina de Sousa.

perspectiva dos oprimidos, com vistas a uma ação transformadora da sociedade, no bojo de um processo coletivo de libertação, humanização e luta por melhores condições de vida para todos.

Essa pedagogia busca desvelar como se estabelecem as relações de poder, em contextos concretos de política e prática social, por meio da apropriação e produção de conhecimentos, iluminando contradições e apontando espaços possíveis para ações contra-hegemônicas. As teorizações críticas de currículo implicam um posicionamento ético-crítico, isto é, que o desenvolvimento permanente da consciência crítica acerca da realidade resulte em uma prática coerente, encarnada nas lutas contra a desumanização e por justiça social. Trata-se de desenvolver um estado de autorreflexão constante, gerador de uma capacidade de estranhamento de si e do mundo, como possibilidade de indagar o real em processos educativos dialógicos de aquisição e produção de conhecimentos transformadores a partir de diferentes epistemologias, realçando e trabalhando categorias como classe, raça, etnia, gênero e sexualidade.

Lopes e Macedo (2016) registram que Paulo Freire é o único brasileiro citado no importante livro de William Pinar "*Understanding Curriculum*", sendo indicado como um autor que exerceu forte influência em teóricos norte-americanos que abordam o currículo como um texto político. Ademais, Freire destaca-se como o autor do Brasil sobre o qual foi escrito um verbete na "*Encyclopedia of Curriculum Studies*" (STEINBERG, 2010, p. 382).

Com base em escritos de autores como Antonio Flávio Moreira, Inês Barbosa de Oliveira e Maria Luiza Sussekind, Zanardi e Ribeiro (2018) situam o pensamento de Freire como o embrião da perspectiva crítica de currículo no cenário brasileiro, destacando que as intenções da pedagogia freireana[2], exigiam novas formas de planejar, replanejar e viver o Currículo, superadoras de proposições tradicionalistas, que propugnam a neutralidade da ciência e o 'puro' ensino de conteúdos, e de outras falsamente progressistas, porque não assumem compromisso com o desvelamento dos fenômenos e a busca pelas razões de ser dos fatos. Os autores afirmam que: "[…] é com a teoria de Paulo Freire que ocorre no Brasil a emergência de um enfoque crítico acerca das questões ligadas ao conhecimento e, também, ao currículo.". (ZANARDI; RIBEIRO, 2018, p. 1056).

---

2 O uso deliberado do adjetivo freireano e flexões, assumido nesse texto e em produções da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com maior vigor a procedência das produções: a matriz de pensamento de Paulo Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos seguiu-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo, foi acrescentado o sufixo ano, resultando no adjetivo freireano.

Quando pôde retornar ao Brasil, em 1980, Paulo Freire assumiu a docência no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)[3], trabalho que desenvolveu até o seu falecimento, em 1997.

No ano de 2017, o Acervo de Paulo Freire se torna Patrimônio da Humanidade, afirmando sua importância para a educação, em nível mundial[4]. Em 2021, Freire recebeu, como homenagem póstuma, o prêmio de reconhecimento acadêmico em direitos humanos da Unicamp e Instituto Vladimir Herzog, que expressa a importância de seu pensamento na educação, para a promoção e a luta em defesa da dignidade humana[5].

Há, porém, na biografia de Freire, uma face que não tem sido muito divulgada ou analisada, trata-se de sua atuação como gestor.

Neste texto, propomo-nos a discutir aspectos da política, teoria e prática de Paulo Freire, como administrador, em especial, analisando a sua proposta e atuação como Secretário da Educação, da cidade de São Paulo, destacando a gestão do currículo.

O artigo foi construído com base na revisão e análise de documentos acerca das políticas e práticas de Currículo vigentes na Gestão Paulo Freire e outras produções inspiradas no trabalho realizado por Paulo Freire e sua equipe na cidade de São Paulo. Ademais, foram consultadas obras de Freire e estudiosos do seu pensamento para situar da moldura teórico-metodológica que envolveu as ações realizadas no período.

UMA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA POPULAR NA EDUCAÇÃO DA CIDADE

A prática de Paulo Freire, como gestor, foi se constituindo, durante sua vida, em meio a sua experiência, em posições de gestão[6], entremeada por reflexões resultantes de seus diálogos constantes com educadores, educandos e comunidades, em diferentes espaços e tempos de sua trajetória como educador.

---

3 Com o processo de abertura política, Dom Paulo Evaristo Arns, arcebispo de São Paulo e grão chanceler da PUC-SP, que esteve com Paulo Freire na Europa, no período de exílio de Freire, convidou-o para ser professor da PUC-SP, cargo que ocupou até a sua morte, em 1997.

4 Conferir em: <https://en.unesco.org/news/international-advisory-committee-recommends-78-new-nominations-unesco-memory-world>.

5 A professora Ana Maria Saul, coordenadora da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, foi convidada para receber esse prêmio outorgado a Paulo Freire.

6 Informações sobre as posições de gestão ocupadas por Freire podem ser conferidos na obra "Paulo Freire: uma história de vida", de autoria de Ana Maria de Araújo Freire.

Paulo Freire levou para a SME-SP os pressupostos da Educação Popular que estiveram presentes nos diferentes espaços em que os seus pés pisaram.

A construção da escola pública popular e democrática foi a proposta de política educacional para a rede municipal de Educação de São Paulo, tendo figurado como lema da gestão Paulo Freire[7], em busca da melhoria da qualidade social da educação para crianças, jovens e adultos. (FREIRE, 1991; SAUL, 1998a). A construção dessa escola não poderia ocorrer sem a participação democrática da comunidade escolar, bem como de outros setores que se relacionavam à escola. Esse projeto seria impensável, sem o exercício da cidadania crítica e de uma construção, em colaboração. No primeiro documento encaminhado aos educadores, uma carta intitulada "Aos que fazem a educação conosco em São Paulo", publicada no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 1º de fevereiro de 1989, diz Paulo Freire:

> [...] Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. (FREIRE, 1991, p. 16).

Por vezes, tanto durante o período em que esteve na administração pública, assumindo a pasta da Educação, como depois desse período, foram feitas a ele indagações sobre diferenças de significado entre Educação Popular e escola pública. No bojo desse questionamento estava o fato de que, no ideário dos educadores, a Educação Popular se referia à educação não escolarizada, em especial, dos adultos, contrapondo-se à escolarização.

Freire debateu com vigor o seu argumento, afirmando que a Educação Popular se referia, sobretudo, à natureza de uma prática política e crítica.

---

7 A Gestão Paulo Freire (1989-1992), foi assim nomeada porque, embora Freire tenha deixado a pasta em 1991, para atender a compromissos nacionais e internacionais, e para escrever, conforme declarou em livros e entrevistas (FREIRE, 1991), a proposta de política-educacional dessa gestão foi mantida pela Secretaria, tendo à frente, o prof. Mario Sergio Cortella. Esse foi o compromisso que Cortella e a equipe mais próxima de Paulo Freire assumiram com ele e com a Prefeita Luiza Erundina de Sousa.

Em um de seus textos, escrito em dezembro de 1992, intitulado Educação Popular e Escola Pública, publicado no livro Política e Educação, Paulo Freire sistematiza o seu pensamento sobre a relação entre Educação Popular e escola pública e, mais especificamente, responde afirmativamente à indagação de que é possível fazer Educação Popular na rede pública.

A sua opção política pela educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social concretizou-se na proposta de construção de uma escola voltada para a formação social e crítica dos educandos, uma escola séria, na apropriação e recriação de conhecimentos e, ao mesmo tempo, alegre, estimuladora da solidariedade e da curiosidade. A abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável formação dos educadores, foram marcos fundamentais que nortearam o seu *quefazer* na educação da cidade de São Paulo. (FREIRE, 1991, 1992).

A gestão democrática da educação, eixo norteador da política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME-SP) foi uma decisão político-epistemológica e pedagógica da práxis de Freire que se opunha ao modelo técnico-gerencial de administração pública. A análise de Licínio Lima corrobora essa assertiva:

> Pode-se, pois, falar de uma concepção freireana de gestão democrática, ancorada nas críticas que produziu às perspectivas mecanicistas, racionalistas e burocráticas de educação, a todas as formas de organização meramente instrumental que recusam a politicidade e a pedagogicidade da organização escolar, ao burocratismo e ao "centralismo asfixiante", típicos da educação brasileira [...] (LIMA, 2018, p. 236).

Torna-se necessário, portanto, explicitar os princípios constitutivos dessa decisão político-epistemológica de Freire, porque eles transversalizaram as prioridades da SME-SP: Uma Nova Qualidade de Ensino, a Formação Permanente dos Educadores e a Educação de Jovens e Adultos. A participação, a autonomia e a dialogicidade, princípios entrelaçados que conferiram substantividade democrática às ações que se propuseram a tocar e alterar o *quefazer* na escola, em especial o currículo, serão apresentados a seguir, imbricados nas ações concretas da SME-SP, em especial, naquelas que caracterizaram a gestão do currículo.

UMA NOVA LÓGICA NA GESTÃO DO CURRÍCULO

Na tradição política brasileira, participação tem significado apenas a discussão de problemas, sem que os cidadãos sejam autores das decisões.

Ao defender um projeto democrático de sociedade e a politicidade da educação, Paulo Freire aponta para o relevante papel que a escola pode desempenhar na formação crítica dos sujeitos para o exercício da participação cidadã. Nesse sentido, o processo de aprendizado participativo, instituído nos diferentes espaços da escola, pode contribuir para a criação e revitalização da esfera pública democrática. (LIMA, 2009).

Em seus escritos sobre participação, Diaz Bordenave (2008) define três diferentes níveis em que essa categoria se expressa no contexto das práticas sociais. No primeiro nível, a participação é imbuída de caráter informativo, de modo que os sujeitos recebem comunicados das decisões tomadas em instâncias superiores de poder. O segundo nível de participação enfatiza o aspecto consultivo, em que os envolvidos são convidados a expressar seus pontos de vista acerca de determinados temas, porém, não há garantias de que os resultados dessa consulta serão incorporados nas deliberações finais. No último nível, denominado político, as expectativas e propostas dos sujeitos têm peso e valor nas decisões, podendo efetivamente modificar e definir ações.

Pode-se dizer que, a concepção freireana de participação tem correspondência com o nível de participação política, proposto por Diaz Bordenave (2008). Portanto, participar, para Freire é uma ação comprometida, crítica e criadora, que implica partilha de poder e assunção mútua de responsabilidades. Além disso, é uma exigência e uma tarefa que se coloca à prática educativa que se assume progressista. Nas palavras do autor (FREIRE, 1992, p. 73):

> [...] a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto exercício de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista, mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes[8].

8 O autor se refere aos pacotes de apostilados, autoritariamente impostos aos docentes por determinadas administrações públicas no país, especialmente, a partir da década de 1990.

Nessa direção, a lógica curricular democrática, na gestão Paulo Freire, demandou a crescente participação da comunidade escolar nas deliberações acerca da prática educativa. Esperava-se que, envolvidos em situações de participação autêntica, os sujeitos fossem conquistando, gradualmente, níveis mais amplos e profundos de autonomia. A participação não é algo que se estabelece espontaneamente, é preciso experienciar esse processo, enquanto exercício que implica optar, debater, argumentar e decidir coletivamente, compreendendo as consequências envolvidas nessa ação.

É aqui que podemos perscrutar o que houve de novo no conceito de gestão do currículo, na administração de Paulo Freire. Esse conceito, segundo Roldão e Almeida (2018), não tem nada de novo. De acordo com essas autoras: "Sempre se geriu o currículo e sempre terá de se gerir, isto é, decidir o que ensinar e por que ensinar, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultado", e continuam:

> [...] a maioria dessas decisões passavam-se distantes da escola e dos professores, [permanecendo] a nível central, quase limitando a gestão curricular – as decisões – dos professores, no plano coletivo, à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações, e, no plano individual, à planificação das suas aulas quotidianas. As decisões e a gestão central obviamente permanecerão sempre, mesmo em sistemas que tenderão a descentralizar-se cada vez mais. As decisões desse tipo operam nos aspetos globais e a nível nacional. (ROLDÃO; ALMEIDA, 2018, p. 8-9).

O que houve de novo, na proposta e na prática de Freire, no tocante à gestão do currículo, foi estimular e possibilitar que as escolas e seus docentes pudessem materializar os princípios da participação, autonomia e dialogicidade, assumindo a responsabilidade de gestar o currículo para os seus contextos, para uma determinada comunidade, com os seus alunos específicos. Evidentemente, deve-se ressaltar, que a gestão do currículo, com centralidade nas escolas, na administração de Freire, assumiu o que se pode dizer, uma autonomia compartilhada com os órgãos centrais da administração da Secretaria da Educação.

Ao buscar aprofundar a participação da comunidade escolar, foi preciso cuidar para que todos os envolvidos nos processos decisórios tivessem acesso às informações necessárias, que subsidiavam as escolhas a ser feitas. Para Camargo (1997, p. 261), a partilha de informações é um requisito fundamental para a consolidação de processos democráticos. Nesse sentido, o autor esclarece que: "[...] o domínio de informações estabelece relações de poder, portanto ao

democratizar a informação, começa-se a socializar parcelas de poder". Por fim, para que os sujeitos se apropriem, de fato, do seu direito de participar e do dever de não se omitir no espaço político-pedagógico, é preciso que sintam que sua voz gera repercussões na realidade vivida.

A nova proposta curricular da rede municipal de ensino de São Paulo foi construída de modo participativo e gradual. Respeitou-se o trabalho educacional digno, mesmo divergente, dos educadores. Procurou-se, durante todo o tempo da gestão, viabilizar o projeto político pedagógico por meio do "Movimento de Reorientação Curricular" e da "Formação Permanente dos Educadores".

O Movimento de Reorientação Curricular, um dos dois programas definidos com a intenção de "mudar a cara da escola", foi assim nomeado para expressar o caráter dinâmico e dialético do tratamento dado ao planejamento e desenvolvimento das propostas e práticas pedagógicas, em função das demandas da realidade e do novo currículo, em contínua construção (SAUL, 1993). O currículo foi entendido, na acepção de Freire, como: "a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, em uma perspectiva crítico-transformadora" (SAUL, 2018, p. 129). O novo paradigma curricular apoiou-se na racionalidade crítico-emancipatória, sustentando uma visão ampla e historicizada de ser humano, mundo, educação e sociedade (SAUL, 1998b).

A construção da nova proposta curricular da rede municipal apoiou-se na ampla e constante participação dos educadores nas decisões sobre o currículo, no respeito e incentivo à autonomia da escola e na dialogicidade.

A relação entre as diretrizes do novo paradigma e o resgate do papel do educador como conceptor de currículo, evidenciam a importância do diálogo e da formação no percurso da reorientação curricular:

> [buscou-se] resgatar o verdadeiro papel do educador como capaz de "pensar e fazer" currículo na medida em que a ele cabe planejar e desenvolver o seu trabalho. [...] Esse resgate do papel do educador foi cercado de condições que possibilitaram aos professores sair do costumeiro isolamento e poder trabalhar no coletivo da escola. Apostou-se no diálogo entre pares, alunos e pais, como método de trabalho epistemológico, capaz de gerar reflexão e ação e, consequentemente, uma decisão criativa sobre o "fazer educativo". [...] Os professores foram apoiados por um Programa de Formação Permanente que lhes permitiu refletir sobre a sua prática, conhecer ou reconhecer teorias, com o intuito de analisar sua prática e ou gerar novas práticas. (SAUL, 1998b, p. 323).

A reorientação curricular iniciou-se com a problematização da escola, compreendida como a 'descrição e crítica da realidade', na qual se procurou apreender as visões, as críticas e expectativas da comunidade escolar. De acordo com Freire,

> A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização. Ainda quando, metodologicamente, prefira ficar em silêncio ao colocar o fato-problema, enquanto os educandos o captam, o analisam, o compreendem, ainda assim estará também problematizado. É que, na problematização, cada passo no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto da análise aos demais sujeitos. (FREIRE, 2006, p. 82).

A equipe responsável pela coordenação da reorientação curricular planejou e organizou, coletivamente, com a participação de representantes dos Núcleos de Ação Educativa, o momento de problematização da escola, a partir de um vídeo gravado por Paulo Freire, que foi exibido por um canal de televisão, em todas as escolas.

Tomando o vídeo como referência, professores e gestores discutiram questões que visavam a problematizar o trabalho que vinham desenvolvendo, apresentando críticas e sugestões para superar dificuldades e indicando o que manter, aprofundar e acrescentar. Com alunos e pais, ou responsáveis pelos educandos, os procedimentos de problematização foram diversos e adequados a eles. Crianças não alfabetizadas, da educação infantil, por exemplo, foram convidadas a se manifestar sobre a escola, por meio de desenhos e por entrevistas em rodas de conversa conduzidas por professores. Houve, durante todo o processo, a preocupação de considerar a voz da comunidade, respeitada como sujeito da ação educativa. A participação das famílias ocorreu por meio de plenárias pedagógicas das quais participavam o Secretário da Educação e equipe, com microfone aberto à manifestação dos participantes das assembleias; dessas plenárias também participaram representantes de movimentos sociais. Essa prática buscava efetivar o compromisso de dar voz à comunidade escolar.

Houve o necessário registro do momento de *escuta sensível* da comunidade escolar em documentos que buscaram apresentar o que se chamou de 'retrato sem retoques' do currículo em ação. Esses documentos foram discutidos em todas as escolas, em momentos de planejamento do ano letivo, e subsidiaram a elaboração e revisão do plano escolar.

A escuta atenta da comunidade escolar foi extremamente valorizada por Freire, em sua intenção de construir uma escola com nova fisionomia, atendendo aos princípios democráticos.

No dizer de Freire, registrado em entrevista publicada em seu livro "A educação na cidade":

> Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc. Não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário (FREIRE, 1991, p. 35).

Com essa compreensão, foi preciso trabalhar com professores, gestores, funcionários, famílias e educandos no sentido de criar condições para uma adesão consciente que permitisse inverter a lógica convencional de pensar e fazer currículo. Dos professores, em especial, era requerido que avaliassem criticamente as suas práticas no coletivo, construíssem novos conhecimentos e se dispusessem a trabalhar colaborativamente.

Assim se manifestou Paulo Freire, demonstrando o valor e a sua disposição ao diálogo, imprescindíveis para uma atuação democrática:

> É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1995, p. 91).

Freire entende que o diálogo faz parte da natureza humana constituída social e historicamente. É uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos foram se tornando mais criticamente comunicativos, diante de sua ação no mundo. O diálogo não é, portanto, uma conversa qualquer, mera troca de informações, uma tática para manipular ou entreter os sujeitos. Tem compromisso com a transformação da realidade. Daí que, para o autor, existir humanamente signifique pronunciar o mundo, ou seja, modificá-lo. (FREIRE, 1987).

No âmbito dessa abordagem, o diálogo é um princípio ético, político e epistemológico que deve orientar as relações de ensino-aprendizagem. Ético pois reconhece os diferentes agentes da ação educativa como sujeitos do conhecimento, que possuem saberes com diferentes níveis de criticidade, que precisam ser respeitados e problematizados na prática pedagógica; político porque tem, como

horizonte, a transformação dos contextos desumanizantes; epistemológico, posto que é um caminho factível para construir conhecimento, daí que não se possa falar em diálogo sem conteúdo. Sobre esse ponto, Saul e Saul esclarecem que:

> O diálogo freireano implica uma partilha de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido. [...] O diálogo, [no processo de ensino-aprendizagem] requer que se estabeleça uma relação horizontal entre os sujeitos, porque pressupõe que todos sabem alguma coisa, saberes críticos ou não. É justamente essa condição que permite a produção de novos conhecimentos em diálogo, contextualizados pelo momento histórico e com intencionalidade política. (SAUL; SAUL, 2013, p.112).

Fazer opção por um paradigma de construção de currículo na qual a dialogicidade ocupa uma posição de destaque, porque orientadora das ações teórico-práticas, implica enfrentar as tensões que se colocam entre a necessária autoridade e o autoritarismo no espaço escolar, de modo a construir e consolidar práticas cada vez mais democráticas, fundadas na participação, no respeito e na horizontalidade das relações.

O segundo momento, do Movimento de Reorientação Curricular, caracterizou-se pela sistematização e retorno das informações para as escolas, mantendo assim, a coerência com a proposição teórico-metodológica de Freire, no tocante à aquisição e construção do conhecimento.

A organização da programação educativa e a indicação de propostas de ação, terceiro momento da reorientação curricular, puderam ser feitas a partir do levantamento de "temas geradores", junto à comunidade escolar, no bojo do projeto "Ação Pedagógica pela via da Interdisciplinaridade", em que se buscava apreender a realidade local enquanto totalidade, em suas múltiplas dimensões, com o aporte de diferentes áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 1989).

A programação educativa, gestada a partir das necessidades e preocupações candentes das comunidades escolares, buscou aproximar teoria e prática, rechaçando perspectivas praticistas e teoricistas de currículo, considerando-se que, se a prática não se explica por si, a teoria que ajuda a explicá-la não pode ser uma 'teoria doada', alheia aos sujeitos e aos seus contextos concretos.

A construção do conhecimento, em uma perspectiva praxiológica, implica que a sua ampliação e aprofundamento sejam abordados como um problema a ser superado no coletivo, em estreita relação com prática social, e não como um conjunto crescente de conteúdos a ser inculcado nos sujeitos. Isto é, o conhecimento crítico-significativo, que possibilita analisar a realidade e ir além da

visão menos crítica que os educandos possam ter de sua prática, requer engajá-los em ações transformadoras, potencializando a diminuição da distância entre o ser e o "ser mais"[9].

Esse projeto ganhou progressivamente a adesão das escolas sendo que mais de duzentas unidades, de um total de trezentas e cinquenta e três de ensino fundamental, se integraram à proposta da interdisciplinaridade via tema gerador.

No contexto de uma educação dialógica, levantar os conteúdos curriculares, em diálogo com a comunidade, é um princípio ético-metodológico, que possibilita sua contextualização e permite a atribuição de "significado" a esses objetos de conhecimento que se constituem em temas, porque dizem respeito a situações existenciais dos sujeitos da prática educativa, molhadas de razão e emoção.

Paulo Freire (1987) ensina que os temas geradores, assim chamados devido a sua potencialidade de gerar outros temas e novas tarefas aos sujeitos, representam, concretamente, ideias, valores, dúvidas, desafios, concepções e esperanças de um determinado meio sociocultural e tempo histórico, bem como os fatores que impedem a humanização nesse contexto. Segundo o autor, os temas geradores, existentes apenas nas relações homens-mundo, jamais podem ser encontrados e compreendidos de forma isolada, pois estão em permanente interação e vinculados dialeticamente aos seus contrários. Silva chama atenção para a necessária distinção que se deve fazer entre a concepção freireana de tema gerador e outras compreensões e usos da expressão 'tema', no desenvolvimento de trabalhos educativos:

> Temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer curiosidades ingênuas, recursos didáticos para melhor atrair a atenção dos alunos e, muitas vezes, de forma sub-reptícia, introduzir conteúdos pré-estabelecidos a partir de critérios que desconsideram a realidade concreta dos alunos. São objetos de estudo selecionados no processo de investigação junto à comunidade e a partir de seu caráter significativo, conflituoso e contraditório. São limites que a comunidade possui de intervir concretamente em situações de desumanização por ela vivenciada (SILVA, 2004, p. 162).

9 Para Freire (1987) "ser mais" é expressão da incompletude humana, do processo permanente, histórico e sociocultural em que mulheres e homens se fazem, cada vez mais, humanos. Para o autor, essa é uma vocação ontológica de todos os seres humanos e que exige deles uma participação ativa e coletiva na criação e recriação das relações homens-mundo, por meio de ações de intervenção em que transformam a realidade e são transformados por ela.

O tema gerador é um caminho para a organização da programação educativa, que enseja a apropriação e criação ativa do conhecimento, tendo em vista a compreensão e transformação da realidade. O trabalho com temas geradores, em geral, requer que se introduzam o que Freire (1987) chamou de 'temas-dobradiça'. Esses últimos não surgem, necessariamente, da expressão direta dos educandos, mas são identificados pelos educadores como elementos de conhecimento importantes tanto para o entendimento crítico e superação das situações-limite quanto para a articulação entre diferentes temas geradores.

O "Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador" exigiu uma nova organização do trabalho pedagógico na escola, que rompeu com a lógica da racionalidade técnica, marcada por propostas curriculares impositivas.

A construção de novas propostas curriculares, pelas escolas, foi o momento em que as programações foram elaboradas, a partir do levantamento dos temas geradores por elas identificados. Valendo-se de referenciais interdisciplinares, professores de diferentes áreas de conhecimento, em diálogo, encontraram parâmetros para a construção de programas educativos que foram desenvolvidos nas escolas. Esses parâmetros articulavam a leitura da realidade e o conhecimento sistematizado. Desse processo resultou a elaboração de documentos nomeados "Visões de Área", que continham os elementos estruturantes de cada área do saber, na perspectiva de uma educação transformadora. Esses documentos foram construídos por professores da rede municipal, com assessoria de docentes universitários. (SAUL, 1998b).

A organização da programação educativa a ser desenvolvida nas escolas, elaborada a partir do levantamento de temas geradores, identificados por alunos e professores, por meio do estudo da realidade local, exigiu a criação de uma nova arquitetura de trabalho na escola porque foi necessário romper com uma lógica instalada há mais de 60 anos, nessa rede de ensino, que se caracterizava por propostas curriculares definidas 'de cima para baixo', por instâncias superiores da Secretaria da Educação que geravam um trabalho individualizado, por parte dos professores, com a intenção de depositar conhecimentos nas supostas 'cabeças vazias' dos educandos. Compor programações a partir de temas geradores implicou discutir e tomar posição a respeito de uma questão polêmica, ainda presente no cenário dos educadores que trabalham com currículo, a qual seja: qual é o conhecimento que importa?

Florence Tager apresenta uma reflexão a esse respeito:

> A pedagogia freireana insiste em uma profunda conexão entre a cultura da vida cotidiana e a política radical. Para Freire, a consciência crítica e a análise dos temas da vida cotidiana são um processo contínuo que emerge da práxis e leva a outras práxis (termo freireano para ação com reflexão). Concluindo, educação para consciência crítica leva à política revolucionária. Para Freire, pedagogia radical integra cultura e política (1982, p. 214).

A reorientação curricular buscou garantir a autonomia da escola, permitindo o resgate de práticas valiosas e, ao mesmo tempo, estimulando a criação e recriação de experiências curriculares que favorecessem a diversidade na unidade.

A autonomia das escolas, na construção do currículo significou decisões partilhadas e não soberanas. Calado explica que:

> Autonomia em Paulo Freire é bem mais do que um vocábulo da moda. Trata-se, antes, da experiência da busca de Liberdade, por caminhos pontilhados de riscos, de desafios e de rebeldia. Embora ontologicamente vocacionado à Liberdade, só quem se atreve a correr risco a Liberdade se deixa alcançar. Vocacionado à Liberdade, o ser humano busca responder através de sua disposição de cavar, sem cessar, espaços de autonomia, em vista de um renovado compromisso com a causa emancipatória, seja no plano pessoal, seja no âmbito coletivo (CALADO, 2002).

No campo do currículo, a racionalidade técnica concebe o educador como transmissor de conhecimentos produzidos por outros, estabelecendo uma relação mecânica entre a produção de conhecimentos científicos e sua aplicação na prática pedagógica, retirando a sua liberdade. Nessa concepção, em que o professor não é sujeito da produção do conhecimento, separa-se o fazer e o pensar, dimensões intrínsecas ao trabalho humano, nega-se o que há de artístico e político na ciência e se reduz a prática à mera aplicação de regras e técnicas provenientes, preferencialmente, da comunidade científica hegemônica.

A prática docente, como prática social, não se dá em um vazio histórico, nem político. Romper com os modelos hegemônicos que dirigem o fazer docente exige, de um lado, que sejam criadas condições e oportunidades para que os professores possam trabalhar com autonomia e, de outro, que a formação dos educadores os prepare para lidar com a politicidade da educação, para 'aprender a decidir na prática da decisão' e para lutar pela democratização radical das relações que se estabelecem entre os sujeitos nas diferentes esferas educativas (LIMA, 2007).

Na gestão Paulo Freire, reconheceu-se que os educandos e educadores possuíam um conhecimento construído em sua experiência, um conhecimento com raízes históricas e que na História se faz e refaz. A reflexão sobre a dimensão

da historicidade no currículo é condição para pensar, de um lado, que o sujeito da prática educativa é um ser histórico e, de outro, que o conhecimento, também histórico, não está pronto.

Trabalhar reconhecendo a dimensão da historicidade significou, compreender que as mudanças profundas na educação somente são possíveis, com as mudanças, igualmente profundas, da sociedade. Isso não quer dizer, porém, que o gestor/educador nada possa fazer diante dessa constatação. Ao contrário, ele tem muito a fazer, pois, se suas decisões e ações não determinam as transformações, sem elas não são gestadas as possibilidades de mudança nas condições concretas e históricas em que vive. Em lúcida reflexão, Paulo Freire esclarece:

> O fato, por exemplo, de que determinadas circunstâncias históricas em que se encontra o educador não lhe permitam participar, mais ativamente, deste ou daquele aspecto constitutivo do processo de transformação revolucionária de sua sociedade, não invalida um esforço menor, em que esteja engajado, desde que este seja o esforço que, lhe é historicamente viável. Em história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer. Daí a necessidade da compreensão cada vez mais lúcida de sua tarefa, que é política, das limitações que tem, para que possa enfrentar, tanto quanto possível, exitosamente, aquela oscilação referida, entre a tentação do pessimismo e a do oportunismo. Este é sempre um momento existencial difícil (FREIRE, 1981, p. 147).

A prática de construção do currículo, na perspectiva crítico-transformadora, valorizou e garantiu a liberdade dos sujeitos, estimulando a dialogicidade entre todos os agentes da comunidade escolar. Fazer a opção por uma educação na qual o diálogo ocupa um lugar central, implica enfrentar as tensões que se colocam entre a necessária autoridade e o autoritarismo no espaço escolar, de modo a construir e consolidar práticas cada vez mais democráticas, fundadas na participação, no respeito e na horizontalidade das relações.

A definição e o trabalho curricular na nova lógica proposta na gestão Paulo Freire suscitaram mudança de perspectivas, valores e crenças, por parte dos professores, gestores e famílias, em relação à educação.

Ficou evidente para Paulo Freire, desde o início de sua gestão, que a *mudança da cara da escola* na direção da pedagogia radical por ele proposta, precisaria de ações concomitantes.

A formação permanente freireana, desenvolvida simultaneamente ao Movimento de Reorientação Curricular, caracterizou-se por trabalhar a partir da 'reflexão sobre a prática' dos educadores. Na prática da formação permanente, a dialogicidade foi o princípio para forjar um ambiente participativo, democrático

e de construção solidária de conhecimentos, no qual puderam ser superados os modelos "bancários" de formação de educadores, reconhecidos como treinamentos, reciclagem e cursos de curta duração.

A conquista da participação, na gestão Paulo Freire, demandou tempo, esforço crítico e coletivo para refletir sobre os fatores envolvidos na não participação e superá-los, a luta por estruturas democratizantes na política e na prática educativa, condições materiais que permitiram o desenvolvimento do trabalho político-pedagógico e a crença de que a transformação é difícil, mas possível.

O processo de reorientação curricular desenvolvido na rede municipal de São Paulo inspirou, a partir de 1990, vários sistemas de ensino. Saul afirma que:

> A busca de uma escola com qualidade social, sonho de Paulo Freire, pautada nos princípios da educação popular, não obstante as dificuldades de "remar contra a correnteza", resultou extremamente valiosa, tanto pelos resultados da avaliação dos alunos, demonstrados pelo aumento dos índices de aprovação e diminuição sensível dos percentuais de expulsão - como se referia Paulo Freire à evasão escolar, como pela ressignificação do conceito de qualidade da educação (SAUL, 2012, p. 403).

Até o presente momento, pesquisas desenvolvidas, em especial no âmbito do Projeto O pensamento de Paulo Freire na realidade brasileira: política, teoria e prática[10], coordenado a partir da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, demonstram a repercussão da proposta político-pedagógica da gestão Paulo Freire, em diferentes contextos da realidade brasileira. A questão do currículo é um dos marcos que segue sendo estudado nessas pesquisas, com perspectiva de denunciar políticas e práticas conservadoras e neoliberais na construção do currículo e anunciar possibilidades e limites na construção de novas lógicas na construção curricular, voltadas para a perspectiva crítico libertadora, inspirada na proposta da gestão Paulo Freire. (SAUL, 1998a; PONTUSCHKA et al., 2001; TORRES et al., 2002; SILVA, 2004; DELIZOICOV et al., 2013; LOUREIRO, 2014; ABUCHAIM, 2015; SAUL, 2015; SAUL, 2016; VOLTAS, 2019).

A prática dessa nova lógica de gestão do currículo considerou, todo o tempo, a necessária participação dos educadores, dando ênfase ao trabalho coletivo e à formação de professores. A busca de melhoria da qualidade da educação pública municipal propôs mudanças nas relações internas da escola e na relação escola/população. Entendeu-se, também, que a escola deveria estar aberta

10 Essa pesquisa vem sendo realizada, com apoio do CNPq, por pesquisadores de 19 programas de Pós-Graduação em Educação, sediados em 12 estados brasileiros, nas seguintes Universidades: PUC-SP, UniSantos, UFES, Universidade Brasil, PUC-Minas, UFPE, USP, UFSCar-Sorocaba, UCS, UEPA, Unisinos, UECE, UFPA, UFPR, PUC-Rio, UFPB, UERJ, Unochapecó, UFSJ, UERN e Unisc.

para que a população pudesse participar do processo de *mudança da cara da escola*, no dizer de Paulo Freire, dar-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir criticamente o saber, condição de emancipação. A participação popular na criação da cultura e da educação rompia com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses da população.

PENSAR E FAZER CURRÍCULO DIANTE DOS DESAFIOS ATUAIS: O QUE PAULO FREIRE NOS ENSINA

Desde o início de 2020, a pandemia do novo coronavírus[11] vem tornando mais visível, no mundo e no Brasil, o rosto da desigualdade social. Estamos vendo, diariamente, que quem mora na periferia das cidades tem mais chance de morrer por COVID-19, os moradores dos bairros com piores indicadores sociais são as maiores vítimas da doença. Morrem muito mais pobres, negros e desassistidos. Na pandemia se acentuam os processos de exclusão social, aumenta o contingente de pessoas sem emprego, que engrossam as estatísticas dos miseráveis.

Na educação, a determinação de afastamento social tem mostrado a ilusória possibilidade de que os alunos das escolas públicas, especialmente do ensino fundamental e médio, tenham remotamente a possibilidade de prosseguir a sua trajetória educacional, com qualidade. Faltam equipamentos, infraestrutura, formação de educadores para o ensino remoto emergencial e condições das famílias para assumir uma 'escola em casa', onde se espera que os pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes possam desempenhar o papel de professores. Mas, não só isso, vale dizer que a qualidade social da educação implica um projeto coletivo radicalmente democrático, que priorize as necessidades e interesses da maioria da população e tenha como objetivo a construção de políticas e práticas de currículo fortemente dialogais e potencializadoras de solidariedade, que propicia consistência à vida coletiva, de tolerância, que permite a unidade na diversidade, e de criticidade, que enseja um conhecimento antidogmático, que busca o real significado das situações existenciais dos sujeitos, e se põe como condição para ações transformadoras.

Nessa triste realidade, de nada adianta insistir em lamentos e denúncias que dizem da regressão dos alunos em aprendizados medidos por testes padronizados de larga escala. Com essa lógica, a educação segue sendo defendida

11 A COVID-19, nome atribuído à infecção respiratória aguda causada pelo SARS-CoV-2, potencialmente grave e de alta transmissibilidade, desde dezembro de 2019 alastrou-se rapidamente pelo mundo e, até abril de 2021, somente no Brasil, já tinha causado mais de 370 mil mortes.

por reformadores empresariais[12], como possibilidade de ajustamento e redenção social de indivíduos que, apenas por méritos próprios, alcançariam novos patamares socioeconômicos e prestígio. Isso impulsiona a educação bancária e a chamada 'privatização por desastre', que de acordo com Avelar (2020) caracteriza-se como uma janela para o desmonte da educação pública, em função da fragilização de processos democráticos, em momentos de tragédia. No bojo desse discurso, está a ameaça de atrasos educacionais irreparáveis e perdas econômicas que, acumuladas ao longo da vida, gerariam um impacto de um quinto do PIB brasileiro atual[13], por conta de um suposto déficit do conteúdo com os quais, segundo esses especialistas, os estudantes deveriam chegar ao mercado de trabalho.

Na contramão desse discurso, é necessário responder: que conteúdo importa para o Currículo?

Com Freire aprendemos a necessidade de selecionar conteúdos significativos para o trabalho com os estudantes. Nesse sentido, é fundamental problematizar o próprio conceito de conteúdo, tendo em vista a necessidade de compreendê-lo não como algo pré-estabelecido e que se deve a priori dominar, mas como um conhecimento que se apreende, quando ele de fato faz sentido para responder a uma situação-limite. O parâmetro para a seleção de conteúdos que podem auxiliar os educandos a desenvolver novas compreensões e práticas sobre a realidade, e transformá-la, é a sua visão de mundo, que envolve os obstáculos impostos à trajetória histórica de sua humanização. Esse processo dinâmico e situado de seleção de conteúdos avança em uma espiral ascendente de conscientização, porque a interpretação do mundo que os sujeitos estão tendo se faz e se refaz.

Problematizar esse momento de pandemia com os estudantes, professores e famílias, é fundamental. Não se eximir do debate sobre o medo, as dificuldades econômicas e sociais, geradas nesse contexto, sobre a irresponsabilidade dos governantes para controlar essa tragédia que elimina vidas, é da maior importância. É hora, portanto, de formar os profissionais para um trabalho amoroso e significativo, com o referencial da formação permanente freireana, e reivindicar a ativação de redes de proteção social intersetoriais, que acolham os educandos e lhes permitam ter condições para se desenvolver em uma perspectiva de educação

---

12 De acordo com Freitas (2014, p. 1109): "Corporate reformers – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch. Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para 'consertar' a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais".

13 Conferir matéria publicada no Site do Insper em 16 de junho de 2020, disponível em: <www.insper.edu.br/conhecimento/políticas-publicas/retorno-as-aulas-sem-recuperar-conteúdo-perdido>.

humanizadora. Assim, Freire nos ensina, mais uma vez, com seus escritos e seu testemunho como gestor público na SME-SP, que a gestão do currículo não pode ser reduzida a prescrições autoritárias e individualistas de supostas receitas para o sucesso, uma vez que a realidade se impõe com sua diversidade e seus conflitos. A gestão do Currículo, na perspectiva freireana, requer gestos que materializem o discurso democrático e tem no horizonte a utopia de uma sociedade justa, igualitária e solidária, que se conquista com ações esperançosas.

Diante da não recomendação[14] do retorno presencial às aulas, em razão do agravamento da pandemia no Brasil, seria ainda mais necessário um *quefazer* curricular humanizador, de modo que os educandos pudessem analisar criticamente o que acontece e engajar-se coletivamente na busca de soluções para as situações-limite que vivenciam, com especial atenção às condições objetivas dos educandos, dos educadores e das escolas. Isso porque, as aprendizagens tidas como essenciais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[15], por exemplo, ao desconsiderar os conflitos socioculturais nos quais estão imersos os educandos, como pontos de partida indispensáveis do ensino-aprendizagem, retomam o paradigma tecnicista da educação, que se pauta pelo controle dos processos educativos para obter resultados estabelecidos sem diálogo e a priori, e no eficientismo. Nesse sentido, as habilidades e competências propostas na BNCC embora mascaradas, por vezes, com roupagem atual, não se prestam ao desvelamento crítico da realidade, de modo a desafiar as condições sociais e materiais hegemônicas e potencializar a conquista de uma vida com mais dignidade para a população como um todo.

Em uma vertente crítica, na qual a educação e a escola podem ser analisadas como elementos articuladores importantes para a reprodução e/ou a transformação da sociedade, o Currículo não pode se furtar a ser um eixo de desvelamento da exploração instalada no seio da estrutura social e do papel adaptativo da educação, colocando-se como alternativa às pedagogias liberais e contrapondo-se a elas.

Evidentemente, o *quefazer* educacional crítico encontra desafios e obstáculos de diferentes ordens, e passa por recuos e avanços históricos. Educadores e educandos que fazem adesão à essa perspectiva, muitos com a inspiração de Paulo Freire, tem oxigenado contextos escolares e universitários e resistido à dominação, expressando uma práxis pedagógica que se contrapõe ao autoritarismo, à valorização de um conhecimento único e empobrecedor,

---

14 Conferir a Nota Técnica de abril de 2021, assinada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Rede Análise Covid-19 e Observatório COVID-19 BR.

15 Para um aprofundamento crítico em relação à BNCC, conferir Cury, Reis e Zanardi (2018); Macedo (2018, 2019) e ABdC (2015, 2018)

a maneiras restritas de conhecer, e ao extermínio de culturas e de identidades socioculturais. O engajamento à essa perspectiva, que possui a tarefa de confrontar a racionalidade irracional do mercado, tem permitido aos educadores viver a esperança de que outros modos de propor e desenvolver o currículo são possíveis, tensionando a subalternização do social ao econômico.

Pensar, ainda na democratização da educação, como um arcabouço, para ter no horizonte a escola que queremos, é fundamental. Especialmente em momentos como o de hoje, em nossa sociedade, na qual a democracia sofre ameaças, precisamos ter, como utopia necessária, uma escola que tem como intencionalidade uma transformação da sociedade voltada para a justiça social. Isso significa, como discutimos nesse texto, pensar e praticar currículo, propondo e vivendo, com radicalidade, os princípios da participação, autonomia e dialogicidade.

Ao finalizar este texto, no ano da celebração do centenário de Paulo Freire, queremos dizer que Freire nos deixou, à moda de quem, saindo, fica, conforme escreveu em "A Educação na Cidade", o que afirma que sua ausência é presença no mundo porque o seu pensamento é clássico e atual.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. A construção do currículo para a educação infantil na rede municipal de São Paulo. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas/Porto Alegre, v. 12, n. 1, p, 252-273, jan./abr., 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular**, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABdC); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Manifesto oficial contrário ao documento orientador de políticas para Educação Básica/Ensino Médio (BNCC)**, 2018.

AVELAR, Marina. Educação e COVID-19: cenário para o avanço da privatização? **Site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, São Paulo, não paginado, 04 jun. 2020.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Paulo Freire: sua visão. Madrid: **La insignia**, 2002.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo (1989-1992)**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; REDE ANÁLISE COVID-19; OBSERVATÓRIO COVID-19 BR. **[Nota Técnica] Brasil**: não é hora de retomar as aulas presenciais nas escolas e é preciso garantir as condições adequadas para a oferta do ensino remoto emergencial, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DÍAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

DELIZOICOV, Nadir; STUANI, Geovana; DELIZOICOV, Demétrio. Reorientação curricular na concepção freireana de educação: análises em dissertações. **Revista e-Curriculum** (PUC-SP), v. 3, p. 648-712, 2013.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação (1971). In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun. 2014.

LIMA, Licínio C. Gestão democrática. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 236-237.

_____. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Políticas de formação ao longo da vida**. In: CONGRESSO NACIONAL DE CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS. 2007, Guimarães. Actas...Guimarães: [s.n.], 2007. p. 85-96.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

LOUREIRO, Emília Marlene Morgado. **Formação de professores em serviço**: uma experiência da rede municipal de educação de São Paulo. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. "A base é a base". E o currículo o que é?. In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luiz (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

_____. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, jan./mai. p. 39-58, 2019.

PONTUSCHKA, Nídia; LUTFI, Eulina Pacheco; SEABRA, Manoel Fernando; DOMITE, Maria Do Carmo. **Ousadia no diálogo** - interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 2001.

RIBEIRO, Márden P.; ZANARDI, Teodoro A. A presença de pedagogia de Paulo Freire nas produções em currículo: centralidade do conhecimento. **Revista e-Curriculum** (PUC-SP), v. 16, p. 1050-1075, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia. **Gestão curricular**: para a autonomia das escolas e professores. Lisboa/Pt: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2018.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade**. Cadernos 1, 2 e 3. São Paulo, 1989.

SAUL, Alexandre. **A Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública popular e democrática, na Gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 394-406.

_____. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998a. p. 151-165.

_____. Currículo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 129-130.

_____. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo. **Revista da associação nacional de educação**, São Paulo, v. 12, n. 19, p. 63-68, 1993.

_____. Interdisciplinaridade na rede de ensino municipal de São Paulo. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 1998b. p. 321-328.

_____. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. Revista **e-Curriculum** (PUC-SP), v. 14, p. 9-34, 2016.

_____; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

STEINBERG, Shirley R. Paulo Freire. In: KRIDEL, Craig (Ed.) **Encyclopedia of curriculum studies**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 2010.

TAGER, Florence. The relation between politics and culture in the teaching of working class students. **Curriculum Inquiry**, Malden, v.12, n. 2, p. 209-219, 1982.

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 Editora, 2002

VOLTAS, Fernanda C. Q. **Formação permanente freireana**: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Ana Maria Saul
Doutora em Educação pela PUC-SP, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da PUC-SP, e Coordenadora da Cátedra Paulo Freire dessa instituição. E-mail: anasaul@uol.com.br

Alexande Saul
Doutor em Educação pela PUC-SP, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos/SP e Coordenador da Cátedra Paulo Freire dessa instituição. E-mail: asaul@hotmail.com

Fernanda Corrêa Quatorze Voltas
Doutora em Educação pela FEUSP e professora do Centro de Educação da UFES, membra do Grupo de Estudos e Pesquisas Paulo Freire dessa instituição. E-mail: fernanda.voltas@ufes.br

Recebido em: 19/04/2021
Aprovado em: 23/07/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/VOL37N22021.113178

Política curricular na gestão freireana em São Paulo: diálogo com Ana Maria Saul

Política curricular en la gestión de paulo freire em São Paulo: diálogo con Ana Maria Saul

Curriculum policy in freirean management in Sao Paulo: dialogue with Ana Maria Saul

INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA
http://orcid.org/0000-0003-4101-3919
Universidade Estácio de Sá
Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Educação
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: Este ensaio se tece a partir de conversa com a Profª Ana Maria Saul e de reflexões em torno dela. Objetiva apresentar a gestão freireana na SME/SP, conforme ela a percebe, hoje. Metodologicamente inscrito no campo da pesquisa narrativa, aborda, em três partes, os temas da educação democrática, dos diálogos universidade-escola e dos cotidianos e suas narrativas, presentes na gestão freireana, em diálogo com conceitos do autor como a humanização, o diálogo e o compromisso político do educador como formas de luta contra a dominação. No final, traz uma reflexão sobre a utopia freireana em oposição à distopia atual.

Palavras-chave: Paulo Freire – gestão educacional – diálogo escola-universidade – cotidiano escolar – formação continuada.

Abstract: *This essay is based on a conversation with professor Ana Maria Saul and reflections on her. It aims to present Freire's management at SME/SP, as she perceives it today. Methodologically inscribed in the field of narrative research, it addresses, in three parts, the themes of democratic education, university-school dialogues, and everyday life and their narratives, present in Freire's management, dialoguing with the author's concepts such as humanization, dialogue, and the educator's political commitment as ways of fighting domination. In the end, it brings a reflection on the Freirean utopia as opposed to the current dystopia.*

Keywords: *Paulo Freire - educational management - school-university dialogue – everyday school life - continuing education.*

***Resumen**: Este ensayo está basado en una conversación con la Profª Ana Maria Saul y reflexiones sobre ella. Tiene como objetivo presentar la gestión de Freire en SME / SP, tal como ella la percibe, hoy. Inscrita metodológicamente en el campo de la investigación narrativa, aborda, en tres partes, los temas de la educación democrática, los diálogos universidad-escuela y la vida cotidiana y sus narrativas, presentes en la gestión de Freire, en diálogo con conceptos del autor como la humanización, el diálogo y el compromiso político del educador como formas de lucha contra la dominación. Al final, trae una reflexión sobre la utopía de Freire frente a la distopía actual.*

***Palabras clave**: Paulo Freire – gestión educativa – diálogo escuela-universidad – cotidiano escolar – formación continua.*

INTRODUÇÃO

O trabalho de Paulo Freire como docente, pesquisador e pensador da educação segue sendo de grande interesse para pesquisadores da área, assegurando a validade de seu legado e a necessidade de preservá-lo (SAUL, 2016). Foi pensando nisso que, ao me integrar ao grupo de pesquisa da professora, fiz questão de obter dela uma narrativa sobre os tempos da gestão dele à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), notadamente em relação à questão da política curricular, mas não só.

A experiência de Ana Maria ao lado de Freire transcende em muito o período da SME. Partilharam a sala de aula por dezessete anos na PUC/SP, foram parceiros, amigos e cúmplices na defesa da educação pública, antes, durante e depois do período em que estiveram juntos – ela a convite dele – na SME.

Em 1989, o momento era de alegria! Saindo da ditadura e com os primeiros prefeitos de capitais eleitos pelo voto direto, pululavam desafios que os perseguidos e negligenciados pela ditadura queriam encarar, para voltar a participar da vida pública do país. Não foram poucos aqueles que, diante da vitória de Luiza Erundina na eleição na capital paulista pensaram em migar para a cidade, e alguns de fato o fizeram. Era um desafio que queríamos viver, educadores, intelectuais e militantes silenciados por mais de vinte anos, alguns expulsos do seu próprio país – como o próprio Freire – e outros tantos em uma longa luta contra os muitos abusos e violências cometidos pelos governos do período 1964-1985. Tudo parecia valer a pena, e estar na luta era mais do que um desafio, um prazer de retomar ações em benefício das populações subalternizadas em tantas dimensões e instâncias, sendo uma delas, sem dúvida, a da escola pública.

Dentre os muitos acordos pífios que foram feitos pelos generais, aqueles que atingiram a educação fundamental pública foi um dos que mais danos causou, sobretudo às populações mais pobres. Acenando para a classe média e sua sanha de parecer diferente da classe trabalhadora menos abastada, os sucessivos governos

militares foram fragilizando a educação pública, num projeto simultâneo de ampliação do sistema e de enfraquecimento de sua possibilidade de atender essa população (ROMANELLI, 2019). Paralelamente, o sistema privado de ensino, com o chamado "milagre econômico" se viu crescendo com a ampliação de estudantes de classe média que, ao rejeitarem a escola pública e o convívio com os mais pobres que a ela começavam a ter acesso, migravam para o setor.

De direito de todos, mesmo que fragilmente formulado, a escola pública passou a ser crescentemente percebida como destino dos que não podiam pagar por uma escola melhor e a difusão dessa máxima foi se ampliando. De tal modo que, ainda hoje, a população de classe média não se sente afetada pelos muitos ataques que a escola pública recebe, por não se sentir envolvida com ela. De outro lado, mesmo aqueles que a frequentam, tendem a não se insurgir diante do pouco investimento e do descaso das autoridades e a não questionar as tantas políticas educacionais excludentes, nocivas e de desinvestimento na escola pública e em sua qualidade. Mas em 1989, quando Luiza Erundina fez de Paulo Freire seu secretário de educação, sabíamos que algo ia acontecer, e aconteceu.

Este texto, formulado individualmente com base numa longa conversa com a Professora Ana Maria Saul, realizada em 2018, ainda antes da atual tragédia, política, sanitária e ética afetar tanto a democracia, quanto a escola pública e os currículos escolares, e, ainda, a vida cotidiana e os modos como os conhecimentos científico-teóricos são percebidos e utilizados. Por esta razão, nossa escolha de abordagem se dirige a esses aspectos da gestão freireana, buscando de alguma forma contribuir para os debates atuais a partir dessa experiência de gestão que Freire viveu na SME de São Paulo. Assumimos, portanto,

> que conversar é um modo legítimo de investigação, de relação, porque implica uma forma especial de prestar atenção, de inquietar(se) e indagar(se) a partir da experiência, da vivência, das falas do outro. Conversar como gesto de escuta, quiçá como princípio e metodologia, como nos ensinam os Emberas, povo indígena colombiano cuja educação se baseia na premissa da escuta: semeadura do silêncio, suspensão da pressa, esquecimento da explicação... Escuta como tentativa de enxergar o outro e sua voz, sempre grávida de histórias e de sabedoria, de sair um pouco de si para receber e deixar-se banhar pela palavra alheia, as ressonâncias de sua experiência e vivências (..). Nas conversações, falas e narrativas, não buscamos verdades: escuta-se e conversa-se não pela construção de uma verdade, mas pela desconstrução de muitas. Dessa maneira, interessam-nos ressonâncias, experiências grávidas, relatos com alguém dentro, habitados, encarnados, vividos... Em vez de verdades, interessam-nos e animam experiências e narrações vitais (RIBEIRO, SKLIAR, 2020, p. 18).

Ainda com os autores, e com base na agradável e densa experiência dessa conversa com a querida Ana Maria Saul, assumimos, também, que

> conversar possibilita pensar com o outro, escutar, estranhar, desentender, inquietar o corpo e o próprio pensamento, não rumo a um lugar melhor ou a um patamar de mais esclarecimento, senão como movimento, como exercício de espichar nossos modos de ver e compreender, de seguir sendo já diferente de nós mesmos. Damo-nos a ler quando conversamos. Conversa como intimidade, proximidade, ex-posição e disposição ao outro (RIBEIRO, SKLIAR, 2020, p. 18).

E nesse sentido é que afirmamos este texto como ensaístico, baseado em uma narrativa compartilhada, uma conversa entre amigas educadoras, que, por isso, não tem a pretensão de servir de guia geral, mas apenas o desejo de permitir àqueles que não tiveram e não têm acesso aos acontecimentos daquele final da década de 1980 e início distante dos anos 1990, possam perceber a experiência de gestão aqui narrada, e, sobretudo, o modo como os valores democráticos e humanizantes convivem bem com a perspectiva do respeito mútuo – entre sujeitos e entre conhecimentos – e do diálogo como forma de aprendizagem e de regulação de conflitos.

É um Brasil (representado pelo município de São Paulo) que queremos, em rota de colisão com o Brasil de hoje. Mas é, também, um Brasil que emergiu de uma luta dura e longa contra uma ditadura, o que nos permite, freireanamente[1], permanecer esperançando e sonhando com o fim desse triste período, praticando utopias possíveis, entendendo que uns e outros nos alimentam hoje contra a desesperança e a distopia que nos agridem cotidianamente, mas que seguem convivendo com seus outros, com as desobediências e rebeldias dos cotidianos (AUTOR; 2021), que seguem desafiando a suposta fatalidade do destino, à qual Paulo Freire já se opunha desde suas primeiras obras.

Estruturado em quatro partes, além desta introdução na qual inscrevemos a metodologia, o texto vai se inserir nos temas já referidos um a um, buscando, por meio das palavras de Ana Maria Saul sobre aquela gestão, apresentar e demonstrar o quanto essas possibilidades estavam presentes no dia a dia da gestão, o que significa que poderão estar em outras e mesmo na gestão cotidiana daquilo que nos atinge, nos inquieta e nos ocupa atualmente.

Assim, iniciaremos falando dos valores democráticos e humanizantes que presidiram todas as ações do período, seguidos do modo como dialogaram com saberes docentes e acadêmicos, num verdadeiro diálogo Escola-Universidade nas

1 A preferência por esta grafia em lugar de freirianamente se vincula, tanto à Ana Maria Saul, que a utiliza, quanto às motivações que ela alega, com as quais concordamos: a de que, sendo mais próxima do nome, é também mais bonita.

práticas de formação e de formulação de propostas para a Rede Municipal de Educação e, finalmente, o tema dos currículos e da relevância da vida cotidiana para pensá-los, e das micro atitudes necessárias à credibilidade de um projeto educativo democrático e comprometido com a escola pública gratuita e de qualidade para todos e com o exercício pleno da cidadania. A quarta e última parte busca sintetizar a discussão proposta e apresentar algumas considerações que acreditamos ser úteis aos leitores, tanto para a compreensão do texto e de seus propósitos como para permanecermos esperançantes, seguindo na luta pela democracia, pela educação e por uma vida com mais boniteza para todxs.

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA PARA FORMAR CIDADÃOS ATIVOS E SOLIDÁRIOS: DE QUE CONHECIMENTOS PRECISAMOS?

Era uma tarde agradável no hotel ao lado da PUC/SP, uma espécie de quartel general em que Ana e eu costumamos nos encontrar para falar de trabalho e da vida, preocupações políticas, educativas, com estudantes e familiares. O acordo era uma entrevista, para que um artigo fosse redigido pouco tempo depois. Já se vão quase três anos, e só agora a correria da vida e a vontade de não deixar passar a oportunidade me trazem ao computador para falar sobre o que Ana me disse, generosamente, como é do seu feitio, naquela tarde.

A questão curricular seria tema prioritário, mas já na primeira frase confirmamos o de que já suspeitávamos: falar de política curricular exige nos situarmos, antes de mais nada, politicamente. Disse-me ela:

> Ana Maria Saul: Nós sabemos, você, eu, as pessoas que estão alinhadas com o nosso pensamento, que decisões sobre currículo dependem de um quadro de referência em que você vai pensar como é o processo de educação que pretende, qual o projeto, o que é educar e qual é o ser humano que você pretende formar. [E essa ideia, sempre] relacionada com uma utopia de sociedade. Então, não dá pra pensar currículo sem esse contexto definido e, mesmo as pessoas que dizem que não, explicitam suas ideias e tomam suas decisões de uma forma que você pode lê-las [as intenções e valores] nas entrelinhas.

A partir daí, passamos a falar sobre questões mais amplas, esses fundamentos sobre os quais a política curricular da SME/SP foi pensada e proposta naquele período. Primeiramente, segundo Ana, "isso é fundamental para decidir como é e como vai fazer com o modelo curricular, com a escola, com a formação, com a avaliação e com a didática. Nós precisamos ter essas questões de fundo pensadas e decididas".

Dito isso, para definir as bases de nossa conversa e da reflexão feita por Ana a partir de suas memórias, entramos na participação singular de Paulo Freire no processo. A equipe pensava a partir de bases semelhantes às dele, mas não era um todo monolítico, como ela esclarece mais adiante. Havia pluralidade, diálogo e propostas. E havia Paulo Freire.

> Então, quando pensamos que Paulo Freire está na secretaria, à frente da pasta da Educação, o que pensar dele e a equipe? E sabemos pela história dele, pela obra dele, pela presença dele, nós sabíamos que era uma posição educacional político-pedagógica que tinha determinados parâmetros em termos de educar o cidadão na perspectiva de formação. O que é esse aluno, que trajetória de transformação queremos trabalhar com ele na escola ou fora da escola, para pensar numa perspectiva emancipatória. E numa transformação para uma sociedade democrática, com as características que a gente valoriza nos termos de democracia, não só como estrutura, mas também como relação entre as pessoas que fazem democracia.

Para encarar o desafio, Ana sentiu necessidade de compreender melhor do que falamos quando pensamos a democracia. Foi ao Dicionário de política de Bobbio (1998) e ao verbete Democracia (p. 319-329). Segundo ela, o "verbete é especial, mostra o que é democracia e que democracia é essa". Indo ao verbete, capturamos lá alguns elementos relevantes e úteis à reflexão que fazemos aqui, sobre a democracia como preocupação da gestão de Freire na SME e, ao citá-lo, conversamos indiretamente com Ana e Freire, e com a própria questão da democracia. No item X do verbete, está referida uma oposição entre democracia formal e democracia substancial (BOBBIO, 1998, p. 328) que interessa considerar neste texto, já que o autor entende que, ao contrário da democracia formal e sua formulação mais abstrata, esta segunda, a democracia substancial, é assim chamada

> Porque faz referência prevalentemente a certos conteúdos inspirados em ideais característicos da tradição do pensamento democrático, com relevo para o igualitarismo. Segundo uma velha fórmula que considera a Democracia como Governo do povo para o povo, a democracia formal é mais um Governo do povo; a substancial é mais um Governo para o povo.

Outro elemento dessas definições que nos parece relevante é a definição, que ele julga vaga, de Macpherson (1966, p. 37), segundo a qual: as três espécies de Democracia têm em comum o escopo último, que é o de "prover as condições para o pleno e livre desenvolvimento das capacidades humanas essenciais de todos os membros da sociedade" (BOBBIO, 1998, p. 329). A relevância emerge do fato de que, mesmo sendo vaga, a expressão vai ao encontro de uma questão central na obra freireana, a da humanização, que depende do direito de se desenvolver e às

suas capacidades. Concretamente, a indignação de Paulo Freire com as injustiças sociais o faz sustentar a ideia de que estas desumanizam e que, por isso, faz-se necessário pensar a educação numa perspectiva humanizante, a qual preferimos chamar de (re)humanizante, já que, na origem, somos todos humanos, e são os processos de exclusão social, de negação de direitos básicos à dignidade humana que desumanizam suas vítimas. Por isso a utopia educativa que abraçamos é freireana, porque defende, como ele, a necessidade de uma ação política e social de humanização para que a educação cumpra seu papel na construção da sociedade democrática.

Zitkoski (2019) afirma, no verbete humanização/desumanização do dicionário Paulo Freire (STRECK, REDIN, ZITKOSK, 2019), entender que "a pedagogia freireana assume posição radicalmente comprometida com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas" (p. 251). E é sobre essa base que a gestão dele na SME se ergue, conforme narra Ana Maria Saul.

> A gente sabia qual era a posição de Paulo Freire e sabia qual era a posição de política de gestão. Uma vez que a prefeita era Luiza Erundina, evidentemente não se poderia pensar que, por ser uma gestão de Luiza Erundina, todo mundo ia pensar e agir exatamente da mesma forma E que não iria ter erros, equívocos questionamentos a gente sabe que isso não existe. Mas você sabe, numa proposição dada, qual é o horizonte, qual é utopia, qual é a linha de trabalho. E isso tudo facilitou pensar uma reorientação curricular nesse quadro. São leituras de espaços-tempos e histórias que a gente precisa ter para pensar uma política curricular inscrita numa política educacional.

Os princípios da democracia e da humanização estavam postos, bem como, inscrita neste segundo, a vocação do "Ser-mais", como desafio da libertação dos oprimidos nesse processo, segundo Freire (1993). Assim, diz ela,

> Evidentemente, num contexto desse você tem a clareza dos princípios. No caso de Paulo Freire, você só podia pensar em professores tomando decisão, numa escola construtora de currículo sim, currículo que não fosse bancário, que não fosse tecnicista e servisse a propósitos dos empresários, das apostilas, dos livros e etc.

A educação libertadora, dialógica, tinha muitas exigências e era um forte desafio, mas a busca por ela habitava as cabeças dos diferentes membros da equipe, e não por acaso, já na frase seguinte a essa, Ana começa a falar da formação continuada docente e a necessidade de sua própria democraticidade no respeito aos diferentes conhecimentos envolvidos na docência. Mas não uma

democraticidade qualquer. A formação crítica era fundamental e os diálogos necessários ao atendimento dessas duas condições levou a SME a buscar o diálogo escola-universidade. A esse tema, dedicamos a segunda parte deste texto.

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: NARRATIVAS DOCENTES E PLURALIDADE DE CONHECIMENTOS NO DIÁLOGO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Ana Maria, então, entra no tema da formação, afirmando que era necessário pensar

> numa formação de educadores que necessariamente fosse uma formação para a reflexão crítica sobre a prática da escola sobre a prática dos professores, considerando as histórias deles, as formações, a escolaridade. A proposta era problematizar a ação toda: com quem eles estão trabalhando, quem são os alunos, quem é o público, o que é a escola, considerando tudo isso.

E ela segue em sua fala sobre isso chegando ao que permanece sendo um tema difícil, mas não para uma equipe freireana, a forma de trabalhar o diálogo prática-teoria sem que a segunda se sobrepusesse à primeira, emudecendo professores e praticando "formações bancárias", ou a primeira acriticamente operasse sem a segunda, numa perspectiva voluntarista ou praticista, ambas rejeitadas por Freire. Em sua Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992), ele aponta os riscos, tanto do voluntarismo – habitado pelo chamado *praticismo* – quanto do objetivismo – tecnicista, *teoricista* – afirmando que:

> De um lado, o voluntarismo, no fundo uma espécie de idealismo brigão, que empresta à vontade do indivíduo uma força capaz de tudo fazer; de outro, o objetivismo mecanicista, que nega qualquer papel à subjetividade no processo histórico.
> Ambas estas concepções da história e dos seres humanos nela terminam por negar, definitivamente o papel da educação. A primeira porque atribui à educação um poder que ela não tem; a segunda porque nega qualquer poder a ela. (p. 22-23).

Assim sendo, a construção desse processo de formação envolveu, sim, as universidades e os conhecimentos predominante "teóricos" que lhes são característicos, mas numa relação dialógica com os conhecimentos docentes, dos ambientes e públicos escolares, das dificuldades reais que enfrentavam em seus cotidianos.

> Ana Maria Saul: Uma formação que, quando a gente faz a reflexão crítica sobre a prática, impõe necessariamente montar propostas nas quais os professores precisavam ser ouvidos, que trouxessem as narrativas para estes momentos de formação e que isso não só fosse trocado entre eles, mas sobretudo que houvesse uma reflexão crítica sobre o que estava se fazendo, que se identificassem com os professores os problemas, as dificuldades, que se estudasse formas e solução desses problemas. A teoria precisa entrar aí nesse momento e não previamente. A teoria entra a partir de necessidades concretas que vão ajudar a compreender os problemas e ajudar a gestar estas soluções para esses problemas.

A primeira questão que emerge desta narrativa de Ana Maria Saul se relaciona ao que hoje constitui um campo de estudos da formação docente: as narrativas de si como formação. Souza (2006) publicou obra relevante sobre a importância das narrativas para a formação inicial de estudantes de graduação, baseado em uma experiência que ele mesmo desenvolveu. Revisitando a obra do autor, Reis e Campos (2019), esclarecem que:

> Segundo Souza (2006), narrar sobre si remete o sujeito a uma dimensão de "autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si" (p. 14). (...) Ao ter que elaborar para si e para outro o que viveu, [quem narra] acaba por sistematizar suas experiências, os saberes que delas emergem e, com isso, origina novas aprendizagens e significados (p. 400).

A importância, hoje reconhecida, de trabalho com as narrativas docentes em processos de formação continuada está clara na referência de Ana Maria Saul à proposta da SME durante a gestão de Paulo Freire. Pelas narrativas é possível dialogar, ouvir, compreender, a si mesmo e aos outros, além daquilo que elas permitem de rememorações e enredamentos entre trajetórias e conhecimentos distintos.

> Quem narra suas experiências, fala sobre si mesmo, produzindo experiências modificadas pela reflexão. Ao narrar, professores e professoras podem identificar sua produção curricular cotidiana, tendo a possibilidade de rever e reformular concepções (Josso, 2010), pois ao viver uma experiência em sala de aula, produzindo currículos e conhecimentos, é necessário que professores e professoras possam refletir sobre o vivido e produzido. A partilha de experiências-praticadas numa roda de conversa pode contribuir para dar significado ao vivido no presente gerando reflexões e novas experiências ao grupo (REIS; CAMPOS, 2019, p. 402).

A narrativa de Ana Maria Saul – ela mesma uma professora a rememorar sua trajetória – nos remete, ainda, a diferentes questões hoje em discussão no cenário da formação docente no Brasil. Uma dela é a necessidade de se discutir

as aproximações necessárias e possíveis entre a universidade e a escola, numa perspectiva democrática metodologicamente, ou seja, numa perspectiva de respeito aos diferentes conhecimentos, sem que uns sejam, a priori, considerados melhores do que outros.

Encontramos em Paulo Freire e em Boaventura de Sousa Santos, a defesa desse respeito mútuo e da compreensão de que há conhecimentos diferentes, e, portanto, ignorâncias diferentes e que, o diálogo entre eles potencializa melhores soluções para os problemas concretos, complexos, que as sociedades enfrentam. Em Freire, encontramos as ideias de que "ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre" e a de que "Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes". Em Boaventura, a noção de ecologia de saberes", que pressupõe a interdependência entre diferentes conhecimentos, reafirma a necessidade da dialogia entre conhecimentos distintos, e mais que isso, o potencial de aprendizagem, para todos, de se colocar esse diálogo em prática na busca de solução de problemas (AUTOR, 2019). Ana segue nos contando o que foi feito.

> Ana Maria: então nós construímos um modo de formação centrado no que a gente chamou de grupos de formação. Então, o lócus privilegiado deste *grupo de formação* era a escola. (...) O que a gente considerava que funcionava melhor eram grupos de formação na escola. Esses grupos de formação tinham uma coordenação. Inicialmente eram coordenadores pedagógicos que os lideravam. No entanto, nós da diretoria de orientação técnica, (eu era diretora de orientação técnica) previmos grupos de formação dos coordenadores também e uma das primeiras coisas que fizemos, enquanto secretaria de educação, foi o convênio com várias universidades como PUC, USP, Unicamp.

A preocupação era de contar com a ajuda das universidades, mas não a partir do que queriam ou pensavam os professores e pesquisadores que estavam nesses espaços. Ana informa que havia um protocolo e que Paulo Freire ia, pessoalmente, explicar aos reitores o que precisava.

> Ana Maria: Fizemos basicamente com eles, e era assim: nós tínhamos um protocolo para discutir com o reitor da Universidade sobre o convênio, aí Paulo Freire queria muito, sempre quis que eu fosse junto com ele na discussão com o reitor e a gente ia lá e falava o seguinte: "a gente considera que as universidades são muito importantes para dar suporte para às formações. Nós vamos precisar de vários professores em diferentes áreas, porque nós entendemos que assim como a universidade vai auxiliar as escolas e a Rede, a Rede vai auxiliar muito a universidade também, então esse é o nosso entendimento".

Com a preocupação de não caírem no mesmo fracasso de outras tentativas de estabelecer esses diálogos, quando as universidades escolhem um ou outro docente para "enviar" em socorro às escolas, Paulo Freire e Ana Maria Saul

esclareciam aos reitores: "também temos um outro entendimento importante, [não se trata de] trazer o melhor conhecimento da universidade. A universidade não vai a priori definir. O que a rede precisa é de professores que sintonizem com essas ideias". [Era preciso deixar claras] "as necessidades e os interesses" da SME. Com isso foi possível negociar e receber as universidades na gestão, para colaboração na formação continuada docente.

> Então as universidades entravam não como propositoras de conteúdo ou de informações decididas no espaço da universidade, mas pensando a partir de contextos, que as próprias escolas colocavam como situações problema e como necessidade. Por exemplo: teve escola que, nosso maior problema aqui, que a gente tá identificando no grupo formação é a questão da alfabetização. Então, a gente pensa assim: quem é que pode ajudar? Na ocasião a gente pensou e trabalhou muito com um professor da Unicamp, que trazia elementos importantes a respeito de linguagem, como alfabetizar etc, e que não era um letramento a partir do exterior, mas era todo um trabalho a partir do fio da linguagem das crianças e etc. Nós concordávamos muito com a posição dele, o Geraldi.[2]

Ou seja, a equipe da SME é que ia procurar, nas universidades, "para cada problema, quem eram as pessoas que poderiam ajudar". E isso não só em relação a questões específicas de uma escola. Supondo que, possivelmente, o problema vivenciado por uma também o fosse por outras, a SME pedia coisas do tipo: "Wanderley, você pode organizar paralelamente ao grupo de formação um seminário, de uma semana, com professoras?"

> Ana Maria Saul: Aí se inscreviam aquelas professoras que quisessem esse curso. Então a gente fez muita coisa assim. Em paralelo aos grupos de formação, nós tínhamos uma programação que permitia às escolas fazerem a opção entre as possibilidades divulgadas Tinha na área de Matemática, na área de História, etc. etc. Havia todas as possibilidades com os grupos de formação.

Sobre o conhecimento científico, a equipe foi buscar Márcio D'Olne Campos, "um físico ótimo [que] trabalhava com física do cotidiano e era muito amigo do Paulo Freire". Ana não estava certa disso, mas imediatamente reconhecemos em Márcio o criador da noção de Sulear[3], um termo que Paulo Freire usa, e que afirma a necessidade do "Sul" se orientar a partir de si mesmo, e não do Norte, que propõe o Nortear. Isso evidencia a preocupação política

---

2 Wanderley Geraldi, professor titular aposentado da UNICAMP, é, há muito, um ícone nos debates sobre Linguagem e Alfabetização, com uma trajetória de parceria com a educação básica não apenas nesse período.

3 Marcio D'Olne Campos mantém um site http://www.sulear.com.br, com informações e discussões sobre o termo.

inscrita no trabalho com e sobre o conhecimento científico desenvolvido por Márcio. Ana conta, ainda, que nas reuniões com os grupos das universidades "se discutiam todas essas coisas". E ela esclarece:

> Eu costumo dizer que *teoria requerida* não é uma teoria e só. É claro que cada profissional, tanto os professores ou nós da universidade, temos teorias que a gente valoriza aprendeu, estudou etc. Mas não era só chegar lá e dizer das nossas teorias sem leitura da realidade. Tem que ler a realidade, ver a necessidade de trabalhar com ela.

Falamos, portanto, de teorias como conhecimentos úteis, conhecimentos que dialogam com as especificidades e questões das realidades e não de teorias que, por serem científicas, podem ser validades a priori, como quis a modernidade. A teoria que ajuda, a teoria requerida, citada por Ana, não é dada, ela deve emergir das interrogações advindas das realidades escolares. É preciso, portanto, "ler o mundo" ou os mundos das escolas e interrogá-los, para só então considerar a resposta possível e válida. Este é o caminho da reflexão genuína que não pode ser uma tentativa de encaixar a teoria em realidades nas quais ela não cabe. Isso significa dizer que é a partir dos cotidianos, das vivências e criações efetivas que os habitam, que as escolas eram pensadas e apoiadas na gestão de Paulo Freire na SME de SP, e passamos, assim, a tratar deste tema, sempre por meio de nossa conversa com Ana Maria Saul. E encontramos em Garcia e Rodrigues (2016, p. 328), a atualidade e interesse crescentes desse diálogo, inclusive para pensar currículos de formação inicial:

> A partir dos diálogos escolas-universidade, defendemos, ainda, que a produção de conhecimentos sobre os processos formativos alimente-se, sobretudo, dos saberes docentes presentes nas práticas e pouco reconhecidos ou visibilizados pelos próprios professores e pelos currículos de formação.

A mesma autora nos esclarece politicamente a defesa que faz acima:

> Apostamos política e epistemologicamente nos diálogos entre as escolas públicas e a universidade como instrumento de ampliação e consolidação das redes de saberes docentes e de produção de práticas mais coletivas e solidárias de conhecimentos.

Esses interesse e convicção estavam presentes naquela SME e na sua política cotidiana de *formaçãoação*.

COTIDIANOS ESCOLARES: CRIAÇÃO, REFLEXÃO E DESOBEDIÊNCIA

O cotidiano das escolas e dos processos de formação continuada promovidos pela SME dialogavam, portanto, permanentemente, não apenas com as universidades e o suporte teórico que podiam trazer, mas em ações de apoio permanente.

> A equipe central do que hoje são as diretorias de ensino, em cada região, a gente nomeou de Núcleo de Ação Educativa. Neles, havia uma equipe de professores que acompanhava as escolas, dava suporte e etc. São muitas possibilidades de apoiar as escolas e a formação dos professores. E isso acontecia sempre em três momentos, um deles era a leitura da realidade sempre necessária, conceito fundante na proposta de Paulo Freire.

Esta ação de formação, diferentemente e de modo complementar ao que foi narrado na parte anterior do texto, quando tratamos dos diálogos promovidos entre as escolas e as universidades como estratégia, tem sua base na vida cotidiana, deixando evidente a importância que a gestão de Paulo Freire na SME/SP dava aos conhecimentos, experiências e percepções docentes sobre as escolas, seus alunos e os processos de aprendizagem. Embora não nos surpreenda, entendemos ser necessário dar uma atenção especial a essa faceta do trabalho, pois é aqui que vamos encontrar os possíveis efeitos permanentes da política educacional sobre estudantes e docentes.

Começando a tratar do assunto, capturamos uma passagem da narrativa de Ana, em que ela reafirma a importância do cotidiano, do chamado universo micro, na nossa formação e nas nossas ações.

> Ana Maria: A realidade não está só na macro sociedade, a realidade está aqui na sala de aula, na relação familiar. Realidade são recortes de contextos... Se você quiser pensar nessa realidade maior que ela traz, então leitura da realidade não pode se esgotar aí, tem que ter a análise e é aí que entra a problematização, e entram os elementos necessários das diferentes áreas do conhecimento.
> Para analisar o contexto, para analisar a realidade – e Paulo Freire diz isso desde seus primeiros escritos – essa análise tem que ser interdisciplinar ela não pode ser fragmentada. Se você segmentar, você não tem possibilidade, muitas vezes, de entender o todo. Então você não pode fazer uma leitura só do ponto de vista da psicologia ou só do ponto de vista do que dizem as histórias das disciplinas, por exemplo. Você precisa ter um grande espectro que te mostre as dimensões que estão ali.

Refletindo, ela mesma, sobre uma obra de Paulo Freire em francês, na qual são narradas algumas das experiências dele na África, Ana Maria conforma o que tinha me dito antes: que a leitura da realidade, a análise da realidade e a construção coletiva [de ações e soluções] são três momentos indissociáveis. E ela mesma completa, confirmando a importância de ouvir primeiro para depois propor. "Aí eu falei: bom, então nós vamos fazer a reorientação curricular. Não dá para fazer de outro jeito. A gente tem que saber o que os professores estão fazendo antes de começar a formação, o que estão fazendo, o que eles acham que vale a pena manter".

Curioso notar a relação desta sábia política curricular com os processos de resistência da comunidade acadêmica à formulação e aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017. Na época, foi criada uma campanha importante, em uma parceria da ANPEd com a ABdC[4] cujo nome "Aqui já tem currículo" não deixa dúvidas sobre o pensamento de seus formuladores a esse respeito e à importância de se reconhecer a criação curricular cotidiana nas/das escolas e a proximidade com o que narra Ana Maria Saul sobre a Política Curricular da SME/SP na gestão de Paulo Freire.

> É importante ouvir os professores, ouvir os alunos, ouvir os pais. Então eu comecei por aí o movimento de reorientação curricular. Fui ao Paulo Freire pedir a ele que fizesse um vídeo. Como naquela época a gente não tinha grandes recursos, ele gravou o vídeo e o vídeo tinha que passar em todas as escolas naquele mesmo dia, a gente teve que falar com o cara da TV cultura que era de outro partido pra conseguir passar de manhã, à tarde e à noite.

A atividade prosseguia, após o vídeo, com perguntas em todas as escolas e turnos. Num trabalho no mínimo hercúleo, Ana conta que levantou as perguntas junto às equipes dos Núcleos de Ação Educativa. "Eles coordenaram isso nas escolas". Mas nada que se proponha ou faça encontra unanimidade, é claro! E uma das vantagens de partir dos cotidianos é poder dialogar com as resistências, incompreensões e discordâncias de docentes, alunos e pais internos à Rede. Ana nos conta:

> Bom, a gente sabia, e ainda hoje eu penso que as coisas se dão um pouco assim, se você parar no auditório, por exemplo, você vai ter professores para uma proposta nova, mas tem aqueles professores que se sentam numa aula e dizem assim: "ahhh eu já vi isso que você quer mudar..., esse filme. Isso não deu certo".

4 Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e Associação Brasileira de Currículo.

Esse desafio a levou a buscar aqueles que topavam "pagar pra ver". E foi buscando, nos diferentes cotidianos, experiências valorizadas pelos seus formuladores praticantes.

> Então, sentei em um monte de lugares e você tem um povo que dizia "eu já fazia isso, que bacana! Quero continuar fazendo, só que eu não sabia que se chamava de tal coisa". Isso nós encontramos sim na rede municipal.

E foi, então, por aí que Ana diz ter começado o seu trabalho, descobrindo o que havia, o entorno, os contextos político e teórico, buscando fazer uma:

> reorientação curricular democrática, pensar num currículo emancipatório, numa formação de professores em uma perspectiva emancipatória, humanizadora, que valorize a criatividade, e o fato de que "aqui já tem currículo" [como já dizia a citada campanha da ANPEd/ABdC].

Essa complexidade do cotidiano, as exigências e desafios, que se faziam presentes no período, não eram poucos como se lê acima, mas a clareza da intencionalidade política da gestão Paulo Freire animava gestores, escolas, docentes e muitos outros que participaram dos processos e propostas formulados na época. Ela identifica como necessário contar com "pessoas que tenham esses valores que tenho", o que, possivelmente, foi uma das coisas em que Freire pensou ao compor sua equipe gestora. A ideia era investir numa escola pública democrática, humanizante, libertadora e, por isso tudo, emancipatória.

E com base nessa convicção e vontade política, o trabalho de reorientação curricular foi ocorrendo. Ana explica que a Rede tinha 654 escolas e ela buscou sempre acompanhar. "Estive nas minhas escolas nesse momento e aí tinha umas perguntas...". E ela conta que ouviu perguntas do tipo: "O jornal está dizendo que Paulo Freire tem prêmio internacional, é educador maravilhoso, tal e tal. – É isso mesmo?" E ao confirmar a informação, ouvia na sequência: – "Pois é, se ele já sabe tudo isso por que ele não diz pra gente o que tem que fazer?" E na sequência:

> Porque ele não diz logo, os outros secretários que entram no dia seguinte eles botam no Diário Oficial o que a gente tem que fazer e pronto (professores das escolas).

Essa dúvida-convicção de que cabe aos "experts" dizerem o que se pode fazer é difícil de administrar. Por um lado, somos os especialistas que queremos valorizar o que já existe nas escolas. Mas para isso, por outro lado, de certa forma, estamos propondo algo a partir do que sabemos e queremos. Quanto aos docentes, habituados às transgressões cotidianas quase invisíveis enquanto

parecem acatar "ordens" e propostas formuladas à sua revelia, junto à própria desvalorização da profissão e da sua criação curricular, sempre terão dúvidas sobre se estão acertando ou não, e sobre o que seria acertar. Mas Ana Maria confirma a manutenção da ideia inicial: "A gente não disse em nenhum momento pra eles que tinham que seguir isso ou aquilo. Não, absolutamente não pusemos carimbo", apesar das evidentes dúvidas sobre a intenção e a proposta da equipe da SME. A opção, então, foi por perguntas do tipo:

> Ana Maria: Nós estamos fazendo um levantamento com essas escolas com os professores com as crianças, porque a gente quer saber uma melhor forma em função do que vocês precisam como que pode ser essa formação como pode ser essa reorientação curricular. Essas [pessoas] já sabiam que tinha um movimento, porque o Paulo Freire falou isso no vídeo. Inclusive está na internet este vídeo, chama-se "Reorientação Curricular" e tem duas partes.

O vídeo traz uma fala humilde e clara feita por Paulo Freire, em linguagem simples, na qual ele falava dos desejos da SME sobre "a escola que nós queremos", sem falar em método. Ele afirmava no vídeo: "teve muita gente que fez coisa boa. Mas nós também queremos fazer coisas que sejam bastante boas. Nós queremos uma escola pública, popular, democrática". Depois explicou o que esperava que isso fosse: "qual era o horizonte onde as crianças poderiam fazer isso ou aquilo".

> A partir daí a gente perguntou para os grupos de professores e vocês são professores da primeira série, o que é que não vai bem, o que é que vai bem com o que vocês fazem? E discutíamos em grupo, professores por séries. O que você gostaria de mudar? O que incomoda? Que formação seria necessária?
> Alguns professores fizeram um relatório e eu dizia pra eles que a gente ia ler tudo ia dar uma devolutiva para eles e a gente percebeu que tinha lá professores que resolveram fazer o relatório em inglês.

Ana entende essa ação como uma forma de desafio à equipe da SME: "Será que esse povo vai ler? Quero ver se eles vão ler isso daí". Mas afirma, também, que "uns responderam bacana outros responderam mais ou menos do tipo "Ahhh!"". Faz parte, entendemos ambas.

Houve, ainda, uma ação junto às crianças, por meio de uma problematização da escola. "Aqueles que sabiam escrever a gente fazia as perguntas e eles escreviam, os que não..."

Interrogada sobre quem era "a gente", Ana responde que dirigia uma equipe técnica que trabalhavam com eles na Secretaria e que se alongava nos Núcleos de Ação Educativa. "Assim como tinha um grupo na equipe central tinha

o reflexo desse grupo nos núcleos de ação educativa e eu trabalhava com esse povo que eram nossos braços". Era uma logística na qual as equipes dos núcleos trabalhavam diretamente com as escolas.

Todo esse trabalho foi feito no primeiro ano da gestão e ao final, o documento de Reorientação Curricular ficou pronto. Mas a mudança de governo, com a vitória eleitoral de Paulo Maluf sobre Eduardo Suplicy, candidato do PT, "foi fazendo outra [proposta], com nova equipe. Mas são encontrados, até hoje na rede, vários núcleos de resistência".

> Vários núcleos de resistência. Se você for ver, em cada gestão municipal tem um grupo e diretorias que sacam as produções que foram feitas na gestão Paulo Freire, até hoje. Inclusive o INEP encomendou uma pesquisa para saber o que é que tinha ficado da proposta de ação curricular pela via da interdisciplinaridade, entrevistou cem professores. E você lê o documento, com falas assim: "depois que nós passamos por esta gestão nunca mais foi o mesmo". Até hoje há resistências e reinvenções.

Resistências, reinvenções, criações, desobediências múltiplas à subserviência prevista, praticadas pelos sujeitos das escolas por meio de seus *saberesfazeres* cotidianos.

> Entendemos que a desobediência, não sendo sempre um ato de vontade, é sempre uma criação, uma subversão da hegemonia. Assim, as práticas cotidianas, voluntárias e conscientes, às vezes, e em outras apenas devidas aos modos de compreensão dessas mesmas normas pelos sujeitos envolvidos em seus usos, podem ser percebidas como realização (...) da utopia. (AUTOR, 2021).

Desobedecer ao aprendido é condição para a efetivação dessa tão necessária autovalorização docente, que a gestão Paulo Freire buscou promover, confiando aos professores das escolas a reflexão sobre seus *saberesfazeres* e a escolha de caminhos para a melhoria do trabalho, reconhecendo-os em seu protagonismo e re-humanizando-os para que pudessem promover a re-humanização da própria escola em busca da consolidação de uma escola libertadora, capaz de cumprir sua função emancipadora. E assim foi feito o trabalho.

> Recolhemos todos os relatórios [das escolas], estudamos e escrevemos cadernos simples com sugestões do que iríamos fazer em função daquilo ali. Quando foi no outro semestre, já no segundo ano, nós fizemos um primeiro momento que era o planejamento das escolas com a devolutiva. Eu estive em algumas escolas para ver como seria a recepção e eu encontrei algumas falas assim: "Olha a gente não acreditava que vocês iam fazer isso porque tantas secretarias já pediram escrevam isso, escrevam aquilo, e a gente aqui respondendo questionário sem nunca vermos resposta dessas coisas. Nunca falam nada. Eles perguntam por perguntar e depois eles fazem o que querem". E a gente levou os cadernos abriu, leu com eles. Algumas professoras diziam assim: "Olha isso aqui fui eu que fiz..., está aqui dentro, olha"! E aí mostrava para as outras.

Foi sobre esta base que os grupos de formação foram criados, e neles ocorreram os debates sobre as áreas do conhecimento, com a participação dos grupos que vinham das universidades.

Grupos de discussão em que todos *pensavamfaziam* juntos. E foi disso que emergiu a formulação explícita da política curricular, expressa nos documentos chamados "Visão de Área" dos quais constavam os princípios a que tinham chegado, que núcleos de conhecimento eram importantes em cada área.

Não havia verificação de aprendizagem, havia avaliação "para dar prosseguimento [ao trabalho], para saber o que foi bem e o que não foi bem". E a função dela era fundamentar as decisões voltadas a "sanar as dificuldades" e compreender o porquê delas.

> Então isso era necessário para a avaliação e a gente teve muito procedimentos que as escolas pediam: "queremos que pague aula extra para recuperação dos alunos, do que eles não aprenderam no período". Foi investido muito dinheiro em chamar professor pra fazer seminários sobre disciplinas específicas, de como é que [o aluno] pode aprender.

Ou seja, a política curricular da SME freireana, que já vimos ter sido uma política de respeito aos docentes e seus *saberesfazeres*, era, também, uma política voltada a dar suporte ao professor e suporte ao aluno; um suporte ao professor que não envolvia só o cotidiano das salas de aula e aquilo de que podiam necessitar para suas aulas. Incluía uma compreensão da necessidade de desenvolvimento do professor, focada em atividades culturais, filmes, debates sobre filmes, entre outras ações, inclusive voltadas aos alunos.

Uma perspectiva de compreensão da escola como *espaçotempo* de criação e de humanização cotidianas, de *saberesfazeres* múltiplos, enredados e válidos intrinsecamente, em cuja melhoria se investiu dinheiro e energia, promovendo diálogos entre conhecimentos, reconhecimento mútuo e horizontalidade nas relações entre os diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bons tempos aqueles, devem estar pensando os que chegaram até aqui na leitura do texto! Tempos em que educadores cuidavam da educação pública e tinham nos alunos e nos processos ensino-aprendizagem – ou *aprendizagemensino*, como preferimos – seus objetivos de gestão. Na busca de humanizar as escolas e as relações sociais entre seus sujeitos e entre esses e os gestores, para torná-la libertadora e emancipadora suas metas. No reconhecimento e respeito mútuos suas bases. Eis um legado freireano que precisa ser divulgado e relembrado. Ele não estava só, e além de Ana Maria Saul, muitos outros educadores comprometidos com a escola pública e com a democracia estiveram ao lado dele, mas cabe reiterar a importância de suas ideias e propostas pedagógicas nessa gestão.

Nos atuais tempos, tristes e sombrios, relembrar esse período e esses fazeres, temperados com a permanência das resistências e reinvenções de que nos fala Ana Maria, nos surge como uma espécie de luz no fim do túnel, ao mesmo tempo em que nos lembra de que estamos vivos, resistindo e criando, nos reinventando cotidianamente e aprendendo, sempre.

É preciso lembrar que as ideias silenciadas não morrem, apenas se recolhem à clandestinidade necessária que as permitirá reemergir quando for possível. Nessa clandestinidade, seguem ativas, mutantes e presentes, embora invisibilizadas. E é de novo com Paulo Freire que vamos aprender que "a tarefa do educador é começar sempre, não desistir nunca".

> Quando uma aluna perguntou a Paulo Freire na sala de aula, depois que a Luiza Erundina perdeu a eleição e o PT não conseguiu fazer o sucessor, - "e agora Paulo, tudo isso que vocês fizeram vai terminar. Acha que valeu a pena?" Ele respondeu: "Valeu!" E disse assim:
> Se eu tivesse que fazer tudo de novo eu faria exatamente tudo de novo, porque quando a gente investe e faz o trabalho com pessoas, a gente pode ter certeza que elas podem viver no momento em que elas são silenciadas, mas quando elas tiverem alguma possibilidade de retomar a luta, elas irão retomar, de uma forma melhor do que fizeram". Então, ele tem uma confiança no ser humano (Paulo Freire).

Nós também temos confiança nas utopias praticadas por aqueles que "remam contra a maré", que praticam solidariedade em tempos de competição, que sorriem, rebeldemente, em tempos de tristeza, que encontram em seus cotidianos, *dentrofora* de suas ações educativas, meios de desobedecer, de criar, de viver clandestinamente a democracia e a liberdade, permanecendo humanos, mesmo quando tudo chama à desumanização.

Por isso Paulo Freire, hoje, precisa ser reafirmado. Se hoje estamos aqui nesse debate, muito se deve à sua luta e produção, à sua coerência política e educativa. Ele é um símbolo da luta por uma Educação democrática e democratizante, com os despossuídos, os oprimidos e os excluídos. Achamos necessário permanecer dizendo, sobretudo atualmente, que há pessoas, como ele, como os que nele se inspiram e como tantos outros, que mesmo sem o terem conhecido ou à sua obra, nos acompanham nessa luta e nas práticas utópicas, esperançando e sonhando cotidianamente.

Por isso podemos finalizar esclarecendo que: aqui tem currículo, aqui tem resistência de luta em andamento, aqui tem criação cotidiana e alegria! Tem gestão democrática da escola pública, da vida! Tem relações humanizantes, inscritas na clandestinidade das utopias vivas, em luta contra a distopia da atualidade.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. Democracia. In: BOBBIO, N.; MATTEUUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UnB, 1998, p. 319-329.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GARCIA, A.; RODRIGUES, A. C. As conversas nas produções de políticas curriculares cotidianas. **Revista Espaço do Currículo**. v. 9, p. 423-437, 2016

MACPHERSON, M. C. **The real world of democracy**. Oxford 1966.

REIS, . R. F. S.; CAMPOS, M. Os materiais narrativos e a reconfiguração dos currículos: desafios e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 396-417, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Da rebeldia dos cotidianos à desobediência civil: um percurso reflexivo nas/das pesquisas com os cotidianos em busca da realização de utopias. *In*: GONÇALVES, Rafael Marques (Org.). **Resistência e (re)existência**: debates no campo do currículo. Rio Branco: Editora UFAC, 2021, no prelo.

RIBEIRO, T.; SKLIAR, C. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série-Estudos**. Campo Grande, MS, v.25, n.55, p.13-30, set/dez, 2020

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 40. Ed., 2019.

SAUL, A. M. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 09 – 34 jan./mar.2016.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do conhecimento escolar e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ZITKOSKY, J. J. Humanização/Desumanização. In: STRECK, D.; REDIN, D.; ZITKOSKY, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: UFMG, 2019, p. 251-252.

Inês Barbosa de Oliveira
Doutora em "Sciences Et Théories de L'éducation" pela Université de Sciences Humaines de Strasbourg (1993). Pós-doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2002). Diploma de « Habilitation à Diriger des Recherches » (HDR) pela Université de Rouen (França, 2013).
Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNESA, Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ex-presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC – 2015-2019), membro titular do Conselho Fiscal da ANPEd (gestão 2015/2019). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1C do CNPq e da UNESA. Cientista do Nosso Estado FAPERJ. E-mail: inesbo2108@gmail.com

Recebido em: 19/04/2021
Aprovado em: 29/06/2021

DOI 10.21573/vol37n22021.113065

Paulo Freire e o consenso progressivo na gestão da educação municipal em São Paulo. A cunha e o formão

Paulo Freire and the progressive consensus in the management of municipal education in São Paulo. The wedge and chisel

Paulo Freire y el consenso progresista en la gestión de la educación municipal en São Paulo. La cuña y el cincel

CELIA BENEDICTO GIGLIO
https://orcid.org/0000-0002-6627-5459
Universidade Federal de São Paulo
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Educação
São Paulo, SP, Brasil
MARCOS MENDONÇA
https://orcid.org/0000-0002-7839-6952
Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação
Departamento de Educação
São Paulo, SP, Brasil

Resumo: O artigo parte da experiência de gestão dos autores, da pesquisa documental e bibliográfica, com o objetivo de relatar o percurso de implementação da política municipal de educação desenvolvida na região do Núcleo de Ação Educativa - NAE-10 (São Miguel Paulista – São Paulo) na gestão Paulo Freire. Analisa as estruturas de gestão desenvolvidas para fazer dialogar: o local e o central; pontua práticas de construção do *consenso progressivo* nesses níveis de governo e desafios correspondentes. Apresenta um balanço provisório das lutas e das apropriações desse legado à população e à educação na região.

Palavras-chave: Paulo Freire, gestão de sistemas de ensino, gestão democrática, consenso progressivo, educação escolar.

Abstract: *The article starts from the authors' management experience and from documentary and bibliographic research aiming at reporting the municipal education policy implementation in the region of Educational Action Center - NAE-10 (São Miguel Paulista - São Paulo) during the administration of Paulo Freire. It analyzes the management structures developed to stimulate the dialogue between the local and the central; points out the building practices of progressive consensus at these government levels and the corresponding challenges. It presents a provisional assessment of the struggles and appropriations of this legacy for the population and education in the region.*

Keywords: *Paulo Freire, educational systems management, democratic management, progressive consensus, school education*

Resumen: *El artículo parte de la experiencia de gestión de los autores, a partir de la investigación documental y bibliográfica, con el objetivo de reportar la trayectoria de implementación de la política educativa municipal desarrollada en la región de Centro de Acción Educativa - NAE-10 (São Miguel Paulista - São Paulo) bajo la dirección de Paulo Freire. Analiza las estructuras de gestión desarrolladas para hacer el diálogo entre lo local y lo central, señala las prácticas de construcción de consensos progresivos en esos niveles de gobierno y los desafíos correspondientes. Presenta un balance provisional de las luchas y apropiaciones de ese legado para la población y para la educación en la región.*

Palabras clave*: Paulo Freire, gestión de sistemas de enseñanza, gestión democrática, consenso progresista, educación escolar.*

INTRODUÇÃO

O ano de 2021, centenário de nascimento de Paulo Freire, oferece-nos oportunidade singular para refletir a gestão Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo entre 1989-1991, com foco na dimensão da gestão da educação municipal na cidade, que implicou na organização de equipes de trabalho e estruturas que permitissem povoar todas as instâncias da secretaria de educação do sonho possível de transformar a cultura da administração pública na cidade, e fundar uma nova qualidade na relação entre governo e população. Essa nova qualidade estava no diálogo permanente e no aprendizado da participação; o desafio foi enfrentado e contou, na SME, com o primado do consenso progressivo, guiado pelo mestre do diálogo, Professor Paulo Freire.[1]

Democratizar a gestão da escola era também democratizar a gestão da própria SME, fundando novas relações entre as instâncias centrais e locais, criando estruturas intermediárias em cada região da cidade – os Núcleos de Ação Educativa (NAE) – e uma aproximação orgânica com as escolas, seus profissionais e comunidades. A reorganização da SME, em 1989, criou novos dispositivos de gestão para um exercício amplo de interações dialógicas e participação - a gestão democrática - em todos os níveis a partir da colegialidade.

1 A premissa epistemológica do diálogo tem centralidade no pensamento e em obras de Paulo Freire, desde aquelas abordaram as experiências de educação e cultura popular no Recife/PE e Angicos-RN, nos anos 1950 e 1960, nas iniciativas de alfabetização de jovens e adultos em países que passaram por processos de independência política em África, ao final dos anos 1970, e no contexto da SME/SP em 1989-1991.

> Os três colegiados de caráter deliberativo - central, intermediário e local correspondiam aos níveis de decisão existentes na estrutura da Secretaria. O colegiado central reunia os representantes do gabinete e os representantes do colegiado intermediário composto do representante da Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa - CONAE e dos representantes dos Núcleos de Ação Educativa - NAE, além de um membro da Assessoria Técnica de Planejamento - ATP. (GADOTTI, JACOBI p. 65)

A democratização do acesso, para além da necessária expansão da rede física de escolas, exigiu recuperar as escolas existentes nos aspectos das condições materiais e pedagógicas; conhecer as escolas e suas lógicas de funcionamento, o uso dos espaços e tempos - recursos essenciais à ampliação do atendimento, e o estabelecimento do diálogo e cooperação com a rede estadual de ensino no território para alcançar o máximo atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A nova qualidade de ensino estava articulada às diretrizes anteriores, ancorava-se na visão de que todas as crianças, jovens e adultos têm direito à educação significativa, inclusiva e multicultural; desse modo, os educadores foram chamados a tomar parte do processo da renovação curricular e metodológica, partindo do que já havia sido produzido entre 1983 e 1985. A Rede foi desafiada a criar coletivamente um sentido novo ao aprendizado escolar e a experimentar nova ordenação do conhecimento, concebido em ciclos de aprendizagem.

Tendo a Constituição Federal de 1988 (CF/88) estabelecido a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, *inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria* (BRASIL, 1988),[2] uma política de educação de jovens e adultos foi construída a partir do complexo diálogo entre os Movimentos Populares de Alfabetização (MOVA), o Programa de Educação de Adultos (EDA) a cargo da Secretaria do Bem Estar Social até julho de 1989, além da Suplência I e II presente nas escolas municipais no turno noturno, estabelecendo parcerias entre movimentos populares e poder público.[3]

Quatro diretrizes, quatro grandes desafios que só puderam ser assumidos pela ousadia de Paulo Freire e sua equipe em implantar práticas participativas em todas as instâncias, materializando as bases para uma comunicação dialógica como práxis em sua gestão.

---

2 Inciso I do Art. 208; essa obrigatoriedade foi alterada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009 tornando a *educação básica obrigatória* e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2009).

3 O Programa EDA teve origem no MOBRAL/Fundação Educar após sua extinção em 1990; correspondia ao primeiro segmento do ensino fundamental e era ofertado por entidades conveniadas. Foi transferido para a SME pelo decreto nº 27.911 de 27/07/1989 e conviveu com a Suplência I e II, de oferta direta da SME nas escolas municipais (HADDAD; DI PIERRO, 2000; FARIA, 2014).

> Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer "bancária" ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p. 87).

Arelaro (2019, p. 307, grifos da autora) sintetiza o sentido político da gestão democrática e participativa como prioridade da administração da Prefeita Luiza Erundina e da SME com Paulo Freire Secretário Municipal de Educação: "Não se pretendia, de forma nenhuma, 'gerir o capitalismo', mas enfrentá-lo, procurando reduzir seus efeitos perversos por meio de ações e projetos que oferecessem melhores condições de vida à maioria (pobre) ***da e junto*** com a população".

No século XXI, parece já uma banalidade falar em gestão democrática, e talvez seja esse o principal motivo para relembrar momentos em que essas duas palavras invadiram o espaço da administração municipal de São Paulo e ganharam corpo na SME entre 1989 e 1992, diretamente relacionadas ao que Paulo Freire defendeu em seus escritos: a ação direta produzida por meio do diálogo, corporificada em uma prática de respeito à capacidade de todos tomarem parte das decisões que interferem na vida e na conquista do direito pleno à cidadania.

Nosso objetivo é relatar o processo de gestão da educação municipal a partir do Núcleo de Ação Educativa 10 (NAE-10), na região de São Miguel Paulista, entre 1989 e 1992, em especial o âmbito da participação na busca do aprendizado da gestão democrática, seus desafios e legado. O artigo apresenta antecedentes históricos e o contexto da região do NAE-10 a partir dos movimentos populares, retoma a arquitetura da SME após sua reestruturação para a construção do diálogo *em rede* e suas estruturas decisórias. A partir da metáfora da *cunha e do formão*[4], narra as tensões ocorridas no percurso dessa construção, demonstrando que as forças presentes - por vezes contraditórias – reavivaram novas e velhas fórmulas de enfrentamento às resistências diante de um novo cenário de direitos inscritos na CF/88. Com centralidade nas práticas de planejamento para atender a demanda regional por vagas no NAE-10, aborda a rede de ações implicadas na busca de materializar a Gestão Democrática da escola e a Democratização do acesso à escolarização. Finaliza apontando o legado da gestão de Paulo Freire na

4 A metáfora referida às ferramentas nomeadas cunha e formão (artefatos da cultura, desde a artesania) é utilizada aqui tal como a sabedoria popular o faz: aplicando a função das ferramentas de trabalho e sua manipulação, em sentido figurado, às relações sociais desenvolvidas entre os humanos em sociedade, espécie de artesania social, processo de produção de relações que cria a necessidade de forjar maneiras adequadas à superação ou solução de problemas.

região, com destaque ao fortalecimento e ampliação do Movimento de Educação da Zona Leste (MEZL) e ao importante aprendizado da participação nas escolas, entre educadores e educandos, na luta permanente por mais cidadania.

LUTAS POR EDUCAÇÃO NA ZONA LESTE E O TEMPO DE ESPERANÇAR

A região administrativa e geográfica, que correspondeu ao NAE- 10, situado num dos extremos leste de São Paulo, abarcava à época os bairros de Itaim Paulista, São Miguel Paulista e Ermelino Matarazzo; a área geográfica abrangida correspondia àquela de responsabilidade da Administração Regional de São Miguel Paulista.

Os desafios regionais espelhavam um território com população extremamente adensada que convivia com inúmeros problemas urbanos, principalmente carência de equipamentos públicos capazes de estender direitos sociais à população. No âmbito educacional, faltavam escolas públicas que atendessem o ensino básico e os elevados índices de analfabetismo entre jovens e adultos.

Contrastando com esse cenário, a população exigia melhores condições de subsistência; os anos 1980 alavancaram a organização de movimentos populares reivindicatórios na região, voltados à conquista da cidadania plena. A crise urbana fez surgir novas modalidades de ações coletivas, movimentos populares e Movimentos Sociais Urbanos de base local. Castells (1980) tratou dos movimentos urbanos valorizando seu potencial político nos *processos de transformação social*; sua análise acerca da potência política do movimento *citadino* descreve em certa medida o que ocorria na região. Vários movimentos emergiram ao mesmo tempo: o movimento de saúde, organizado por profissionais da saúde e populares, reivindicava atendimento à saúde próximo às suas comunidades; o movimento de educação, liderado por mulheres que, além de lutar por vagas nas escolas públicas, denunciaram a cobrança de taxas às Associações de Pais e Mestres de escolas que muitas vezes vinculavam a matrícula à abusiva obrigatoriedade de contribuição. (RIBEIRO, 1986).

A ampliação das oportunidades educacionais, a recuperação e manutenção das escolas públicas, além das condições de permanência de todos nas escolas tornaram-se as pautas principais do MEZL; a participação nas unidades educacionais e nas decisões do espaço governamental da rede pública na região também estiveram presentes.

A pauta do movimento de educação era decidida com participação da população, discutiam-se estratégias de atuação junto às autoridades regionais ou centrais, para apresentação das demandas. A mecânica de operação estabelecia a conquista de garantia de recursos como meta. Ao lutar por escola e educação, o povo buscava melhor qualificação, acesso a melhores e maiores oportunidades de inserção no mundo do trabalho formal.

O MEZL mantinha reuniões em salões comunitários, principalmente na Paroquia São Francisco de Assis, onde o padre Antonio Luís Marchione - conhecido como Padre Ticão[5] -, apoiava e organizava grupos que se reuniam por áreas de reivindicação. Outros organizadores atuavam junto aos agentes ligados à igreja católica à época sob orientações da Teologia da Libertação, além de partidos de esquerda, cujos militantes tomavam parte das lutas sociais de movimentos populares e dos emergentes movimentos sociais no período. A eleição da Prefeita Erundina contou com participação direta dos movimentos na região, vislumbrando atendimento de suas reinvindicações; uma mulher no poder[6] conferiu significado especial ao movimento: a possibilidade concreta de o *povo popular* participar das decisões sobre políticas públicas no governo municipal. No campo da Educação vislumbrou-se a criação de espaços de participação social nas escolas, no movimento sindical do magistério municipal e no movimento de educação. Paulo Freire, a frente da SME de São Paulo, dava concretude ao verbo esperançar e consolidava essas expectativas.

A POLÍTICA EDUCACIONAL PROPOSTA E ALGUNS DESAFIOS PARA A SUA CONCRETIZAÇÃO NA CIDADE

Com o objetivo de analisar a gestão da política educacional em São Paulo durante a gestão de Paulo Freire, a partir do NAE-10, retomamos as estruturas que organizavam a atuação dos agentes centrais e locais para realizar tal política na dimensão teórico-prática, que envolve a concepção e reinvenção de tempos e espaços de poder e gestão, contextualizando a cultura política na qual a administração da educação na cidade foi marcada e o choque de culturas administrativas e de gestão de políticas que foram vivenciadas naquele momento. Relações burocratizadas e a tradição verticalizada da gestão municipal instituíram relações de submissão entre os níveis central e local, entre aqueles que podem pensar e os que devem executar e sofrer os efeitos das políticas. Esse modelo,

5 Antonio Luiz Marchione - Padre Ticão (1955 - 2021) - chegou à Paroquia São Francisco de Assis em Ermelino Matarazzo em 1980, atuou fortemente na organização de movimentos populares que transformaram a região em muitas áreas sociais.

6 As mulheres são e sempre foram a imensa maioria de participantes nos movimentos populares.

na dimensão local da rede de ensino, reproduziu uma visão naturalizada das relações de poder em que as funções dos organismos intermediários de gestão – as Delegacias Regionais de Ensino Municipal (DREM) - eram de replicação das normas e fiscalização da execução; sob a austeridade da autoridade constituída, também acolhiam o patrimonialismo como parte da cultura que ainda se fazia fortemente presente nas relações em 1989.

Em resposta a esse modelo, a criação dos NAE teve como objetivo reinventar as instâncias intermediárias de gestão entre a SME, seus diversos órgãos centrais e as escolas municipais, criando as condições para o estabelecimento do diálogo necessário à democratização da gestão e à descentralização. Os NAE também tiveram o importante papel de participar do planejamento regional conjunto e atuar de modo articulado aos demais serviços públicos de responsabilidade municipal. Essa experiência se deu pela criação dos Núcleos Regionais de Planejamento – NRP, criados em março de 1989.

A gestão da educação na cidade sob a liderança de Paulo Freire estabeleceu não apenas uma dinâmica sociopolítica e educativa e uma agenda de aproximação com as escolas, os profissionais, estudantes e comunidades; estabeleceu o desafio de tomar parte na proposta de inversão de prioridades em favor do setor popular na gestão da cidade, na medida em que essa foi a meta do governo: "instaurar uma prática de gestão municipal que dialogasse com as demandas dos cidadãos e democratizasse o processo de tomada de decisões, superando o clientelismo e o autoritarismo". (MARTINS, 1997, p.5)

No período, a gestão do sistema municipal de ensino catalisava as condições de inversão de prioridades na cidade, visto que a capilaridade de suas ações envolvia tanto agentes públicos, como usuários das escolas em práticas participativas, alterando padrões de comportamento vinculados à participação. Foram recriadas estruturas e estabelecidas formas de gestão participativas que colocavam em diálogo órgãos centrais e intermediários: Gabinete, CONAE, NAE, Conselho de Representantes de Conselhos de Escola (CRECE), Conselho de Escola (CE). Localmente os NAE estabeleceram mecanismos de participação ativa das escolas por suas representações; nas escolas da rede podemos citar processos amplos de discussão e elaboração de um novo Regimento, de um Estatuto do Magistério Público Municipal e na elaboração do Orçamento da SME.

Arelaro (2019, p. 309) relata que, no primeiro dia do governo na gestão Erundina/ Freire, 1º/01/1989, publicou-se em ato, em Diário Oficial da cidade, *a recuperação e devolução às escolas das 'Propostas curriculares' e do decreto que estabelecia o 'Regimento das Escolas Municipais' que haviam sido escritos com a participação de muitos professores da Rede e discutidos com o conjunto dos profissionais da educação no governo*

Covas (1983/85)[7]; descreve ainda o cenário de horror praticado pela gestão Jânio Quadros que mandou *recolher e queimar*, ou vender a "*preço de paina*" as publicações das Propostas Curriculares. Muitos outros desafios de gestão, inclusive aqueles decorrentes de demandas impostas pela nova CF/88, impuseram demandas políticas e técnicas gigantescas para a administração e para a SME na implementação das diretrizes da Educação no Município.

A partir da CF/88 tornou-se obrigatório realizar concursos públicos para admissão de servidores; tal norma afetou imediatamente toda a gestão pública no sentido de dar providências aos ajustes necessários. A administração municipal possuía importante quantidade de servidores sem estabilidade. Situação que a gestão Freire enfrentou de início, mas com duplo problema: o primeiro foi a grande quantidade de servidores com baixa escolaridade que ingressaram sem concurso e que não se enquadravam nas condições de estabilidade; o segundo foi *a peculiaridade na contratação temporária de professores para a educação infantil e o ensino fundamental*, que eram contratados em "cargos em comissão" (ARELARO, 2019, p. 316), o que os excluía da estabilidade mesmo com cinco anos ou mais de atividade na SME, em razão do tipo de contratação praticada que, juridicamente, não os caracterizava como servidores públicos, mas como de "confiança da administração" - *ainda que as contratações tenham obedecido critérios objetivos de classificação e nomeação*, (Ibid, p. 317). O Secretário e educador Paulo Freire, segundo Arelaro, enfrentou *essa injustiça* demandando correção da *flagrante distorção de contrato; a justeza e legalidade dessa correção deu-se em 1992, último ano do governo, reconhecendo cerca de mil professores como "estáveis" no serviço municipal.* (Ibid, p. 318).

Ao lado de questões da dimensão narrada acima, no plano local, destacamos os desafios para o planejamento ao atendimento à demanda do território, com participação direta e articulada dos diretores municipais e estaduais para concretizar os princípios da gestão Freire na SME:

> Três princípios básicos norteiam a política desta administração: participação, descentralização e autonomia. Na tradição política brasileira, participação tem significado apenas a discussão de problemas, sem acesso a decisões e, por descentralização, entende-se a execução de tarefas já decididas. A atual administração acredita que participação e descentralização implicam autonomia para que as escolas tomem decisões em conjunto com os órgãos centrais da Secretaria da Educação. (SÃO PAULO. SME, 1990, p. 4).

As vivências nessa gestão constituíram-se uma escola para todos, foram sucessivos exercícios de aproximação e construção de experiências dialógicas, de vivência de relações democráticas. Destaca-se o consenso progressivo como

7 Decreto nº 27.614 de 01/01/1989, publicado em 03/01/1989. (SÃO PAULO, SME, 1989).

a maior aprendizagem democrática construída; inspirada na presença de Paulo Freire, marcava as diferentes dimensões da democratização possível naquele momento histórico e social. A herança autoritária presente na nossa história política deixou marcas também em nossas personalidades, por vezes pouco pacientes com posições e opiniões contrárias às nossas; por esse motivo destacamos aqui o processo de construção do consenso como um legado freiriano para a gestão.

DREM E NAE – O TRABALHO DA CUNHA E O ENCONTRO COM A REALIDADE DA CIDADE

A cunha é uma ferramenta utilizada em várias profissões e serve para mudar a direção de forças para auxiliar em algum trabalho... Aplica-se a força em uma direção, a ***cunha*** *a transforma e a dirige para outra direção, normalmente perpendicular à força empregada.* Ela também serve para *calçar, nivelar, ajustar uma peça qualquer*. O emprego dessa metáfora aqui vincula-se ao que classificamos como uma estratégia e uma tática política desenvolvida e aplicada tanto pelos agentes do governo, responsáveis por materializar o projeto político, quanto pelos trabalhadores, movimentos sociais, usuários das escolas e suas comunidades.

A gestão Freire e equipe da SME - como o governo em seu conjunto – enfrentaram o desafio de compor, em curto espaço de tempo, quadros de pessoal para o conjunto dos órgãos centrais e regionais alinhados com a nova política. Os princípios da democratização da gestão da escola e maior participação de todos nas decisões, da democratização do acesso e da ampliação do atendimento a jovens e adultos, provocava tanto um grande entusiasmo e expectativas dos profissionais das escolas, como muita apreensão e um clima de confiança instável diante das mudanças, especialmente entre os diretores de escola.

As cinco DREM, criadas em 1978, foram ampliadas para dez pelo governo Jânio Quadros. O Decreto Municipal nº 27.813, de 12/06/1989 que reorganizou parcialmente a SME registra, entre seus "Considerandos", *a criação de Núcleos de Ação Educativa, tendo em vista os Núcleos Regionais de Planejamento*; no Art. 3º altera a denominação das DREM que passam a denominar-se NAE, subordinados à CONAE. (SÃO PAULO. SME, 1989).

Os NAE se transformam *em um dos alicerces da proposta de descentralização desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de uma nova proposta pedagógica, permitindo uma relação mais direta com a Sociedade Civil.* (JACOBI, 1994, p. 133). Mas, em seus inícios, a apreensão sobre os quadros que as comandariam resultou na proposta inicial de fechamento das cinco novas DREM criadas no governo Jânio Quadros, retornando ao número de cinco. Assim, aos primeiros ocupantes dessa

instância caberia a missão de fechamento da DREM–10, na região de São Miguel Paulista. Tal fato gerou grande resistência entre apoiadores da administração petista na região.

A narrativa desse acontecimento revela exatamente o processo de construção da gestão democrática e suas tensões e dissensos dentro e fora dos gabinetes. Tendo entre seus atores militantes sindicais, professores e gestores das redes municipal e estadual, coadjuvados pelos movimentos populares, argumentaram em favor da manutenção desse órgão descentralizado como um meio efetivo, uma condição para democratizar a própria educação.

O diálogo entre representantes locais da nova gestão e coletivos organizados produziu argumentos consistentes contra decisões apoiadas somente em dados quantitativos e destacou as diferenças substantivas no perfil da população das diversas regiões da ZL, apresentando a partir dessas singularidades, demandas específicas à educação que justificavam a organização e existência de pelo menos três NAE na região.

Um documento formal que relatou esses argumentos foi apresentado ao colegiado do NAE-10 e à SME, solicitando a permanência da DREM-10. Na prática esse movimento de interlocução com educadores e movimentos inaugurou o primeiro momento de participação direta do NAE-10 em favor da permanência de sua estrutura. O trabalho da *cunha*, forjada nessa disputa, resultou da participação e do esforço coletivo consolidado no Decreto nº 27.813/89, que criou na ZL três Núcleos: NAE-7 (Penha), NAE-9 (Itaquera) e NAE-10 (São Miguel Paulista). Consideramos esse evento uma *cunha* manipulada a partir da sociedade civil.

Instalado, o NAE-10 passou a estabelecer diálogo com os profissionais das escolas da região, desafiado a recuperar prédios e providenciar condições materiais para reencontrar a *boniteza da escola*, reconstruir relações entre gestores punidos na gestão anterior e órgãos regionais, formar equipes de trabalho, estabelecer diálogo e acolher movimentos regionais de educação, em especial o MEZL que assumiu protagonismo no processo de criação do MOVA-SP.

Nesse processo de aprendizado mútuo, sempre *pacientemente impacientes*[8], educadores, escolas e comunidades, além do governo da educação municipal -geograficamente próximos e distantes - fizeram uso não apenas da *cunha* como estratégia e tática para intervir na execução das políticas propostas. Também o *formão* se fez presente na região.

---

8 Referência a Paulo Freire em publicação de 1º de fevereiro de 1989 (D.O.M Suplemento): Aos que fazem a Educação Conosco em São Paulo.

A CUNHA E O FORMÃO: FERRAMENTAS DE URGÊNCIA NA GARANTIA DE DIREITOS

Durante a gestão Freire foram enfrentados desafios urgentes e localizados que demandaram o enfrentamento da *confusão*, comum à época, que colocava ações voltadas à garantia de direitos como ações autoritárias, contrárias ao discurso da gestão democrática defendida pela SME. Democratizar a educação na cidade e a gestão da escola, para além da implementação de canais institucionais de participação, exigiu um aprendizado coletivo de cultura democrática; um processo valioso, porém lento, gradual, que ocorreu de modo plural na rede de ensino municipal.

Quase como um susto, os diretores se viram na posição central de operacionalizar grandes mudanças na escola e na relação com a comunidade. Se tomarmos a escola como um *belvedere*, um lugar a partir do qual se mira o entorno e, se nos colocarmos na perspectiva daqueles anos (e até dos atuais), quando educadores se viram tolhidos após um sopro de democracia, é preciso compreender as estratégias de autoproteção e até da transformação do *belvedere* em *casamata*, diante de administrações que se sucedem e desprezam os saberes e a inteligência da escola e de seus profissionais. Temos, portanto, que levar em consideração esse processo de resistência às mudanças nas ações derivadas da democratização da escola, mas principalmente àquelas voltadas à democratização do acesso.

Diante de resistências locais e até estratégias de sabotagem antecipada no âmbito do sistema,[9] uma geometria política e militante se desenvolveu para a garantia do sentido público da educação municipal, do projeto anunciado, e das responsabilidades dos agentes públicos.

Todo processo administrativo público convive com urgências; em São Paulo e no NAE-10, registramos uma urgência inaugural, que comprometia o início do ano letivo em muitas escolas da rede em 1989: a falta de mobília para salas de aula novas, resultantes de reformas. Criadas, prontas, e sem carteiras. Com novas equipes estabelecidas ainda nas DREM a descoberta do problema foi considerada um desastre. Na busca de solução, descobriu-se que a mobília havia sido adquirida num convênio com o governo do Estado, porém, não havia sido retirada. A Administração Regional mobilizou caminhões, e o Núcleo, os braços para carregar e descarregar a carga, um final de semana antes do início das aulas.

---

9 Nos referimos aqui ao vivido na SME no início da gestão Paulo Freire e narrado por Arelaro (2019, p. 130), quanto à *sabotagem* nos computadores da secretaria – não a única - e a situação de ausência de informações centrais e vitais para a operação da Secretaria em janeiro de 1989.

A *cunha* e o *formão* foram se forjando sob o calor das descobertas e aprendizados dos processos administrativos nas distintas escalas de gestão da educação de um município como São Paulo. Iniciava-se na prática uma relação dialógica em diferentes direções: endógena à SME, na medida em que as urgências aproximaram equipes para solucionar e aprender com problemas, e exógena, ao demandar e mobilizar colaboração central e regional entre secretarias.

O episódio ocorrido pouco antes do início do primeiro ano letivo da gestão Freire, demonstra a face de não neutralidade das ações e omissões de agentes públicos e a urgente necessidade de domínio de informações para o planejamento. O domínio do território educativo demandou o levantamento de dados para além das estatísticas, tarefa realizada em todas as dimensões pelas equipes de trabalho,[10] em uma dinâmica de gestão colegiada do NAE e da partilha permanente, com intensa presença das equipes nas escolas e comunidades. A vivência da política educacional tornou cada agente do NAE um interlocutor qualificado a dialogar sobre problemas narrados pelas escolas, seus profissionais e comunidades. Os problemas e dificuldades detectados forneciam um mapa da situação e das demandas, que eram somadas àquelas apresentadas formalmente, ou reportadas pelos diretores diretamente.

Desse modo, antes mesmo da organização sistêmica da participação desejada, ouvir pessoas, olhar dentro e o entorno da escola, forneciam dados para organizar o planejamento ao atendimento das questões urgentes e mobilizar os meios para o funcionamento das escolas e o trabalho de seus profissionais.

As demandas foram sendo escalonadas pelo grau de urgência, parte exigindo atendimento imediato, e paulatinamente reunidas e tratadas em conjunto com escolas e comunidades, tendo no horizonte a elaboração do orçamento a partir dos princípios da descentralização, participação e autonomia das escolas, numa perspectiva sistêmica *capaz de criar as condições básicas para que a comunidade e a escola pudessem diagnosticar seus problemas e deliberar como resolvê-los* (SÃO PAULO. SME, 1992, p. 4), portanto, um *Planejamento de Baixo para Cima* a partir desses três princípios básicos, o que significou investir nas pessoas e valorizar esforços de aproximação e diálogo de modo que a autonomia das escolas tivesse centralidade em seus Conselhos.

---

10 O NAE-10 operou com sete equipes de trabalho e setores: Equipe Pedagógica, Planejamento, EDA, Gestão Democrática, Supervisão, Administrativo e Financeiro.

O FORMÃO ENTALHANDO A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO

O trabalho de planejamento no NAE-10 envolveu informações vindas do coletivo e da fabricação singular de estatísticas locais que guiavam a ação no território, permitindo conhecer a demanda de matrículas na diversidade de atuação do sistema municipal de educação. De certo modo, o planejamento assumiu no âmbito da democratização do acesso, o trabalho do *formão*: o artefato utilizado para *entalhar*, *esculpir*. Permitiu dar visibilidade àquilo que era possível realizar depois de conhecer as lógicas de ocupação dos espaços físicos das escolas e de seu funcionamento; permitiu analisar os recursos educacionais públicos de ambas as redes (municipal e estadual) em sua contiguidade e olhar às demandas não atendidas no território, inclusive para compor o Plano Regional de Educação (SÃO PAULO. SME, 1992).

De modo inédito e aparentemente extirpado das práticas de planejamento local pelos governos que se sucederam, a experiência dos Grupos Locais de Diretores – GLD – foi viabilizada pelo diálogo iniciado em 1989 entre SME e Secretaria de Estado da Educação para o atendimento à 1ª série do 1º grau em 1990.

Esse experimento foi um marco de aprendizagem e atuação conjunta em benefício da população e propiciou uma experiência ímpar de gestão democrática e coletiva entre os diretores de escolas municipais e estaduais da região. Apesar da quase total ausência de registros e estudos sobre tal experiência, tomamo-la aqui para exemplificar o uso do *formão* na democratização do acesso e construção da autonomia das escolas como acontecimento inédito na região, que materializou a *práxis* local de gestão alinhada às diretrizes freirianas da SME, e para tanto narramos a dinâmica desse trabalho.

Os setores de Planejamento atuaram conjuntamente no mapeamento dos usos dos espaços escolares e respectivo atendimento na região. Esse trabalho resultou no aprendizado cooperativo de uma metodologia para o estudo do potencial ocioso dos equipamentos e formas de superar a falta de salas de aula necessárias ao pleno atendimento[11]. Foram identificadas salas repletas de materiais inservíveis, desativadas para manutenção, utilizadas como depósitos, destinadas a atividades que poderiam ser deslocadas para outros espaços, e outras situações por vezes incontornáveis. Visitar as *entranhas físicas* das escolas das duas redes

11 A singularidade dessa experiência esteve na partilha de conhecimento de uma tecnologia já presente no setor de Planejamento da 10ª DE, em 1989, realizada por técnicos que tinham plena identidade com a diretriz da Democratização do Acesso na região.

permitiu vislumbrar um *inédito viável*[12]: dar atendimento àquela comunidade no máximo da capacidade, projetar ações necessárias à utilização dos espaços viáveis e um plano de construções conjunto, com a colaboração dos diretores de escola e suas equipes que conheciam de perto as comunidades.

O planejamento experimentado foi produzido de modo andarilho, ouvindo nas escolas as lógicas de ocupação dos espaços e tempos; conhecer os prédios escolares e sua ocupação tornou-se recurso de compreensão das políticas de gestão locais das escolas, traduzidas em práticas estabelecidas por vezes de modo personalista, tidas como imutáveis, acomodadas a um *modus operandi* que contrariava a função pública dos edifícios. Outras vezes, as visitas acompanhadas de funcionários da escola indicavam as providências necessárias para viabilizar a ampliação do atendimento.

Partilhadas as informações, desenvolvia-se um estudo preliminar para compor cenários em ambas as redes, tomando tanto a situação presente, quanto a projeção do funcionamento para o ano seguinte. Entre agosto e outubro, com o mapeamento realizado, os diretores eram solicitados a projetar o funcionamento futuro de suas escolas, enviar aos setores de planejamento e apresentar nos encontros dos GLD, em que eram colocados em comum Quadros Escolares (QE), e se podia visualizar a ocupação das escolas no ano em curso e a projeção do atendimento para o ano seguinte. Dessa operação de socialização de informações, iniciava-se a verificação do potencial de atendimento no território.

Apesar de os GLD terem sido pensados para dar atendimento conjunto entre Prefeitura e Estado à demanda da 1ª série, isso só podia ser obtido projetando o funcionamento total de cada escola para o ano seguinte, computando o número de egressos – que gerava novas demandas de atendimento em continuidade de estudos – a fim de obter espaços disponíveis à recepção de novos alunos de 1º ano do 1° grau.

Os agrupamentos de diretores eram feitos por proximidade geográfica e características da demanda em cada região. Essa *práxis* de planejamento, não restrita à racionalidade burocrática, acolhia a experiência e saberes dos diretores sobre as demandas locais com intensa transferência de informações entre as escolas. A socialização do modo de operação das unidades escolares produziu uma nova qualidade de relações profissionais; tanto empoderou os diretores,

---

12 Ao tratar do conceito de *inédito-viável* em Paulo Freire, Ana Freire (2020, p. 279, grifos da autora) assim o traduz: "(...) O "inédito-viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um 'percebido destacado' pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as "situações-limites" que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a ***ser-menos*** o 'inédito-viável' não é ele mesmo, mas a concretização dele no que ele tinha antes de inviável. Veja-se ainda: FREITAS (2020, p. 39-45), Prefácio ao livro de FREIRE, Pedagogia dos sonhos possíveis; PARO; VENTURA; e SILVA (2020), em ensaio sobre o constructo 'inédito viável', de Paulo Freire.

na medida em que puderam tomar decisões cooperativas, assumindo demandas que, por vezes, alteravam o perfil de atendimento de seu público para viabilizar a outro diretor que ampliasse atendimento (por exemplo, de 2º grau, não ofertado pela rede municipal na região), como deu visibilidade às condições de trabalho do conjunto das escolas quanto ao atendimento, revelando discrepâncias de esforços. Resistências individuais foram manifestas por pequena parcela dos diretores, porém, a mediação dos setores de planejamento e a atuação dos demais diretores dos grupos assumia a função do *formão*, na medida que o clima reflexivo e colaborativo do grupo de diretores induzia à mudança de posturas.

As decisões firmadas nesses encontros extrapolavam o atendimento à 1ª série; resultavam em compromissos mútuos de parte dos órgãos regionais para dar providências às necessidades desses acordos. Reparos físicos nos prédios, retirada de entulhos e materiais inservíveis, aquisição de mobílias, ampliação de espaços de uso comum e identificação de necessidades só solucionáveis com a construção de novas escolas, estavam na pauta de responsabilidades dos sistemas de ensino. Do trabalho conjunto entre 1989 e 1992 resultou um plano de obras desenhado localmente sob responsabilidade das duas redes de ensino. Parte do plano foi executado ainda naquela gestão; outra parte nos anos posteriores.

O *formão* estava materializado no trabalho de planejamento para conhecer as escolas e suas realidades, na capacidade de planejar reunindo e socializando informações, no exercício do potencial crítico de diretores e equipes das escolas, na associação local para a produção e o compromisso de levar a cabo um plano de intervenções e construções para aliviar o esforço imprescindível, porém limitado das escolas. O aprendizado adquirido no planejamento conjunto entre os diretores de ambas as redes foi assumido até 1992, numa performance que demonstrou ampliação do envolvimento e autonomia para o trabalho coletivo e capacidade de indicar soluções sistêmicas, de longa duração.

Os espaços formais à manutenção dessa aproximação e seu reconhecimento, no entanto, foi sendo substituído pela prática burocrática que prescindiu da inteligência local, prescindiu do sentido público e político da participação e diálogo. Localizamos documento do Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo - UDEMO, de 2009, dirigido ao então Secretário de Estado da Educação Paulo Renato Souza, reivindicando *o retorno de um espaço que havia para o trabalho das questões locais dessas escolas, que era conhecido pela sigla GLD - Grupo Local de Diretores*:

> Esse era um espaço muito importante, onde os diretores mais novos tinham a oportunidade de receber orientações dos mais experientes, e onde as questões de todas as escolas da região eram discutidas, e até mesmo resolvidas, pelos diretores locais, com o apoio das Diretorias de Ensino. (...) Nossa experiência, no trabalho com os Grupos Locais de Diretores, foi muito positiva, razão pela qual reivindicamos de Vossa Excelência a reimplantação dessa política de trabalho. (UDEMO, 2009, p. 1)

Consideramos esse documento uma evidência do valor distintivo das relações de aproximação entre diretores de escolas públicas de uma mesma região, tal como vividas naquele período, para concretizar a anunciada autonomia da escola e a participação na gestão e na democratização do acesso.

O RETORNO DA CUNHA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AOS JOVENS TRABALHADORES E ADULTOS

Se o planejamento do atendimento conjunto à demanda do ensino *regular* obrigatório operou como um *formão* no próprio processo de diálogo entre diretores e setores de planejamento das duas redes de ensino na região, a *cunha* precisou ser mobilizada para democratizar o acesso à educação de jovens trabalhadores ao ensino regular e de adultos na Suplência I (Alfabetização e Pós-alfabetização) e II (correspondente à segunda parte do ensino de 1ºgrau) no turno noturno das escolas municipais. A ausência de funcionamento no turno noturno colaborava ao abandono dos que precisavam trabalhar e não permitia ampliar o atendimento a adultos sem escolaridade ou com escolaridade incompleta.

A *cunha* para a abertura do turno noturno foi a forma encontrada à garantia desse direito a jovens trabalhadores e adultos moradores dessas regiões. A título de ilustração registramos o processo de abertura do noturno em uma escola no bairro Cidade Kemel, em 1990. O uso de plenárias como estratégia para conduzir o tratamento de problemas com todos os envolvidos foi um meio importante à formação de consensos e tomada de decisões, como no exemplo aqui narrado.

Convocada pelo NAE-10, toda a comunidade escolar foi convidada. Com a presença da diretora da escola, professores, estudantes e moradores do bairro (que lotaram o pátio), o problema da falta de vagas noturnas para jovens trabalhadores e adultos foi colocado em discussão; debatida a questão apresentaram-se argumentos contrários e favoráveis. Os motivos contrários, apresentados pela equipe escolar, eram exatamente os vividos cotidianamente pela comunidade local que demandava essas vagas. Os populares explicaram aos docentes que eles moravam ali, que os problemas eram comuns a eles, e por essa razão se ajudavam mutuamente; que fariam o mesmo com a escola, colaborando e

lutando para obterem mais recursos públicos para transporte, iluminação e outros. O NAE-10 também se comprometeu a encaminhar as demandas à Administração Regional e à SME. Da plenária resultou o consenso sobre a abertura do ensino noturno regular e a Suplência no ano seguinte. Nesse caso, a *cunha* – como estratégia – estava presente na relação entre escola, sua comunidade e o direito à educação.

Caso emblemático ocorreu em uma Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG) localizada no centro de São Miguel Paulista, privilegiada pela localização, provida de plenas condições de atendimento e funcionando apenas no turno diurno[13], indicada por esses atributos para abertura da Suplência e ensino regular à noite. Diante da indicação do NAE, o diretor aprovou, no Conselho de Escola, *que a unidade não poderia abrir no turno noturno porque não havia demanda e que não dispunha de professores e funcionários para garantir a segurança e o funcionamento normal das atividades escolares*; argumentou ainda que como estávamos num momento de democracia, *a decisão do Conselho da Escola deveria ser respeitada pelo NAE-10*. De modo inequívoco a manifestação da escola (C.E.) denunciava e tensionava o princípio da Democratização do Acesso, assumido publicamente pela gestão Freire/Erundina.[14]

Diante da estratégia utilizada pelo diretor da escola, a *cunha* foi a demonstração cabal da existência da demanda: a escola foi orientada a iniciar o registro da demanda para o noturno; uma grande faixa colocada pelo NAE-10, e divulgou-se a abertura de vagas para o noturno. Ao final de alguns dias o Supervisor foi informado pela escola de que *não houve interessado*; no entanto, havia no NAE-10 registros de reclamações sobre o não atendimento na escola. A ação seguinte foi repetir a orientação e trocar a faixa, agregando a seguinte mensagem: ***MATRÍCULAS NO NAE-10*** *Rua Ana Flora Pinheiro de Souza, 76, sala 10*. Em menos de uma semana foram realizadas trezentas e sessenta pré-matrículas e determinado o funcionamento do turno noturno para o atendimento ao ensino regular noturno e a EDA.

A Educação de Adultos nas demais escolas não sofreu tais resistências; o diálogo e os consensos foram desenvolvidos em cada comunidade escolar; as escolas de educação infantil passaram a receber jovens e adultos em classes de alfabetização e as EMPG passaram a abrir no período noturno. Outras ações vinculadas à EDA ocorreram, não apenas nas escolas. A alfabetização e o Supletivo de 1º Grau para os funcionários da Prefeitura foram realizados a partir

13 Utilizamos o termo "turno diurno" nesse artigo para designar os três turnos de funcionamento da escola entre 7h e 19h: manhã, intermediário e tarde.

14 Historicamente, atendendo uma demanda preferencial e privilegiada, a escola era também dirigida pelo antigo Delegado de Ensino da DREM-10.

do Programa Frente do Funcionalismo, ocupando inclusive espaços adaptados nos locais de trabalho à noite; do mesmo modo houve apoio ao MOVA e a entidades que atuavam com a EDA na região.

IMPACIENTEMENTE PACIENTES – À BEIRA DE UMA CONCLUSÃO

Nesse exercício de memória e análise das práticas de gestão colocadas em movimento há 32 anos, é possível afirmar a ousadia da gestão Freire, continuada por Mário Sergio Cortella e equipe da SME até 1992. A afirmação encontra evidências a cada passo quando elencamos quantidade, qualidade e potência das intervenções políticas no período.

Ao tratarmos da diretriz política da Democratização do Acesso na gestão Freire, sobre ela discorremos a partir das ações desenvolvidas pelo NAE-10, ancorados no âmbito do planejamento, que produziu ferramentas locais para envolvimento de diretores, escolas e seus Conselhos, não restritas à ampliação do atendimento. A elaboração de Projetos Pedagógicos próprios, em diálogo com um projeto maior de desenvolvimento educativo regional a ser expresso no orçamento da cidade (NAE-10, 1992), propunha fazer chegar às comunidades escolares a compreensão de que Projetos Pedagógicos sustentados na qualidade e na democratização da gestão custam dinheiro, e que, para serem mais que uma ficção, temos o direito e a capacidade para influir nas políticas, ao estilo do histórico MEZL. Esse foi um esforço de toda a administração da SME.

A experiência vivida sob a gestão e o ideário de Paulo Freire deixou como legado coragem para enfrentar adversidades. Propiciou a gerações de educadores, de *meninos populares*, a chance de conhecerem uma escola menos hostil, mais bonita, em que a inteligência e a criatividade puderam ser respeitadas, na qual o *todo-poderosismo* deixou de ser natural; aprendemos o *gosto da liberdade, do risco de criar*. (FREIRE, 1997, p. 10-11). Também aprendemos a ouvir, a participar da construção de consensos e a usar as ferramentas necessárias para defesa da escola pública quando pudemos diretamente fazê-lo. Em 1993, logo após o término da gestão Erundina, a região assistiu à fundação do Fórum de Educação da ZL, dando continuidade à defesa da escola pública popular (MENDONÇA, 2003).

Paulo Freire se fez *cunha e formão* naqueles anos para defender a escola pública municipal, os professores e professoras, os meninos populares, os jovens e adultos que puderam entrar nas escolas para aprender – mesmo quando sentados em mobília destinada aos pequenos... -; defendeu a boniteza necessária à escola

para abrigar a todos. Fez uso dessas ferramentas dentro do governo, quando a lógica própria da administração, com seus constrangimentos e limites, colocava em risco a obra em processo.

As ferramentas do trabalhador manual ensinaram que a sobrevivência do consenso progressivo por vezes carece de forças internas e externas para *calçar, nivelar, ajustar* e até *fender* quando o kairós da prática política anuncia risco à possibilidade de ganho de um pouco mais de dignidade para todos.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L.R.G. A Competência gestora de um grande educador. In FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública em São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. P. 307-324.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

_____. **Lei Ordinária nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

CASTELLS, M. **Cidade, democracia e socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FARIA, V.E.P. **A trajetória do Projeto CIEJA entre as políticas públicas de educação de jovens e adultos na cidade de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – FEUSP, São Paulo.

FREIRE, A.M.A. Notas explicativas. In FREIRE, P. (Org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

_____. **Direitos humanos e educação libertador**a: gestão democrática da educação pública em São Paulo. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, A.L.S. de. Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar possível o impossível. FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (Org.).3ª ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020

GADOTTI, M.; JACOBI, P.R. **Participação e descentralização**: a experiência educacional do Município de São Paulo (1989-1992). Sistema Municipal de Educação: estratégias para sua implantação. Brasília: MEC/SEF, 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, p. 108-194, mai/jun/jul/ago. 2000.

MARTINS, M. L. R. **Descentralização e subprefeituras em São Paulo experiência da gestão 1989-1992**: Prefeita Luiza Erundina de Sousa. FAU-USP, São Paulo, novembro 1997.

MENDONÇA, M. **O Fórum de Educação da Zona Leste**: participação e cidadania na luta por uma escola de qualidade. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - FEUSP, São Paulo.

RIBEIRO, V.M. O Caminho da Escola. Luta popular pela escola pública. **Cadernos do CEDI**, nº 15, 1986.

PARO, C.A.; VENTURA, M.; SILVA, E.K. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, nº 1, p. 1-22, 2020.

SÃO PAULO. (Município). **Decreto n° 15.002, de 31 de março de 1978**. Diário Oficial da Cidade.

_____. Lei 27.813 de 12 de junho de 1989. Diário Oficial da Cidade.

_____. SME. **Construindo a educação pública popular**. Caderno 22, out. 1990.

_____. SME. **Planejamento: instrumento de mobilização popular**. São Paulo: SME, 1992.

_____. SME. NAE-10. **O orçamento Municipal e a Educação em São Miguel Paulista**. Plano Escolar. Plano Regional. Plano Orçamentário. Orçamento Programa 1993. São Paulo: NAE-10, 1992. (Cartilha) Mimeo.

UDEMO. **Ofício nº 116/09**. São Paulo, 28 de setembro de 2009. Disponível em: www.udemo.org.br/Oficio 116_09.htm Acesso em 9 de março de 2021.

Celia Benedicto Giglio
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Professora Associada da Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Educação, Guarulhos, SP, Brasil. Atuou como professora de Educação Básica nas redes públicas de ensino Municipal e Estadual de São Paulo – SP, de 1982 a 1997, e como diretora de escola Estadual de 1993 a 2006. E-mail: celia.giglio@unifesp.br

Marcos Mendonça
Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Diretor de escola aposentado da Prefeitura do Município de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação, SP, Brasil. Atuou como professor de Educação Básica nas redes públicas de ensino Municipal e Estadual de São Paulo – SP, de 1979 a 1995, e como diretor de escola Municipal de São Paulo de 1995 a 2016. Atuou como Coordenador Regional de Educação entre 1989-1992 e 2000-2005; como Diretor Regional de Educação entre 2013-2016. Atuou como membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo de 2002 a 2013. E-mail: marcmendon@gmail.com.

Recebido em: 15/04/2021
Aprovado em: 29/06/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.113217

Paulo Freire: gestão democrática em três formações

Paulo Freire: democratic management in three formations

Paulo Freire: gestión democrática en tres formaciones

SONIA MARIA PORTELLA KRUPPA
https://orcid.org/0000-0001-6195-3436
Universidade de São Paulo
Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Administração e Economia da Educação
São Paulo, SP, Brasil
SILVIA ANDRADE DA SILVA TELLES
https://orcid.org/0000-0003-0413-8114
Professora do Ensino Superior - aposentada
São Paulo, SP, Brasil
ALINE APARECIDA ANGELO
https://orcid.org/0000-0002-5926-8525
Universidade Federal do Maranhão
Centro de Ciências, Educação e Linguagens
Bacabal, MA, Brasil

Resumo: O artigo aborda três formações baseadas na gestão democrática de Paulo Freire, a partir da Educação Popular e da extensão universitária: o MOVA-SP, a Licenciatura em Educação do Campo e o Núcleo de Avaliação Institucional da FEUSP. A força e atualidade deste autor estão na gestão participativa, democrática e dialógica de diferentes coletivos em defesa de uma educação libertadora. São relatos que anunciam elementos para políticas alternativas e novas formas de organização da educação. São possibilidades contra hegemônicas a propostas conservadoras de conceber e fazer a gestão do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Educação, gestão democrática, diálogo, movimento social, transformação social.

Abstract: *The article talks about three formations based on Paulo Freire's democratic management, from the Popular Education and university extension: MOVA-SP, the Degree in Field Education, and the Institutional Evaluation Center of FEUSP. The author's strength and timeliness are in the participatory, democratic, and dialogical management of different collectives in defense of liberating education. They are reports that announce elements for alternative policies and new forms of organization of education. These are possibilities contrary to the hegemony of conservative proposals to conceive and manage pedagogical work.*

Keywords: *education, democratic management, dialogue, social movements, social transformation.*

***Resumen**: El artículo aborda tres formaciones influenciadas en gestión democrática de Paulo Freire, basadas en la Educación Popular y la extensión universitaria: MOVA-SP, la Licenciatura en Educación Rural y el Centro de Evaluación Institucional de la FEUSP. La fuerza y actualidad de este autor está en la gestión participativa, democrática y dialógica de diferentes colectivos en defensa de una educación liberadora. Se trata de informes que anuncian elementos para políticas alternativas y nuevas formas de organizar la educación. Son posibilidades contrahegemónicas a las propuestas conservadoras de concebir y gestionar el trabajo pedagógico.*

***Palabras clave**: Educación, gestión democrática, diálogo, movimiento social, transformación social.*

INTRODUÇÃO

E se de repente..
For possível a esperança...

Este artigo traz a gestão democrática de Paulo Freire em três momentos de formações e de práticas.

O primeiro relata a proposta do MOVA-São Paulo, criação do próprio FREIRE, que se referencia nele em suas orientações e práticas, nas quais o vivido são expressão de seus conceitos principais: a gestão democrática, a educação como ato político, o saber popular, o diálogo e a democracia.

O relato que se segue traz marcada a inspiração freireana dos movimentos sociais do campo que, por força de sua luta, construíram a proposta das Licenciaturas em Educação do Campo.

Por fim, a trajetória do Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (NAI-FEUSP) que, partindo da concepção de extensão de Paulo Freire, estabelece canais de comunicação permanentes com uma rede de escolas públicas, situadas na grande São Paulo, fazendo com elas uma rede democrática de formação de futuros e de atuais docentes.

Desde o início dos anos de 1960, Paulo Freire trouxe a cultura popular para o fazer "revolucionário" de um processo educativo consciente e emancipatório. Os movimentos de cultura popular contribuíram para inserir, no âmbito da educação, a cultura como conceito, ideia, valor e fundamento para suas ações sociais e pedagógicas (BRANDÃO, 2010).

A educação implica uma relação que, para romper a realidade cultural opressora a que estão submetidos os educandos e fortalecer sua identidade cultural, deve ter o compromisso de compreender os anseios e os sonhos que estão presentes entre eles, buscando em conjunto as formas para alcançar este

objetivo. Essa postura impõe aos homens e mulheres a necessidade de ser sujeito e não apenas espectador da história, implica em análise da realidade concreta e participação efetiva nos processos de mudanças.

Para Paulo Freire (1999), a educação, como formação humana, está baseada numa tríade de elementos fundamentais. Ela é simultaneamente política, ética e estética.

Não há educação sem opção política - a que se destina a educação? Resposta fundamental a ser dada numa sociedade marcada pela desigualdade como a brasileira.

A relação educacional deve ser ética, ou seja, é uma relação entre sujeitos – educandos e educadores – em que um lado da relação não pode ser submetido como objeto do outro, tal como é a prática da educação bancária criticada por Freire. Daí a importância do diálogo democrático como método e conteúdo formador, posto que essencial para a formação permanente e incessante dos valores humanos, que devem permear a relação entre educandos e educadores, fortalecendo a aprendizagem da escuta entre ambos.

A educação é estética: há uma belezura do fazer educacional como ato coletivo que busca a decência do ser humano (FREIRE, 1999).

Nesse sentido, a educação é uma experiência criadora. O educando é sujeito que cria o seu próprio aprendizado – aprende a razão de ser do objeto/tema/conteúdo a ser aprendido. Para Paulo Freire aprender não é ser teleguiado. A curiosidade é própria do ser humano e essa curiosidade precisa ser estimulada.

A favor da espontaneidade e não do espontaneísmo, Paulo Freire sempre foi contrário aos pacotes de conteúdos: apostava na capacidade dos seres humanos de criarem sua própria maneira de aprendizagem, uma aposta gnosiológica na autonomia do sujeito que aprende, o que exige a organização pelos professores de formas que possibilitem e fomentem essa autonomia.

Prática de ensinante e de aprendente - clima de alegria – mas que preserva a relação ética a cada instante como fundante da relação humana com o outro: nem calar, nem usar o outro para "domesticá-lo"- o sentido profundo da democracia formadora de consensos sem temor das ideias divergentes e do debate.

Esperança na existência humana, a esperança que faz parte da natureza humana, constituída social e historicamente – a inconclusão humana é uma característica do humano – somos capazes de nos reconhecermos como inacabados – termos consciência do processo histórico – educação como processo de procura. Procurar não é possível sem esperança (pedagogia da esperança). Brigar pela esperança tem razão ontológica!

Paulo Freire refuta a experiência pragmática de treinar o educando e o educador. É contra as influências tecnológicas que podem amaciar as vontades e a curiosidade. Nesse sentido propõe uma rebelião contra a ética que só cuida do lucro, do ensino a distância e das avaliações externas de controle.

Nas três formações os ensinamentos freireanos estão presentes. Diálogo, democracia, participação e esperança são elementos comuns das três formações relatadas.

MOVA - SÃO PAULO: A OUSADIA DE FREIRE NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL

Paulo Freire afirma a importância transformadora que o saber popular pode ter e de forma coerente a participação popular foi uma das grandes marcas do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo - MOVA SP, criado em 1989, quando a prefeita Luiza Erundina e o Prof. Paulo Freire, enquanto Secretário da Educação, assumem o governo da cidade de São Paulo que, à época, tinha cerca de 1 milhão de pessoas analfabetas, com mais de 15 anos de idade e, em torno de 2,5 milhões de pessoas que possuíam menos de 4 anos de escolaridade.

O Mova não constituiu uma ação isolada. Deve ser analisado num contexto mais amplo da atuação da Secretaria Municipal de Educação-SP, pois, juntamente com o programa de Educação de Jovens e Adultos - EDA[1] e o Programa de Alfabetização de Funcionários, fez parte de uma dentre as quatro prioridades básicas que nortearam a ação política deste governo[2].

Essa era a primeira vez que um governo da cidade de São Paulo colocava em suas diretrizes políticas de educação uma preocupação explícita com Educação de Jovens e Adultos, traduzindo-se em projetos efetivamente concretizados.

Na cidade de São Paulo, vários movimentos populares que ingressaram no MOVA vinham de uma longa trajetória de lutas por direito à moradia, à educação, à saúde e ao transporte[3]. Esses movimentos foram se constituindo em movimentos de educação, na medida em que se mobilizavam por aumento

---

1 EDA - Programa de Educação de Adultos, correspondente ao ensino da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental I, na modalidade de ensino supletivo, sob responsabilidade da Secretaria de Bem Estar Social.

2 As quatro prioridades que nortearam as políticas da Secretaria Municipal de Educação- SME, durante a gestão Luiza Erundina foram: "Democratização ao Acesso"; "Nova Qualidade de Ensino"; "Democratização da Gestão" e "Educação de Jovens e Adultos"

3 Dados extraídos dos históricos apresentados nos projetos que os movimentos populares apresentavam à Secretaria de Educação ao ingressar no MOVA (1989).

de vagas nas escolas, melhoria na qualidade da educação, segurança nas escolas, contra taxas abusivas cobradas pelas Associações de Pais e Mestres das escolas e criação de cursos supletivos.

Nesse contexto, os movimentos populares, inspirados na concepção de educação freireana e nas experiências de educação de adultos dos anos de 1960, progressivamente foram avaliando a necessidade deles mesmo alfabetizarem os jovens e adultos dada a importância que o processo de alfabetização representa para o fortalecimento das lutas dos movimentos populares.

Para Freire, "o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social". (FREIRE, 1994, p. 126)

No final dos anos de 1988, quando já tínhamos nas mãos o resultado das eleições e o convite a Paulo Freire para ser Secretário da Educação, os movimentos começaram a se reunir para pensar um projeto que contasse com a sua participação, assim como, por parte da Secretaria da Educação, discutia-se um projeto em parceria com os Movimentos Populares: um projeto de gestão participativa e democrática.

A parceria, Secretaria Municipal de Educação-SME e Movimentos Populares, estratégia básica na construção do MOVA-SP, foi intencionalmente criada com a finalidade de se garantir a participação popular, num reconhecimento do saber acumulado pelos movimentos populares já engajados nesta luta e a importante contribuição que estes tinham a dar na construção deste trabalho, compreendendo a força transformadora que a educação popular pode imprimir em um projeto de educação de jovens e adultos. (MOVA-SP, Caderno n° 1, 1989).

Nesta parceria, foi de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação- SME apoiar financeira e materialmente os projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos, desenvolvidos pelos movimentos populares; criar novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos ainda não assumiam esta tarefa; e garantir a orientação político-pedagógica e a formação permanente dos educadores populares. (MOVA-SP, Caderno n° 1, 1989). À vista disso, cabe explicitar que os princípios norteadores do programa **não** previam de forma alguma a desobrigação do Estado para com o processo de escolarização da população e/ou o barateamento de custo da Educação de Jovens e Adultos na cidade, na conhecida lógica de que aos pobres qualquer educação serve. A estratégia de um trabalho em parceria que garantisse a participação popular, como

persistia Paulo Freire, significa o reconhecimento à contribuição que a educação popular tem a dar em um processo de alfabetização que assegure aos jovens e adultos o direito a uma educação comprometida com uma

Para a concretização da participação dos movimentos populares e efetivação da parceria SME e Movimentos Populares, foi criado o Fórum Municipal de Alfabetização, que inicialmente definiu as diretrizes e princípios político-pedagógicos do processo de alfabetização, estabelecendo e organizando sua estrutura de trabalho. Nesse espaço, se deu a elaboração da Carta de Princípios do programa.

Coletivamente, lideranças e educadores dos movimentos populares, educadores da Secretaria de Educação participaram das discussões, da elaboração e da execução do programa MOVA-SP e, desta maneira, o grupo foi tecendo o Projeto Político Pedagógico baseado na carta de princípios.

Em relação à proposta inicial do programa, é importante destacar que desde as primeiras reuniões do MOVA, Freire afirmava a importância de se contemplar não só a alfabetização, mas sim a alfabetização e a pós-alfabetização. Em especial, seus argumentos pedagógicos eram muito coerentes com as "políticas de *ciclos*" debatidas em SME. Na prática, os projetos pedagógicos elaborados pelos movimentos e discutidos nas reuniões de formação permanente já eram planejados considerando um trabalho voltado à alfabetização e à pós-alfabetização.[4]

Pode-se afirmar que os principais pilares do MOVA, para que de fato acontecesse a participação popular e coletivamente se construísse o programa, foram a criação dos fóruns, a elaboração da carta de princípios do programa e os espaços de formação.

Para participar do MOVA-SP "a entidade deveria ter representação no Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização de Adultos da Cidade de São Paulo"; precisava já desenvolver, ou pretender iniciar trabalhos de alfabetização e pós-alfabetização com grupos populares, sem fins lucrativos; desenvolver seus trabalhos dentro da concepção político-pedagógica libertadora; indicar os monitores que tivessem o domínio da leitura e da escrita e se comprometessem a participar do processo de formação permanente junto ao coletivo dos educadores do projeto MOVA-SP (MOVA-SP, Caderno n° 1, 1989).

---

4 Conforme a Publicação "Construindo o Ciclo Ensino Fundamental I", até setembro de 1971, os trabalhos do programa se restringiam oficialmente à alfabetização, embora vários movimentos já desenvolvessem a pós-alfabetização. Diante da necessidade de adequar o programa a essa realidade e de questões objetivas, como a expedição de atestado para possibilitar o ingresso dos alunos na 5ª série do ensino regular ou na suplência II, foi desenvolvido um amplo processo de debate entre os Movimentos e a SME que culminou no projeto do Ensino Fundamental I (Construindo o Ciclo Ensino Fundamental I, 1992, p. 4)

Estes critérios, registrados em um projeto, eram analisados e discutidos, primeiramente pelos movimentos da região e, após aprovação, o projeto era encaminhado para parecer técnico da Secretaria de Educação. Não se tratava de uma triagem ideológica, nem tão pouco enquadramento pedagógico, mas sim uma forma de se garantir uma gestão democrática em que todos os participantes pudessem verificar o envolvimento da entidade com a comunidade e seu real interesse e compromisso com os objetivos do programa. Paulo Freire insistia que era fundamental o trabalho ser construído coletivamente, seus sujeitos terem clareza de sua direção, porém sem perder a autonomia dos movimentos.

Também era no espaço do fórum que se discutia o apoio financeiro e material aos movimentos populares, prevendo-se, por exemplo, o pagamento da ajuda de custo aos educadores, a verba necessária para o custeio da infraestrutura da sala de aula e do material pedagógico. Nessa discussão estava posta a responsabilidade de todos os participantes do projeto com a utilização da verba pública. A Secretaria de Educação não poderia se tornar mera repassadora de verbas. Essa responsabilidade era de todos: um projeto gestado coletivamente.

Assim, os fóruns tornaram-se um espaço democrático de discussão, construção e deliberação de questões de gestão, estrutura, financiamento, administrativas e pedagógicas. Positivamente, os fóruns se tornaram um espaço privilegiado de formação de todos: educadores dos movimentos populares e da Secretaria de Educação.

A carta de princípios definiu a direção política e pedagógica do trabalho a ser realizado, marcando o processo democrático do MOVA. Durante sua feitura, Paulo Freire debateu largamente sua concepção de alfabetização desde suas primeiras experiências em alfabetização de adultos. Insistia constantemente para que não copiássemos essas experiências anteriores. Dizia ele: o momento é outro, o contexto sociopolítico é outro.

> Uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política (...) as experiências não podem ser transplantadas, mas sim reinventadas. (FREIRE, 1988, p. 8)

Uma educação, baseada nas concepções freireanas de educação, não poderia trazer "pacotinhos pedagógicos"; impossível se ter um currículo único para todos. Isso significaria engessar a realidade existente em cada sala de aula, significaria não respeitar os saberes dos educandos e dos educadores, assim como negaria a possibilidade da necessária reflexão crítica sobre a prática educativa. Daí a elaboração de princípios que assegurassem a concepção político-pedagógica do

MOVA, resguardando aos movimentos a liberdade de adequarem as propostas à realidade específica de cada entidade e, assim, respeitar a autonomia dos movimentos populares. (FREIRE, 1999)

Em vários momentos de conflitos, dúvidas, discordâncias, inclusive metodológicas, recorreu-se aos princípios do programa para que juntos, no Fórum Mova, pudéssemos encontrar saídas para as nossas inquietações, nossos problemas. Ela não só alicerçou a concepção político-pedagógica do programa como apontou os caminhos para se realizar o processo de formação permanente dos educadores; estabeleceu que a elaboração conjunta, secretaria e movimentos, seria o guia do programa[5].

Trabalhar em parceria, aprender como se constrói coletivamente o trabalho, era sempre pauta de discussões e campo de muitas divergências entre nós, Movimentos e Secretaria da Educação, e, também internamente, por ambos os lados. Foi nesse processo de confrontos de ideias, estudando, refletindo nossa prática educativa, tanto da sala de aula, como a dos espaços de formação permanente entre educadores dos movimentos populares e educadores da Secretaria da Educação que fomos descobrindo como desenvolver o trabalho em parceria, ou seja, o que era realmente "fazer juntos". Como sempre nos afirmou Paulo Freire, "não é fazer para eles e nem fazer por eles, mas é fazer com eles". (FREIRE, 1987).

A elaboração conjunta foi um dos grandes desafios do programa. Esse foi um dos grandes legados que Paulo Freire nos deixou. Ele nos instigou a aprender a trabalhar coletivamente. Ele não trouxe fórmulas, nem tão pouco nos apontou o caminho certo, mas nos ensinou o que é o diálogo, o que é na prática o que tanto lemos sobre dialogicidade no livro Pedagogia do Oprimido.

Pode-se afirmar que dúvidas, diferenças, divergências e conflitos, em uma relação muitas vezes tensa e tumultuada, mas muitíssimo educativa, foram características que permearam todo o caminho percorrido. Nela, comprovamos o que Paulo Freire sempre acreditou: é possível concretizar um trabalho voltado a ampliar a cidadania, de forma democrática, participativa e coletiva.

FREIRE E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

As bases epistemológicas das Políticas Públicas de Expansão para a Educação Superior do Campo foram alimentadas pelos fundamentos da Educação Popular (MARTINS e JEZINE, 2018). A apreensão da realidade concreta, a

5 Parceria também na formação dos monitores: os movimentos desejam participar ativamente com o corpo e com a cabeça na formação de seus educadores, e desejam, portanto, que sejam criados mecanismos de parceria com a Secretaria, para os trabalhos pedagógicos de formação de monitores (Carta de Princípios, 1989).

participação popular democrática, a relação teoria e prática (práxis), a formação para emancipação sob os princípios da ética e da igualdade são categorias constituintes do paradigma do Movimento da Educação do Campo, em fecunda conexão com os princípios da Educação Popular.

Ao final dos anos de 1990, esse Movimento surge por meio da mobilização por direito à terra e por outros direitos, entre eles o da educação. Embora sua origem esteja neste período, os referenciais que fundamentam as diferentes práticas educativas da Educação do Campo têm suas raízes e aprendizagens na educação popular.

A trajetória histórica da educação popular foi construindo uma teoria de formação humana do sujeito e uma práxis coletiva que forma subjetividades dialogantes, críticas e capazes de construir outras relações sociais e uma concepção de educação questionadora sobre as finalidades do processo educativo e dos conteúdos presentes nos processos educativos para os povos do campo. Esse repertório de conhecimentos e práticas foi resgatado e sistematizado pelos movimentos sociais atuais, especialmente pela Educação do Campo (SILVA, 2006).

A institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo (LECs) no Brasil é conquista do Movimento, viabilizada pelo Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), considerando experiências anteriores de formação, desenvolvidas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Por meio dessas licenciaturas, a formação profissional do educador do campo apresenta-se num formato diferenciado das convencionais já existentes.

O curso objetiva preparar seus participantes para a atuação na educação básica nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na combinação com a Educação Profissional; e para a gestão de processos educativos escolares e comunitários. Os tempos e espaços de formação são organizados pelo regime da Alternância entre Tempo Universidade e Tempo Comunidade, visando à articulação entre conhecimento teórico e a realidade concreta destes territórios de saberes. A formação multidisciplinar é outra característica do curso, tão promissora quanto desafiadora, na medida em que implica conferir terminalidade ao curso por área de conhecimento[6] para a atuação na docência.

Os caminhos trilhados para a constituição dessa política de formação de educadores envolveram diversos seminários, conferências; debates em torno da formulação de diretrizes, pareceres e programas de formação, que pudessem

6 As possíveis áreas de conhecimento são: linguagens e códigos; ciências humanas; ciências da natureza; matemática; ciências agrárias.

viabilizar a presença da concepção de Educação do Campo nas políticas públicas de escolas do campo e de ensino superior. Destacam-se: as Conferências Nacionais de Educação do Campo (CNEC), realizadas em 1998 e em 2004; o Pronera, 1998 (Portaria n. 10/1998 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo" (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação); e do PRONACAMPO, instituído pelo Decreto n. 7352/2010.

Na declaração divulgada após a II CNEC, o Movimento afirmou sua trajetória enraizada na Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do Campo. Essa trajetória pode ser observada na gestão política e pedagógica em que se constituiu as LECs, pautadas no diálogo entre os movimentos, na participação, na análise da realidade concreta, na cultura e na estética de um fazer educativo, objetivando a transformação da situação de exclusão em que se encontram frente ao uso social da terra e a outros direitos.

Esse processo não se deu sem divergências. Por exemplo, na elaboração do Pronacampo foi dado um espaço menor para os movimentos sociais nos grupos de trabalho que o elaboraram. Houve a entrada do agronegócio, disputando os fundos públicos, o que pode ser percebido pela incorporação no Pronacampo, na concepção de formação profissional, com o modelo hegemônico da agricultura industrial representado pelo Pronatec Campo[7]; e pela proposta de oferta de formação inicial a distância para os educadores do campo[8]. Ainda assim, o Movimento soube aproveitar as brechas dessa proposta e por meio dele fez-se a institucionalização das LECs no Brasil.

É certo afirmarmos que todas as conquistas na Educação do Campo foram marcadas pela participação ativa dos movimentos sociais do campo, seja na construção ou na crítica daquelas que destoam de seus preceitos. O FONEC tem se tornado espaço de resistência e diálogo do movimento para o debate acerca das políticas públicas para escolas e o ensino superior.

As mobilizações da Educação do Campo referenciam-se na concepção de gestão democrática, pois os movimentos sociais lutam para serem partícipes e protagonistas das políticas públicas das quais se beneficiam, assim como por uma educação de abordagem crítica e antiautoritária, tal como nos ensinou Freire.

---

7 Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego.

8 Segue trecho da carta elaborada no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em que se expressam as referidas críticas: "O Movimento de Educação do Campo tem problematizado a formação de educadores à distância, pela compreensão de que as diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto educativo dos trabalhadores não têm como se realizar de forma plena nessa modalidade." (FONEC, 2012).

Por isso, a participação é uma marca desse movimento e, conforme Freire, faz parte da nossa vocação ontológica de intervenção no mundo, cujo sentido é:

> (...) não poder ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um "estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas". Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado[...] (FREIRE, 1994, p. 75)

Construir política pública para uma educação transformadora exige análise do conjunto da realidade em que nos inserimos. A análise concreta da realidade é fundamento para uma participação ativa e emancipadora, na medida em que homens e mulheres percebem o mundo e nele agem.

Entendemos que, na política e nos currículos de formação das LECs, há fecundas raízes da educação popular de inspiração freireana. Discorremos sobre elas a partir de três eixos:

a) Na análise da realidade concreta, a práxis.

Essa prática se expressa na apreensão do campo em sua diversidade, contradições, culturas e potencialidades. Compreende-se que a transformação da sociedade no campo inicia-se com a Reforma Agrária popular, combinada com a agricultura camponesa e a agroecologia. Essa transformação faz parte de uma totalidade de outras necessárias para a emancipação da classe trabalhadora, combinada com a superação do capitalismo.

Nas LECs, a organização do currículo no regime de Alternância traz a comunidade como espaço formativo num aspecto físico, político, social e cultural. A alternância abre como possibilidades a construção de mediações pedagógicas fundamentais para integrar tempos e espaços de formação, processos metodológicos e epistemológicos na construção do conhecimento entre sujeitos e instituições envolvidas (BEGNAMI, 2019, p. 273).

Ao educador do campo, ter na realidade concreta a base necessária para a produção do conhecimento permite a prática social como ponto de partida e de chegada, "ressaltando os seus princípios de emancipação humana, participação popular, amorosidade, solidariedade, conhecimento crítico, transformação da realidade, saberes, justiça política, econômica e socioambiental" (MARTINS e JEZINE, 2018, p. 170).

b) A gestão democrática como princípio do curso.

A participação popular está presente desde a elaboração desta política de formação com a pretensão de instituir entre os participantes uma cultura de luta por direitos e de trabalho coletivo. Por isso, a relevância de serem criados espaços

de gestão democrática, tais como: a organicidade no curso, que estimule o trabalho coletivo entre docentes, a auto-organização dos estudantes, o envolvimento com movimentos sociais.

A formação de educadores do campo envolve não somente a competência técnica para a docência, mas também o engajamento na luta pela transformação social, o que requer desencadear e gerir democraticamente processos educativos escolares e comunitários transformadores. O Movimento da Educação do Campo espera formar educadores que possam discutir, ter voz (ganhando-a) na construção de políticas para as escolas do campo, na luta contra seu fechamento e na disputa de seu currículo, para uma proposta progressista em oposição aos preceitos da escola capitalista[9].

c) Na educação libertadora, a estética, a amorosidade e a esperança.

Os movimentos sociais do campo desafiam estes espaços institucionais em sua forma: a forma escolar e a forma universidade. A educação transformadora deve construir outras pedagogias a partir destes outros sujeitos.

No caso das LECs, os movimentos sociais trazem a boniteza das místicas, da organização dos estudantes, da instituição da comunidade como espaço de formação. É certo que, em cada universidade, o peso dessas práticas varia; elas possuem características próprias, que não cabe aqui uma análise precisa dessas especificidades.

A mística, por exemplo, é uma prática comum na história dos movimentos sociais, que têm sua origem entrelaçada à religiosidade das populações camponesas. No entanto, a mística ultrapassa o espectro do sagrado entrelaçando a vida social e a luta política, buscando a aproximação do fazer do presente com a utopia do futuro (BOGO, 2012). Com as místicas, a arte, a música, a poesia, o teatro e a militância se estreitam em uma manifestação que é única e esperançosa. Estão presentes nas escolas do campo do MST[10], nas Escolas Famílias Agrícolas e na universidade, por meio das LECs e de outros cursos oriundos do Pronera.

Nos espaços da escola, da universidade se (re)constroem experiências e sentidos pedagógicos, abrindo possibilidades para novas práticas sociais, desfazendo-se de referências cristalizadas, na medida em que nos entendemos como sujeitos em uma sociedade em transição.

A práxis criativa e estética, ao disputar espaços enrijecidos, afirma a amorosidade e a esperança como exigências do fazer pedagógico, como antecipação de uma promessa que já começou a ser cumprida.

---

9 Essa oposição à escola capitalista sustenta-se na crítica às políticas públicas de caráter neoliberal, notadamente representadas pelas reformas empresariais de educação, que estão em processo de implementação no Brasil (FREITAS, 2018).

10 Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Entendemos, que o desenvolvimento das LECs deve estar atento aos princípios desse Movimento, cuidando para que os cursos não se afastem dessa historicidade. Esse é um desafio posto ao processo de institucionalização desse curso nas universidades brasileiras. Por isso, é relevante a continuidade dos espaços construídos pela Educação do Campo para a discussão das LECs, como o FONEC, os eventos nacionais de formação de formadores[11], e os Seminários Nacionais da Licenciatura em Educação do Campo[12].

NÚCLEO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP (NAI-FEUSP) – UMA FORMAÇÃO REFLEXIVA E APRENDENTE

Paulo Freire está presente na forma e no conteúdo do Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da USP (NAI-FEUSP) - conceitos de diálogo/extensão, gestão democrática, educação popular e história.

Em seu trajeto e em sentido oposto da direção instituinte das formações desenvolvidas pelo MOVA-SP e pelas Licenciaturas do Campo – temporalmente próximas do movimento social que lhes garante a história – o NAI-FEUSP parte do instituído e do regrado: a Universidade e a Escola Pública de Educação Básica, portadoras de relações disciplinares e ordenadas. Faz assim uma trajetória que pretende recuperar a voz instituinte do movimento social e da comunidade: a história e suas temporalidades, a realidade social complexa na qual vivem os sujeitos sociais, constituindo o território onde se localizam e buscando outro modo de relações formativas.

O Núcleo de Avaliação tem forte atividade extensionista junto à rede de escolas públicas, organizada ao longo de sua trajetória, iniciada em Curso, ocorrido durante o I Seminário Internacional de Avaliação Educacional na Faculdade de Educação da USP, em agosto de 2013, como parte de um Projeto de Pesquisa Internacional "Avaliação e Políticas Públicas de Educação Básica: um estudo em escolas de São Paulo e Porto", que, em 2011, envolveu professores das Faculdades de Educação da USP e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Brasil, e da Faculdade de Psicologia e de Ciências das Educação da Universidade de Porto, em Portugal. Este projeto teve como centro o estudo crítico das avaliações externas e de suas consequências nas práticas escolares, apresentando o contraponto da avaliação institucional, negociada e democrática, que propõe a autonomia de cada escola na elaboração de projeto político pedagógico próprio,

11 Seminários Nacionais de Formação Continuada de Professores da Licenciatura em Educação do Campo. Foram três encontros realizados entre 2017 e 2018.

12 Estes seminários encontram-se em sua sétima versão, sendo a última realizada em 2017.

orientador de processos de autoavaliação e de busca permanente da melhoria da qualidade da educação oferecida (TERRASECA, 2006; MENDES et al., 2015). Coerente com os princípios e com a forma como concebe sua atuação, a contribuição de Paulo Freire é incisiva na maneira pela qual se constituem as atividades de extensão do Núcleo frente aos dois outros eixos da tríade acadêmica: o ensino e a pesquisa.

O Núcleo, não se pautando pela extensão de conhecimentos às escolas e sim pelo diálogo, afirma "o que fazer educativo libertador" como uma relação entre escola e universidade (FREIRE, 1983, p.14). Confirma a condição de sujeito a cada uma das partes em relação, negando, com o autor, que conhecer seja o ato por meio do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que o outro lhe dá ou lhe impõe – "conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos" (FREIRE, 1983, p. 18) – organizando-se numa rede de formação em expansão permanente. Constitui, dessa maneira, um plano de atividades em constante aprimoramento, que inclui os estágios de diferentes cursos de licenciatura e outras modalidades de formação continuada, abertas aos profissionais das escolas, envolvendo a definição partilhada dos conteúdos e das metodologias. Para isso, o NAI-FEUSP vale-se das reuniões ordinárias quinzenais ou mensais. Dos registros sistematizados dessas reuniões emergem os temas da formação e outras ações a serem desencadeadas (debates, manifestos, cartas públicas, etc.) e, dessa forma, em espiral, avaliar se transforma em/na criação de outros dispositivos formadores. Para o Núcleo, avaliar é produção de sentido e de criação de ação futura (ARDOINO e BERGER, 1986).

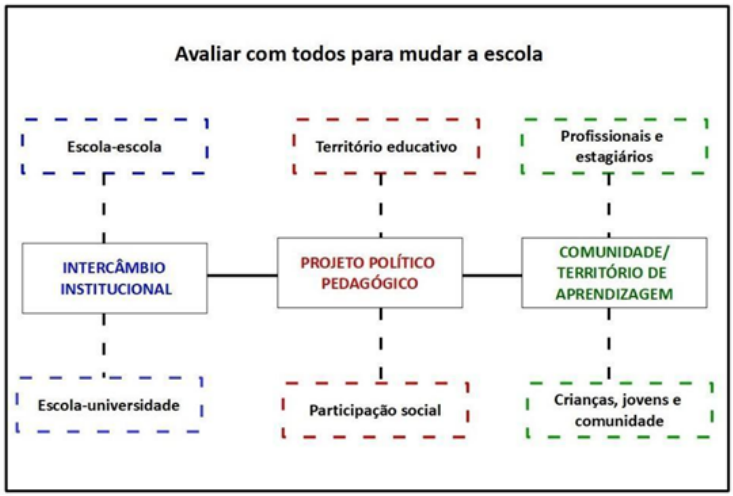
Faz parte desse Plano a integração entre as ações de formação inicial/estágios, de formação continuada (cursos e palestras) com as demais ações de sala de aula, no interior da universidade: em algumas disciplinas, os profissionais das escolas participam na condição de alunos especiais.

Considerando que todos os integrantes devem assumir uma postura investigativa, o Núcleo estimula atividades de pesquisa em torno de hipóteses elaboradas em sua trajetória, tais como: (1) os resultados na escola das avaliações externas, no que diz respeito a melhoria efetiva da qualidade, são pouco consistentes quando comparados ao que resultam de processos de auto avaliação e de avaliação institucional, que fortalecem projetos políticos pedagógicos, relacionados a situações das comunidades escolares e a seus território; (2) a afirmação da diferença entre as escolas é decorrente da constatação de configurações profissionais e territoriais distintas; (3) a definição da escola – necessariamente, ela é o que são os seus protagonistas: estudantes profissionais e demais membros da comunidade - significa dizer que a escola reflete a mobilização da comunidade escolar no território; (4) hipótese decorrente: produzir a mobilização da comunidade é uma

ação virtuosa, que amplia a qualidade do projeto político pedagógico, ou, dito de outra forma: se a escola tiver consciência de sua condição de sujeito coletivo e, especialmente, se a sua atuação for baseada na gestão democrática, a qualidade social de sua atuação será ampliada; (5) ainda decorrente de 3: o surgimento de uma escola pública é fruto de reivindicação popular nem sempre registrada; (6) a escola tem condições de articular uma rede de políticas públicas no território, em especial, quando ela se relaciona com outros equipamentos públicos da educação, fortalecendo canais de diálogo com os domicílios. Em decorrência se a escola superar a fragmentação das faixas etárias em seu diálogo com as famílias, tomando-as enquanto "totalidades" – os domicílios como sujeitos de direitos – a qualidade dos serviços educacionais oferecido pelas escolas articuladas é maior; (7) processos de autonomia e de adensamento da compreensão do vivido territorial produzem qualidade e currículos diferenciados; (8) a escola que considera o conhecimento popular e o conhecimento sistematizado tem atuação maior que os limites físicos do prédio que a abriga - essa dimensão se amplia quanto mais a escola se relaciona com seu território - conceitos como área de abrangência e área de influência, usualmente tomados pelas políticas públicas de saúde na definição dos currículos das unidades básicas, são importantes de serem compreendidos e utilizados pelas escolas; (9) uma escola efetivamente ensina e aprende com outra escola e, portanto, é profundamente formador a gestão democrática dos encontros entre escolas; e, por fim, (10) a universidade é frágil na formação docente quando ela se mantém dentro de seus limites físicos, sem considerar que a formação de futuros professores é feita em relação: uma parte pode ocorrer dentro da universidade e outra deve ser em parceria com escolas públicas, no conjunto de suas atividades, sendo determinante a criação de novas estruturas de relacionamento, novas estratégias e dispositivos, originando novos complexos formativos.

Ao incentivar a reflexão sobre o conjunto desses itens, o NAI-FEUSP busca realizar-se sob a expressão profundamente democrática de: avaliar com todos para mudar a escola.

Figura 1 - Mapa Conceitual do percurso formativo democrático do NAI-FEUSP.



Fonte: NAI-FEUSP.

O Núcleo mantém "porta aberta" às escolas públicas, em geral, trazidas por aquelas que já se encontram inseridas em suas atividades e a quem são apresentados seus princípios orientadores: a defesa da escola pública e de sua autonomia e identidade, a construção democrática de seu currículo, o destaque para a perspectiva de transformação social do território onde a escola se localiza. O que envolve ações matriciais com outras políticas públicas (saúde, assistência social, cultura, lazer e esporte) e com os movimentos e organizações sociais.

Escolas e Universidade são sujeitos aprendentes e ensinantes, com possibilidade criadora que deve ser ampliada na construção de sua identidade. Ao tempo em que se diferenciam umas das outras, elas podem e devem se complementar, em desenhos públicos significativos e ousados

Paulo Freire afirma a educação como escolha e ato político, a ética do respeito aos sujeitos - estudantes, professores e funcionários - e a estética: a produção dos projetos que essa experiência ética cria são desenhos coletivos e únicos. As escolas devem ter assegurada a boniteza da possibilidade aberta ao ser humano, que vive a realização plena do tempo histórico, ou seja, que faz o resgate do passado no presente para a superação efetiva das amarras que o presente impõe em novas configurações de futuro.

São concepções freireanas que conscientizam a escola e a Universidade de sua incompletude, fazendo desta constatação o motor de sua transformação - do avaliar e do planejar - a escola e a universidade como autoras de um projeto político pedagógico significativo e mobilizador da comunidade.

A relação dialógica e democrática dá sentido às ações formativas a todos que se colocam, momentaneamente, como educadores ou educandos (a universidade que aprende com a escola para poder ensinar aos licenciandos, que vindos da prática dos estágios também cumprem esse papel), pois:

> Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 1983, p. 44-45)

Propõe-se, ao mesmo tempo e como exercício democrático, "uma epistemologia da escuta em oposição à epistemologia do olhar em consequência das características das práticas educativas" (BERGER, 2009).

Escola não é prédio! Ainda que este tenha muita importância em sua configuração, a escola e a universidade são instituições mediadas pelo conhecimento que aproxima gerações. Devem ser permanentemente desafiadas a responder aos desafios de natureza social e histórica, em determinado tempo e lugar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, estão em debate duas propostas de formação: uma com base em modelos e outra como processo participativo e democrático em construção. A primeira tem como características: regras e fluxos de formação pré-estabelecidos; definição rígida de indicadores e de processos avaliativos; material impresso e outros - tipo kit definidos; preocupação acentuada com a forma/imagem e a comunicação de resultados e proposta de replicação do modelo.

São seus paradigmas: o indivíduo isolado e sua empregabilidade; os referenciais econômicos e de mercado - a educação como produção de um produto/mercadoria; a concordância com os referenciais dos Organismos Internacionais, especialmente, do Banco Mundial e da OCDE (PIZA); a forte crítica às ações públicas estatais de formação e a cobrança da produtividade das universidades públicas; a defesa de uma linha de privatização do ensino superior; os programas de formação voltados para práticas e cumprimento de tarefas, envolvendo tecnologias de informação; as propostas de formação a distância,

tendo como exemplo as Universidades Virtuais, difundidas pelo Banco Mundial/ IFC; a defesa da localização de Centros Avançados difusores de conhecimento e de formação em países do primeiro mundo.

A segunda pretende a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos: exige a indignação frente às questões sociais, propõe mudança; define objetivos de percurso: **o caminho a ser seguido depende de onde se quer chegar** (CARROLL, 2009) ; considera a experiência social dos indivíduos – fundamental a participação e a gestão democrática das decisões; baseia-se num método que permita a apreensão criteriosa, criativa e curiosa; tem referenciais de criação estéticos (a beleza importa) e éticos (formadores e formandos são sujeitos que se encontram no diálogo sobre o mundo), tem expectativa e responsabilidades como contrafaces da participação; cobra a promessa de igualdade aos governantes e porta uma utopia; exige pesquisa permanente dos formadores – aprender-ensinar-pesquisar, pratica uma avaliação qualitativa – indicadores construídos mediante a negociação dos sujeitos sobre a qualidade que se quer durante e no final/reinício da formação; comporta o risco – "viver é perigoso" (Guimarães Rosa) e permite reaplicação criativa .

Longe de paradigmas estáticos e rigidamente definidos, considera a história e a transformação, tendo como referenciais: o conceito do Estado como campo de tensão; a defesa de políticas públicas de qualidade; a consciência da luta permanente por direitos tem implicação tributária (fundo público) e no funcionamento jurídico do Estado; considera que o Mercado e a Economia devem se alinhar a propostas de emancipação social – apresentando postura crítica frente ao Mercado e Economia globalizados; afirma a soberania dos países, o direito à diferença e defende a qualidade de vida dos povos e de sua formação.

Os três relatos apresentados neste artigo filiam-se à segunda proposta. O contraponto trazido a esta conclusão entre estas duas propostas, que disputam lugar na cabeça e na prática dos educadores-educandos, visa destacar a importância dessas formações que se amparam nas afirmações desta opção. A luta dos movimentos sociais percorre a história do país, mas nem sempre é desvelada em sua força propulsora. Paulo Freire entra na história da luta das forças populares por direitos nos anos de 1950. Sem dúvida, sua presença até hoje revigora práticas democráticas dos que nela se fazem presentes.

A dominação, opressão e desigualdade no Brasil vêm de longa data, mas a luta contra elas também é antiga e persistente - as pequenas chamas resistem em não se apagar.

A proposta freireana é forte porque, portadora de utopia, afirma, de repente, que é possível ter esperança na forma democrática de se colocar no mundo.

REFERÊNCIAS

ARDOINO, Jacques; BERGER, Guy. **L'évaluation comme interprétation**. In POUR, nº 107, 1986, p. 120-27.

BERGER, Guy. **A investigação em Educação** - Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 28, 2009, 175-192.

BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da Alternância em movimento. In: Mônica Castagna Molina, Maria de Fátima Almeida Martins [orgs.]. **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. CULTURA (Movimentos de cultura popular). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BOGO, Ademar. Mística. In: CALDART et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no país das maravilhas**; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá. (Trad. por Maria Luiza Xavier de Almeida Borges). Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001

_____. **Alfabetização e Cidadania**. Texto publicado na Revista Educação Municipal, ano l, nº l, Junho/1988 – UNDIME – Ação Direta - Cortez Editora - São Paulo, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação** - nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FONEC. FÓRUM NACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. In: **SEMINÁRIO NACIONAL**, Brasília, 2012.

GADOTTI, Moacir. Realidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

MARTINS, Izabel Cristina; JEZINE, Edineide. Percepção de educação popular na expansão da Educação Superior do Campo. In: SOUSA, José Vieira de; BOTELHO, Arlete de Freitas; GRIBOSKI, Claudia Maffini (Orgs.). **Produção do conhecimento e educação do campo na expansão da educação superior**. Anápolis-GO: Ed. UEG, 2018.

MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo). São Paulo. MOVA-SP, **Caderno n° 1**, Secretaria Municipal de Educação, outubro de 1989.

_____. (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo). São Paulo. MOVA-SP, **Construindo o Ciclo Ensino Fundamental I**, setembro de 1992.

MENDES, Geisa do S. C. V. et al . Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 41, n. spe, p. 1283-1298, dez. 2015.

TERRASÊCA, Manuela. **Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação** – Relatório da Disciplina. Porto: FPCE-UP, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: Molina, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

Sonia Maria Portella Kruppa
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Trabalhou com Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) e com Paul Singer na Secretaria Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego (SENAES-MTE 2003-2005). Professora do Departamento de Administração e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenadora do Núcleo de Avaliação Institucional (NAI-FEUSP), São Paulo, SP, Brasil. E-mail: skruppa@usp.br

Silvia Andrade da Silva Telles
Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Professora do Ensino Superior aposentada - Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: sastelles@gmail.com

Aline Aparecida Angelo
Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa, Mestre em Educação, pela Universidade Federal de São João del-Rei e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão. Bacabal, MA, Brasil. E-mail: aline.angelo@ufma.br

Recebido em: 20/04/2021
Aprovado em: 24/07/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.113198

Paulo Freire e a gestão democrática como política educacional: oposições ao neoliberalismo

Paulo Freire y la gestión democrática como política educativa: oposiciones al neoliberalismo

Paulo Freire and the democratic management as educational policy: oppositions to neoliberalism

DAIANNY MADALENA COSTA
http://orcid.org/0000-0001-7045-0259
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Políticas e Organizações educacionais
Santa Catarina, SC, Brasil
FERNANDA PAULO
https://orcid.org/0000-0002-8022-9379
Universidade do Oeste de Santa Catarina
Programa Pós-graduação em Educação
Santa Catarina, SC, Brasil

Resumo: O conceito de gestão democrática em Paulo Freire ancora-se num projeto popular, político e pedagógico. O artigo, por isso, analisa sua relação com a política educacional e as tensões neoliberais, a qual perversamente demarca o arrefecimento à democracia. Por meio de pesquisa bibliográfica e análise hermenêutico-dialética, aponta-se para a necessidade de radicalizar a democracia, reinventando-a e desconstruindo o discurso e práticas autoritárias, presentes no projeto de educação neoliberal e mercadológica. É necessário, portanto, avançar em torno da compreensão sobre a participação popular dialógica.

Palavras-chave: Paulo Freire. Políticas educacionais. Gestão democrática. Neoliberalismo.

***Abstract**: The concept of democratic management in Paulo Freire is anchored in a popular, political, and pedagogical project. Therefore, the article analyzes its relationship with the educational policy and neoliberal tensions, which wickedly marks the cooling down to democracy. Through the bibliographic research and a hermeneutic-dialectical analysis, it is pointed out the need to radicalize democracy, reinventing it and deconstructing the discourse and authoritarian practices, present in the neoliberal and marketing education project. It is necessary, therefore, to advance around the understanding of popular dialogical participation.*

***Keywords**: Paulo Freire. Educational policies. Democratic management. Neoliberalism.*

***Resumen**: El concepto de gestión democrática en Paulo Freire se ancla en un proyecto popular, político y pedagógico. El artículo, por eso, analiza su relación con la política educacional y las tensiones neoliberales, las cuales, perversamente demarcan el desmoronamiento de la democracia. Por medio de pesquisa bibliográfica y un análisis hermenéutico-dialéctico, se señala la necesidad de radicalizar la democracia, reinventándola y deconstruyendo el discurso y las prácticas autoritarias, presentes en el proyecto de educación neoliberal y mercadológica. Es necesario, por tanto, avanzar en torno de la comprensión de la participación popular dialógica.*

***Palabras clave**: Paulo Freire. Políticas educacionales. Gestión democrática. Neoliberalismo.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de nossas reflexões acerca das seguintes questões: qual a relação das ideias de Paulo Freire para a gestão democrática como uma política educacional? Quais relações entre a gestão democrática freiriana com o Plano Nacional de Educação (PNE) e seus contrapontos em tempos neoliberais? Para refletirmos e produzirmos uma análise sobre essas problematizações, beneficiamo-nos de uma pesquisa bibliográfica a partir de autores que embasam a pedagogia crítica e, em especial, de Paulo Freire (1961, 1967, 1977, 1979a, 1979b, 1982, 1995, 2001, 2003, 2011, 2013, 2014, 2015).

O principal objetivo é identificar, no arcabouço freiriano, elementos para uma superação das ideias antidemocráticas, perversamente alardeadas e estimuladas pelo neoliberalismo. Para tanto, propomo-nos a debater, de modo crítico, o embate entre uma gestão democrática e o gerencialismo apregoado pelas lógicas do mercado. Para isso, nosso ponto de partida é a contextualização neoliberal, seguindo a presença da gestão democrática como contraponto à educação autoritária, com base em Paulo Freire. Na sequência, uma articulação entre o(s) conceito(s) de democracia em diálogo com a meta 19, do PNE (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, nossa reflexão está dividida em quatro partes: inicialmente, de modo conciso, apresentamos o contexto neoliberal, para dar sequência à presença da concepção de gestão democrática em Paulo Freire e sua contribuição para o debate acerca das políticas educacionais. Serão apresentadas referências de Paulo Freire antes e depois da ditadura militar no Brasil (1964-1985), pois esse tema acompanhou o autor durante toda sua trajetória de educador – até sua morte. Ainda em seu último livro, "Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa", Freire (2011) defendeu a democracia radical contra todo tipo de discriminação e autoritarismo. Na segunda seção, identificamos a relação da gestão democrática na política educacional a partir de legislações brasileira, como a Constituição Federal, que traz a "gestão democrática do ensino público" (BRASIL, 1988), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

de 1996; ambas apresentam o direito à participação, na construção de uma escola democrática. O princípio da democracia na escola é parte de um processo de rompimento com as formas burocráticas, centralizadoras, impositivas e autoritárias vivenciadas em seu cotidiano. Freire (1991) assenta sua contribuição sobre a importância de uma gestão progressista, bem como da "palavração" (FREIRE, 1979a), que significa a negação do verbalismo, como forma dicotômica entre a fala e a ação (FREIRE, 2013). Pontuamos, por isso, que a gestão democrática da educação ainda tem percalços, mas continua sendo uma exigência, mesmo que assolada por constantes desafios (CURY, 2002).

Na terceira parte, discutimos os aspectos presentes no PNE (BRASIL, 2014), referentes à gestão democrática, sob a perspectiva analítica das aprendizagens freirianas. Freire (1979b, 2013) apresenta o princípio da dialogicidade para a construção de uma participação concreta e popular. Nesse sentido, gestão democrática, conforme os pressupostos freirianos, requer um método pedagógico de libertação, isto é, necessita de um "método de diálogo – crítico e que convide à crítica" (FREIRE, 1979b, p. 28) que realmente transforme a realidade das pessoas, da escola, da comunidade, da cidade e do mundo.

Na última parte, antes das considerações finais, expomos a acepção de democracia em livros e artigos de Paulo Freire, identificando sua proposta de educação no campo da pedagogia crítica. O educador concebe a democracia participativa como um processo político-pedagógico que deve ser experienciada através de práticas e teorias libertadoras. Por essa razão, é urgente, na proposta freiriana de educação, radicalizar a democracia, a qual caminha junto com o compromisso com a ética humanizadora.

CONTEXTO NEOLIBERAL

No cenário neoliberal, característico do século XX, a partir do final da década de 1970, a destruição das formas tradicionais de soberania dos estados (COSTA, 2020) e "das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção de bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento" (HARVEY, 2014, p. 13) desaguou no esfacelamento de um estágio civilizatório da sociedade pós-industrial, que entre muitas contradições, buscava, dentro das regras do capital, por meio da regulação do Estado, possibilidades de bem-estar. Isso empurrava grande parte das lutas e manifestações para superações que pudessem alargar direitos humanos, justiça e dignidade de vida para homens e mulheres.

No entanto, a formação de um modelo neoliberalista desvia tais conquistas para um conjunto de mecanismos que serão devidamente apropriados pelo mercado e sua lógica nefasta. Diante disso, Frigotto (2000) denunciou três estratégias utilizadas: a desregulamentação (supressão das normas e leis), a descentralização e a privatização.

No campo educacional, Christian Laval compreendeu a fantástica captura da escola para esse sistema, afirmando que:

> O novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica. Ele depende de um "economismo" aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só têm sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia. *O "homem flexível" e o "trabalhador autônomo" constituem, assim, referências do novo ideal pedagógico*. (LAVAL, 2004, p. 03, grifos nossos).

Além disso, o autor evidencia três facetas imprescindíveis para a derrocada da escola pública e democrática, que são: a desinstitucionalização (quanto mais a escola responder positivamente às regras do mercado, mais fluidas se tornam sua estabilidade e sua autonomia); a desintegração (ao aceitar as normas de individualização, de que a educação deva responder aos objetivos individuais em detrimento do coletivo, da sociedade, romperá com seus ideais republicanos); e, por último, a desvalorização (a erosão da escola como *locus* da cultura e do conhecimento).

No panorama atual, portanto, ao agudizarem-se as marcas da lógica neoliberal, é preconizada por esse sistema uma árdua disputa com um contexto educacional democrático e progressista, o qual centra "fogo" nas concepções de sua organização. Diante disso, podemos percebê-las no conjunto das diversas reformas empreendidas, principalmente àquelas que contundentemente afirmam a meritocracia, os *rankings*, a instituição de *vouchers* – como cheques disponibilizados às famílias para que "escolham" a escola para seus filhos, as privatizações, as formações aligeiradas da docência (LAVAL, 2004) e a gestão de cunho empresarial, fortemente atrelada ao gerencialismo. Essas mudanças se alastraram fortemente para os países periféricos, por meio dos acordos e das recomendações feitas pelos organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, mais especialmente).

Apple (2005) enfatiza que, para além das estratégias econômicas, o neoliberalismo efetivamente desenvolve-se para modificar o modo com que homens e mulheres "sejam e estejam" no mundo. Pelo menos, tem destacadas estratégias para isso. É o que podemos verificar com os inúmeros acontecimentos sobre os comportamentos de supervalorização do consumo, do valor ao

serviço privado, dos sentidos de desconfiança, insegurança e individualismo, do sujeito "que seja empreendedor, ousado e competitivo" (APPLE, 2005, p. 37), constantemente avaliado e vigiado, sempre colocado em xeque – se está sendo eficiente, "custe o que custar". Homens, mulheres e o próprio Estado estão submetidos à comercialização, o tempo todo.

Obviamente, tais condições acompanham uma perda em relação à democracia, porque são cada vez mais reduzidas as possibilidades para um engajamento em busca do bem comum, de valores coletivizados, de oportunidades de bem-estar mais universal. Além disso, há um permanente ataque a essas proposições. E é, portanto, essa a ideia primordial para o paradigma neoliberal: arrefecer a democracia e o Estado democrático de direito permanentemente. Por isso,

> A democracia não só deve demonstrar sua capacidade para governar o sistema político e a sociedade; também deve ser um instrumento idôneo para a construção de uma sociedade melhor. A ingovernabilidade nos fala de um mal-estar profundo originado na persistência de um regime de produção intrinsecamente injusto. Sob certas condições o capitalismo desenvolvido pôde compensar politicamente as iniquidades da exploração assalariada. No entanto, na atualidade parece que isso não é mais possível – pelo menos da mesma maneira – e se assista a uma ofensiva frontal da direita nos âmbitos econômicos, "intelectuais e morais", e políticos. (BORON, 2002, p. 29).

No caso brasileiro, isso se faz bastante compreensível, pois diante da história de crueldade implementada no país entre opressores e oprimidos – desde a escravidão e que se alastra até os dias atuais – e, por isso, parece configurar-se como uma terra firme para as concepções neoliberalistas. Sendo assim, Freire (1995) propõe, em "À sombra desta mangueira", o principal compromisso de intelectuais progressistas, ao contrário daqueles identificados com os paradigmas neoliberais: "Em lugar do fatalismo imobilista, proponho um crítico otimismo que nos engaje na luta por um saber que, a serviço dos explorados, esteja à altura do tempo atual."

As tensões colocadas e vividas no cotidiano escolar têm relação com tudo isso. Surgem do fortalecimento das lógicas neoliberalistas, mas vale lembrar que "a escola neoliberal ainda é uma tendência e não uma realidade acabada" (LAVAL, 2004, p. XIV). Do mesmo modo, assim como tal projeto não está concluído, Freire (1995) compreende que ele pretende nos obstaculizar e imobilizar. É desse movimento que o anúncio ao compromisso de educadores progressistas, que reconhecem a luta e a esperança diante da monstruosidade que nos é apresentada, ganha cada vez mais sentido e necessidade. "Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente tornar-

me o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante." (FREIRE, 1995, p. 43). Isso parece, portanto, justificar ainda mais a gestão democrática da educação, como veremos a seguir.

RADICALIZAR A DEMOCRACIA: UMA PROPOSTA FREIRIANA

Partimos da ideia do neoliberalismo como uma "fábrica de perversidades" (SANTOS, 2000, p. 19), marcada pelo avanço da financeirização, de um "sistema fiscal favorável às empresas, a fraqueza do direito social e dos sindicatos" (LAVAL, 2004, p. XII) e uma forte ofensiva à democracia (BORON, 2002), incluindo mudanças no que se refere ao comportamento dos sujeitos em sociedade (APPLE, 2005). Para tal modelo, é preciso destruir a democracia, porque, ao fim e ao cabo, é por meio dela que se tornará possível o recuo ao projeto desumano defendido.

O jogo nefário e cruel justificado pela elite ao longo da história brasileira é muito anterior ao que estamos concebendo por neoliberalismo, por isso, a luta pela democracia na escola, em Paulo Freire, é antecedente às suas experiências como secretário de Educação do município de São Paulo. Em sua tese (FREIRE, 2003), fica explícita a ligação entre democracia e participação e, para tanto, é importante conceber a nossa democracia em aprendizagem, necessitando a ruptura com as relações antidialógicas, mecanicistas, autoritárias e assistencialistas. No entanto, a participação em Paulo Freire é princípio da democracia. A democracia popular é apontada como processo de superação ao autoritarismo. Quanto à escola, Freire (2003) declara que ela e a própria universidade estão marcadas pela inexperiência democrática de nosso país.

No ano de 1960, em uma conferência organizada pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife-PE, Paulo Freire (1961, p. 100) defendeu uma escola democrática, "uma escola de trabalho, de diálogo, da participação, da 'comunicação'." Argumentou que há uma constante necessidade de experiência dialogais, afirmando que "sem a qual dificultaremos nosso aprendizado democrático" (p. 101). Mais tarde, em 1982, no "Caderno de Ensino", revista da União Estadual de Estudantes do Rio Grande do Sul, anuncia que é necessário "construir uma plataforma comum de lutas que aponte para uma nova escola, gratuita autônoma e democrática." (FREIRE, 1982, p. 13).

Quando Paulo Freire foi secretário de Educação do município de São Paulo, em 1989, cunhou e implantou políticas educacionais com base na participação, entre elas a criação dos Conselhos Escolares, o Programa de Formação Permanente de Educadores e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), em parceria com os movimentos populares. Então, tivemos uma experiência significativa de gestão democrática, que se efetivava dois meses

depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual previu a gestão democrática do ensino público, no artigo 206 (BRASIL, 1988). Isso ocorreu sete anos antes da disposição da LDBEN (BRASIL, 1996). As experiências de educação democrática do educador e sua equipe foram reconhecidas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, no ano de 1993, entidade que citou as obras de Freire como contributo para a construção da democracia autêntica[1]. Outras experiências, inspiradas em Paulo Freire, emergiram a partir daí, sendo implementadas em Porto Alegre-RS, Caxias do Sul-RS e Belo Horizonte-MG.

Recordamos que o livro "Pedagogia do oprimido" foi considerado transgressor e violento no período da ditadura civil-militar. Suas ideias foram perseguidas pelos representantes da direita, tendo em vista que os educadores de esquerda as apoiaram (GADOTTI, 1996, 2012). Nesta obra, Freire (2013, p. 83) afirma que: "falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa." O educador desaprova a cultura do silêncio presente na educação bancária e na sociedade antidemocrática. Contrário à pedagogia autoritária, apresenta o diálogo como base da democracia ao lado da participação autêntica (FREIRE, 2011, 2013).

Todavia, Paulo Freire (2003), desde sua tese defendida em 1959, apresentou críticas contra a sociedade antidemocrática e, mais tarde, contrapôs-se aos ideais neoliberais, expondo seu repúdio frente "à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista" (FREIRE, 2011, p. 10). Freire e Guimarães (2013), dialogando sobre democracia, declaram a necessidade do imperativo ético ao lado dela, principalmente diante dos ideais neoliberais.

Concernente à importância da democracia na pedagogia de Freire, no seu último livro encontramos sua contrariedade a todos os tipos de ditaduras e dos falsos discursos democráticos (FREIRE. 2011), asseverando sua defesa em favor da importância de sonharmos com outra sociedade. Sobre isso afirma que:

> Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa. (FREIRE, 2001, p. 25).

---

1 Informação retirada no texto: "Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira". Disponível em: https://paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira. Acesso: 18. abr. 2021. Publicado originalmente em: http://www.eicos.psycho.ufrj.br/anexos/port_paulfr.htm.

Com essas posturas, é legítimo afirmarmos que a gestão democrática é um tema recorrente nas obras de Paulo Freire, desde seus primeiros escritos, embora não se utilizasse do termo "gestão" nas primeiras publicações. Em uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas: Paulo Freire e Educação Popular[2], em 2019.1, foi identificada a expressão "democracia" em dezenas de seus livros (PAULO, 2019, [S.I.]). Entre eles, Freire (1991), ao tratar da experiência de democratização do ensino, iniciada na gestão democrática da prefeita Luiza Erundina, diz que ela foi construída nos princípios da participação política. Freire (2014) alega a necessidade da participação popular no poder como caminho do processo de desalienação contra as sociedades fechadas e autoritárias.

Vale retomar o livro "Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar", no qual o educador afirmou que quando os professores e professoras faziam greve "estavam ensinando, estavam dando a seus alunos, pelo seu testemunho de luta, lições de democracia de que tanto precisamos neste país, acrescento eu agora." (FREIRE, 2015, p. 21). Verificamos em "Educação e mudança", a relação entre democracia e a luta contra todo tipo de autoritarismo (FREIRE, 2014). Além disso, o autor acentua que "estamos [...] no processo de aprender como fazer democracia" (FREIRE, 1991, p. 136).

Nesse sentido, a gestão democrática substantiva e radical é acompanhada por uma proposta de radicalizar a democracia, isto é, trata de um "processo radical de transformação do mundo" (FREIRE, 2011, p. 88). Guimarães e Freire (2013), ao dialogarem sobre suas experiências educativas, defendem uma democracia substantiva que requer uma concepção de ser humano enquanto gente, e não como máquina, a serviço do capitalismo. Fazem críticas às ditaduras e ao presidente Fernando Collor, insistindo que devemos brigar contra os governos nefastos. A prática educativa em prol de uma educação radicalmente democrática significa resistir às ideologias dominantes (FREIRE, 2013).

Portanto, nos estudos acerca da pedagogia freiriana, um dos elementos centrais para a busca pela superação da ideologia autoritária e antidemocrática é a participação popular dialógica. É interessante destacar que o diálogo em Paulo Freire (2013) é condição da libertação e da construção de um projeto de transformação social libertador. À vista disso, a dialogicidade é o caminho da participação que pressupõe ação e reflexão. Ou seja, não é uma pseudodemocracia ou pseudoparticipação, é uma prática de diálogo concreto que tem como princípio a participação democrática tanto individual como coletiva.

---

2 Coordenado por Fernanda dos Santos Paulo, inserido na Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA).

GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL

Nessa seção, discutiremos como a gestão educacional, para a escola pública, constitui-se como parte das políticas educacionais, principalmente após os anos 80 do século XX. Logo, começaremos enfatizando as medidas tomadas pelo poder público que as caracterizam (SAVIANI, 2008). Encontramos, por isso, no artigo 206 da Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a disposição de que a gestão democrática fará parte dos princípios que balizarão o ensino nos estabelecimentos escolares. Isso significa que, como propõe o preâmbulo da Carta Magna, nomeada como Constituição Cidadã, os "representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para "*instituir um Estado Democrático*" (BRASIL, 1988, grifos nossos) reconheceram que a escola pública, para ser capaz de realizar suas funções e colaborar para a formação desse Estado, teria esse como um de seus fundamentos. A partir daí, a LDBEN (BRASIL, 1996) passou a discipliná-la, como ideia a ser implantada. Inicia, portanto, concebendo 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. (BRASIL, 1996, art. 14).

Fica assegurado, portanto, que professores deverão participar da construção do projeto da escola. Tal instrumento terá como finalidade, conceber os propósitos da instituição e a impulsionar para sua efetivação. Em outras palavras, cabe a esse projeto as compreensões política e pedagógica nas quais seus atores se inspiram e aspiram. Necessita, portanto, haver uma reflexão sobre a realidade política-econômica-social em que a escola se insere, e com qual educação – seu currículo, sua gestão, sua avaliação, seu clima escolar, etc. – estão comprometidos em desenvolver. Esses são alguns elementos para a construção de um documento que se realizará de forma participativa, dialógica e autônoma, que ajuíze a prática educacional pretendida. Assim, o projeto político-pedagógico (PPP), como tem sido denominado, "é uma forma da escola se pôr a avaliar sobre a realidade que tem, declarando suas necessidades, suas concepções, seus rumos e seus percursos para viabilizá-lo. Sendo, nesse sentido uma parte da organização escolar e seu planejamento." (COSTA, 2021, p. 221).

O inciso do artigo 14 (BRASIL, 1996) se refere à participação da comunidade escolar, por meio de seus conselhos e afins, junto à direção do estabelecimento escolar. Isso porque, de acordo com o artigo 15, as escolas passariam a contar com autonomia pedagógica, administrativa e financeira, como atribuições a serem asseguradas, de forma gradativa, pelos respectivos sistemas educacionais.

Esses dois elementos que revelam e asseguram (na forma da lei) a importância da participação na construção da escola democrática, acontece porque historicamente tínhamos fazeres educacionais que confirmavam a realização de práticas autoritárias e centralizadoras. Vale lembrar que, até esse momento, as direções das escolas eram fortemente atreladas a um modelo mais técnico-burocrático (LÜCK, 2014) e "calcado nos pressupostos da Administração" (DRABACH; MOUSQUER, 2009), como jeito de gerir a escola pública. Isso equivale dizer que a estrutura educacional tinha um intenso arcabouço hierarquicamente verticalizado, marcado, na instituição escolar, pela centralidade da figura do diretor (PARO, 2015), o qual, além disso, desempenhava uma função destacadamente departamentalizada, preocupada com o formalismo, focada no cumprimento de normas e regulamentos e praticamente impessoal (LÜCK, 2014).

A ideia da gestão democrática vem, entretanto, disputar esse cenário. E, como nos lembra Arroyo (2011), é um bom sinal, porque revela a correlação de forças e nelas se identificam o papel dos profissionais da educação. Isso significa que eles podem diluir a institucionalização daquilo que parecia tão determinado e homogêneo. E, para isso, romper com a prática estabelecida por indivíduos que se percebiam precedidos do "poder", é luta pelo sonho político possível (FREIRE, 1995). Por isso, Lück (2014, p. 92-93) defenderá que é imprescindível combater "a prática individualizada e mais ainda a individualista e competitiva, empregada em nome e defesa de áreas e territórios específicos."

Nesse sentido, Freire (1995) justificará, como já abordamos, a importância da reforma administrativa que foi realizada quando secretário municipal de Educação de São Paulo, entre 1989 e 1991, que propôs um incremento nas "formas democráticas de agir" (p. 45). Isso significou, entre várias questões, a compreensão de que é preciso mudar a cara de nossa escola (FREIRE, 1991), o que não acontecerá de uma hora para outra. Essa transformação requer método, planejamento, propostas e atitudes que levam para tal possibilidade. Por isso, no sentido da democratização, Freire (1991) compreende que, antes de tudo, seja necessário haver clareza do projeto político de escola que se tem, para, então, enfrentar dialogicamente as estruturas, os embates e os instituídos. Para tanto, além de contar com estudos internos, realizados pela equipe da Secretaria de Educação, foram efetivados encontros com a comunidade escolar – pais, alunos,

diretores, professores, coordenadores pedagógicos – para uma reflexão sobre a cara da escola e, principalmente, sobre seu currículo (FREIRE, 1991). "Assim, a gestão enfatiza a liderança na direção da finalidade, dando ênfase aos processos democráticos e participativos, situados no cotidiano da escola." (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 159).

A título de uma política pública, a democratização da administração educacional pode colaborar para o enfrentamento da tensão porque passa a gestão da educação, que, conforme propõe Barroso (2002, p. 173), pode ser sintetizada em três pilares: "crise de legitimidade do Estado; crise de governabilidade do sistema educativo; crise do modelo de educação pedagógica." Portanto, a equipe de Paulo Freire reconheceu e apontou um movimento importante para a construção de propostas democráticas junto às questões que envolviam a gestão do sistema educacional e da escola pública. O que mais tarde a própria LDBEN igualmente reconheceu (BRASIL, 1996).

A gestão democrática, como um elemento de políticas educacionais, trouxe a possibilidade de um rompimento importante para o cenário mais burocrático, centralizador, impositivo e autoritário, em que estava imerso o fazer educacional. Entretanto, sabemos que uma lei, por si só, não muda ambiente algum e que, por isso, é da valorização, muitas vezes ocorrida no interior da escola, que essa reflexão poderá ser efetivada e mudanças acontecidas. A política educacional, consequentemente, está para além das sanções legais, pois necessita, como afirma Freire (1991), de uma decisão frente às diversas defesas realizadas no plano do discurso. Para a democracia ser praticada, cabe diálogo, respeito, valorização, amorosidade e cidadania, rompendo com práticas autoritárias, verticalizadas e arrogantes. Em outras palavras, ele afirma que "a uma administração progressista, como nos incumbe fazer, essa burocracia perversa aniquila e emudece. E nós não vamos permitir que isso ocorra." (FREIRE, 1991, p. 34).

Concordamos, portanto, que a legislação educacional compreendeu a escola como ambiente para a construção de um país igualmente democrático e que a luta de Freire contribuiu para esse passo importante na realidade brasileira. Porém, como discutiremos mais adiante, a partir da meta 19 – Plano Nacional de Educação sobre uma gestão que caminhe nessa direção –, ainda há muito por fazer.

ENTRE A META 19 E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: OLHARES A PARTIR DE POSSIBILIDADES FREIRIANAS

Como já afirmamos, Paulo Freire, em sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, defendeu e trabalhou na construção de uma escola pública popular e democrática, conhecida como "Escola Cidadã" e inspirada na Educação Popular (GADOTTI 1999, 2006). Isso significa: encarar as mazelas da sociedade brasileira, como já vimos, e desencadear uma gestão de políticas públicas que efetivamente contassem com a participação da comunidade escolar inteira. Essas experiências, de fato, contribuíram para muitas das administrações no campo dos governos populares e, para além delas, com lutas e fazeres comprometidos com a formulação e implementação de políticas educacionais progressistas.

Verificamos que no caso da proposta freiriana, a gestão democrática significa uma "transformação radical da máquina burocrática" (FREIRE, 1991, p. 34) e, para tanto, é necessário "nos engajarmos na luta por uma escola competente, democrática, séria e alegre" (FREIRE, 1991, p. 35). Por isso, a importância de um constante diálogo intra/escola e entre escola-comunidade-movimentos sociais na construção de seu desafio/sonho. Impossível mudar "a 'cara' da escola por portaria". [...] A Administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita [...]. A Administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir." (FREIRE, 1991, p. 25).

O ideário de gestão democrática exige uma agenda de discussões, priorizando a participação popular, a valorização dos(as) trabalhadores(as) da educação e um currículo escolar contextualizado, para a superação das políticas que esmagam grande parte dos estudantes brasileiros e produzem a exclusão/fracasso escolar, a desvalorização docente, as relações autoritárias, o verbalismo, enfim, tudo o que compõe a educação bancária.

Diante disso, reconhecemos na proposta de criação do Plano Decenal de Educação, existente na LDBEN (BRASIL, 1996), uma perspectiva de incrementar políticas educacionais que pudessem fortalecer a ideia de um progressivo avanço nas condições educacionais do país, para além de uma ou outra ação de governo. Afinal, uma marca das políticas educacionais brasileiras foi, ao longo da história, a intensa descontinuidade (SAVIANI, 2008) a que os governos as submeteram. Diferentemente do que ocorreu entre os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, no período de 1995 a 2016, quando muitas políticas foram ampliadas e reformuladas, mas com sinais de permanências e melhorias (FRANCO; BONAMINO, 2007; OLIVEIRA, 2009). A política educacional, como proposição do Estado/poder público acerca

da educação (SAVIANI, 2008), guarda imensas contradições que fazem parte da realidade do país, principalmente no que diz respeito à possibilidade de equiparar o déficit frente às classes populares e àquele que apregoa cruelmente que tudo não passa de *rankings*, meritocracia, privatizações, etc.

> No que se refere aos limites da política educacional brasileira, haveria muitos aspectos a considerar. Penso, porém, que as várias limitações são, em última instância, tributárias de duas características estruturais que atravessam a ação do Estado brasileiro no campo da educação desde as origens até os dias atuais. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e à descontinuidade, também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na seqüência(sic) interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente. (SAVIANI, 2008, p. 07).

As duas estratégias reconhecidas pelo autor – escassez de financiamento e descontinuidade – são características de um pensamento político brasileiro que nega a construção da cidadania a tantos(as) brasileiros(as). As constantes opções da elite para negligenciar os direitos das classes populares é uma condição ainda maior quando existe a construção de políticas públicas progressistas. Por isso, a equipe de Freire, ao iniciar seu trabalho frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tinha que considerar essa realidade.

> É fundamental, creio, afirmar uma obviedade: os déficits referidos da educação entre nós castigam sobretudo as famílias populares. Entre os oito milhões de crianças sem escola no Brasil não há meninos ou meninas das famílias que comem, vestem e sonham. E mesmo quando, do ponto de vista da qualidade, a escola brasileira não atenda plenamente às crianças chamadas "bem-nascidas", são as crianças populares – as que conseguem chegar à escola e nela ficar – as que mais sofrem a desqualidade da educação. (FREIRE, 1991, p. 22).

Partir da ideia, portanto, de que na história da sociedade brasileira há uma contínua luta entre as iniquidades e as conquistas progressistas, é importante para nosso sonho em busca da construção de uma escola democrática. Sendo assim, também o PNE, sancionado em 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) encontrou as amarguras do pensamento reacionário e antidemocrático que acomete a muitos no país. Vale lembrar que em seu artigo 87, parágrafo 1º (BRASIL, 1996), fica disposto que "A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos." Afirma, ainda, que será construído no

âmbito de todos os entes federados e em colaboração. É evidente o caráter progressista de tal formulação, no sentido de enfrentar as mazelas constituídas e já expostas anteriormente. Contudo, novamente se evidenciam os grandes descompassos e uma dose de inércia, advindas da elite política brasileira, para que tal implementação seja freada e impossibilitada, visto que, por exemplo, o primeiro plano só se efetivou quatro anos após a promulgação da LDBEN, muito embora a sociedade civil já o tivesse realizado em 1997. Isso deflagra a necessária importância da organização social e dos governos progressistas para uma lei ser implementada, caso contrário, como já aludimos, torna-se "letra morta". É aqui que há uma possível contribuição dos gestores educacionais, sindicatos, lideranças que poderão defendê-la, promovê-la e se comprometerem com ela, ou, ao contrário, contribuir para seu impedimento e sua obstaculização.

Cabe destacar que no PNE 2001-2011 existia três considerações sobre a gestão democrática: uma afirmava a importância de compor a formação docente, e as outras duas atribuíam aos sistemas educacionais a normatização sobre ela, levando em conta a participação da comunidade. Já o PNE 2014-2024 traz 20 metas para a educação brasileira. A 19ª se refere à gestão democrática:

> Meta 19 – assegurar condições, no prazo de dois anos, 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, p. 83).

E, a seguir, suas oito estratégias, onde podemos encontrar um tom gerencialista, performático e voltado para uma fiscalização por parte da comunidade (*accountability*), inclusive indicando transferências de recursos da União para os demais entes federados para aqueles que comprovarem mudanças nesse sentido (BRASIL, 2014). Ou na estratégia 19.8, quando propõe programas de formação de diretores e aplicação de prova nacional (BRASIL, 2014, p. 84), "na intenção subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos."

De forma geral, há nas estratégias 19.4 e 19.5 (BRASIL, 2014) uma preocupação no sentido do fortalecimento dos conselhos escolares, dos sistemas (municipais e estaduais) e dos grêmios estudantis, contudo, é notório o caráter de uma participação na fiscalização da educação, o que deixa em descoberto o diálogo em torno das finalidades educativas propriamente ditas. Sobre isso, a estratégia 19.6 propõe:

> Estimular a *participação e a consulta* de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a *participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares*. (BRASIL, 2014, p. 84, grifos nossos).

Observamos alguns dos princípios da escola cidadã, tais como a consulta pública à comunidade escolar, participação dos estudantes via grêmios estudantis e os conselhos municipais de educação, porém, há uma orientação, para a participação e à consulta de estudantes e pais, diferente daquela que propõe avaliar docentes e diretores – ficando a cargo tão somente dos pais. Nesse caso, parece tratar de uma gestão "democrática" que leva em consideração alguns atores inseridos no cotidiano escolar, negando o envolvimento de todos e todas que fazem parte dele. Isso, sem problematizar a inserção de funcionários, bem como daqueles que são responsáveis legais pelos estudantes. Diante disso, "mudar a cara" da educação, da política educacional e da gestão democrática é tarefa que ainda se faz presente. É por isso que a partir de Freire (1991), acreditamos que mudá-la, significa problematizá-la. Dialogar sobre ela com todos que a vivenciam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A posição da pedagogia de Paulo Freire se ancora na necessidade de radicalizar a democracia, não a restringir. Diverge, por isso, das ideias mercadológicas e neoliberais presentes em governos que possuem como proposta reformas educacionais na perspectiva tecnicista-empresarial (mérito e desempenho). Segundo Freire (2000, p. 94): "Na visão pragmático-tecnicista contida em discursos reacionários, o que vale é a transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo." Na mesma obra, o autor alerta para a educação a serviço do treinamento instrumental que visa resultados. A esse modelo educacional, Freire (1977) denominou de educação domesticadora. Também, no livro "Educação como prática da liberdade", ele atenta para a educação instrumental. Esse caráter de gestão aproxima-se com o projeto empresarial que pressupõe a "qualidade total", no lugar da qualidade social e da gestão democrática.

Os princípios mercadológicos de produtividade, individualidade e competitividade (AZEVEDO, 2007; GENTILI, 1994) norteiam a gestão empresarial sob o novo modelo tecnicista, conhecido como neotecnicismo. Essa educação está em oposição da gestão democrática freiriana. Na acepção da gestão empresarial, instrumento da hegemonia burguesa, os sujeitos da educação são clientes e, nesse sentido, a gestão necessita de instrumentos de eficiência e eficácia em prol de uma educação com qualidade total. Nesse viés, para Cabral Neto

e Silva (2001, p. 15), "a escola passa a ser entendida como uma empresa e os professores, alunos e dirigentes transformam-se em trabalhadores que precisam se empenhar, ao máximo, para atingir a excelência proclamada."

Obviamente, ao analisar a meta 19, e sua direção mais gerencialista, não estamos negando a contribuição do PNE, mas, ao contrário, propondo uma reflexão sobre esse tema específico, para que seja possível uma educação popular como possibilidade de aprofundamento de uma efetiva participação da comunidade escolar na construção da escola democrática.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: Ache, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, José Clóvis. **Reconversão Cultural da Escola**: Mercoescola e Escola Cidadã. Porto Alegre: Editora Sulina e Editora Universitária Metodista IPA, 2007.

BARROSO, João. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização coletiva. *In*: MACHADO, Marcelino Lurdes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Política e Gestão da Educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 173-197.

BORON, Atílio A. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da S. (org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=Garantia%20de%20ensino%20fundamental%20obrigat%C3%B3rio,e%20a%20conclus%C3%A3o%20desse%20ensino. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Câmara dos Deputados: Brasília 2014. (Série Legislação, n. 125). Disponível em: http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

CABRAL NETO, Antônio e SILVA, Jorge Gregório. A construção histórica do paradigma da qualidade total no campo empresarial e a sua transplantação para o campo educacional. **Revista Contexto e Educação**. Editora Unijuí, ano 16, n. 12, p. 7-30, abr/jun, 2001.

COSTA, Daianny Madalena. **Organização docente**: contribuições da CNTE e da CTERA à escola pública e democrática. Curitiba: Appris, 2020.

COSTA, Daianny Madalena. O Projeto Político-Pedagógico – considerações acerca da gestão para a autonomia da escola. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 218-232, jan. 2021. ISSN 1982-9949. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12513. Acesso em: 13 abr. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo: v.18, nº 2, p.163-174, jul./dez. 2002.

DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul/dez. 2009.

FRANCO, Creso, ALVES, Fátima, BONAMINO, Alicia Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, out 2007, v. 28, n. 100, p. 989-1014.

FREIRE, Paulo. Simpósio "Educação para o Brasil", organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, PE, em 1960. Publicada originalmente na **RBEP** v. 35, n. 82, p. 15-33, abr./ jun. 1961.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire: Educação é Prática da Liberdade: Reflexões de um educador cristão numa entrevista exclusiva a Tempo e Presença. **Tempo e Presença**, Rio de Janeiro, n. 154, p. 7, out. 1979a.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

FREIRE, Paulo. Paulo Freire com a palavra. **Cadernos de Ensino Revista da União Est. de Estudantes RS**, Porto Alegre, RS, n. 3, p. 4-18, ago. 1982.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação & Atualidade Brasileira**. São Paulo, Editora Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Pedagogia-do-Oprimido.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Dialogando com a própria história [recurso eletrônico]**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000, p. 11-19.

GADOTTI, Moacir. (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos**. Cadernos de EJA, v . 6. São Paulo, IPF, 1999.

GADOTTI, Moacir. Escola Cidadã. 11. ed. **Coleção Questões da Nossa Época**, v. 24. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Por que continuar lendo Pedagogia do oprimido?** Revista de políticas públicas, v. 16, p. 459-461, 2012.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2014. (Série cadernos de gestão).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. RBPAE, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491. Acesso em: 10 dez. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Caderno de Registros da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre**. Porto Alegre: [S.I.], 2019.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record. 200.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e possibilidades. **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, v. 24, 2008, p. 07-16.

Daianny Madalena Costa
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos. Professora do Programa Pós-graduação em Gestão Educacional – Mestrado profissional, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Porto Alegre. E-mail: daiannycosta@hotmail.com

Fernanda dos Santos Paulo
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos. Professora do Programa Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). E-mail: fernanda.paulo@unoesc.edu.br

Recebido em: 19/04/2021
Aprovado em: 19/06/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.113259

Paulo Freire e a política educacional atual: possibilidades e perspectivas contra-hegemônicas em defesa da educação e da vida

Paulo Freire and the current educational policy: possibilities and counter-hegemonic perspectives in defense of the education and of the life

Paulo Freire y la política educativa actual: posibilidades y perspectivas contra hegemónicas en defensa de la educación y la vida

LUCILIA AUGUSTA LINO
https://orcid.org/0000-0003-4219-1450
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Departamento de Educação Inclusiva e Continuada
Rio de Janeiro, RJ, Brasil
MARIA DA CONCEIÇÃO CALMON ARRUDA
https://orcid.org/0000-0003-2928-1005
Universidade Do Estado do Rio de Janeiro
Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: Este artigo objetiva articular categorias do pensamento freireano, conscientização e compromisso, com a construção de alternativas de intervenção, no cenário atual de desmonte e retrocesso, em perspectiva contra-hegemônica e emancipadora. A obra de Paulo Freire (1967, 1979a,1979b) norteia a análise deste momento de transição, polarização e desafios, em movimento de reafirmação da dimensão política do fenômeno educativo e sua função social. As sínteses, dadas as incertezas do cenário em análise, permanecem abertas, em movimento de construção dialógica, em defesa da educação pública, da democracia e da vida.

Palavras-chave: Paulo Freire; conscientização; compromisso social; dimensão política; educação pública.

Abstract: *This article aims to articulate categories of Freirean thought, awareness and commitment, with the construction of intervention alternatives, in the current scenario of dismantling and retrogression, in a counter-hegemonic and emancipatory perspective. The work of Paulo Freire (1967, 1979a,1979b) guides the analysis of this moment of transition, polarization and challenges, in the movement of reaffirmation of the political dimension of the educational phenomenon and its social function. The synthesis, given the uncertainties of the scenario under analysis, remain open, in a movement of dialogical construction, in defense of public education, democracy, and life.*

Key words: *Paulo Freire; awareness; social commitment; political dimension; public education.*

***Resumen**: Este artículo tiene como objetivo articular dos categorías de pensamiento, conciencia y compromiso freireanos, con la construcción de alternativas de intervención, en el escenario actual de desmantelamiento y regresión, en una perspectiva contra hegemónica y emancipadora. La obra de Paulo Freire (1967, 1979) guía el análisis de este momento de transición, polarización y desafíos, en un movimiento de reafirmación de la dimensión política del fenómeno educativo y su función social. La síntesis, dadas las incertidumbres del escenario objeto de análisis, sigue abierta, en un movimiento de construcción dialógica, en defensa de la educación pública, la democracia y la vida.*

***Palavras-chave**: Paulo Freire; conciencia; compromiso social; dimensión política; enseñanza pública.*

INTRODUÇÃO

Escrever hoje sobre Paulo Freire mais do que lhe prestar uma homenagem por seu centenário, é reforçar o comprometimento com a historicidade do conhecimento e com o pensamento reflexivo. Nosso pressuposto é que o pensamento freireano persiste potente para nos ajudar a compreender o momento político atual, de recrudescimento da opressão pela negação de direitos arduamente conquistados, de precarização do trabalho e de negação da ciência e desprezo pela vida humana. No campo educacional, as políticas retroativas ameaçam o direito à educação, desconsideram princípios constitucionais e negam a autonomia das Universidades, entre outros ataques, instaurando um desmonte acelerado do processo de democratização do acesso à escolarização. Nesse cenário, vemos a imposição de mecanismos de centralização e controle via padronização curricular, reducionista e instrumental, que esvazia a função social da escola. Tal panorama nos obriga a refletir sobre as possibilidades de construir uma perspectiva de resistência contra-hegemônica, socialmente referenciada, e comprometida com as camadas populares – em interlocução com a concepção emancipatória e o compromisso pedagógico propostos por Paulo Freire, para que a "grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores" se concretize (FREIRE, (1987, p. 19).

Neste texto, optamos por dialogar com três textos seminais de Paulo Freire – Educação como Prática da Liberdade (1967), Educação e mudança (1979a) e Conscientização: teoria e prática da libertação (1979b), escritos em momentos distintos de transição da sociedade brasileira: o primeiro no contexto do golpe civil-militar de 1964, que impôs violenta ruptura com a democracia, e os seguintes, no cenário de reabertura política que antecedeu o processo de redemocratização. As três obras trazem questões relevantes sobre o papel que a Educação pode desempenhar na construção de uma sociedade aberta, democrática, sendo que na primeira destaca o papel da conscientização no processo de libertação, retomada

nas seguintes, que também desenvolvem a ideia de compromisso como categoria do ato pedagógico. Esses conceitos – conscientização e compromisso – nos orientam na construção deste texto, que ensaia articular a necessária resistência contra-hegemônica ao cenário de desmonte e retrocesso das políticas educacionais e à luta em defesa da educação, da democracia e da vida.

Freire (1967), em Educação como Prática da Liberdade, já vivendo no exílio, analisa o contexto socioeconômico e cultural que culminou no golpe civil-militar de 1964. Na obra, aponta a dificuldade das elites oligárquicas em aceitarem a emergência de novas e outras propostas advindas de movimentos sociais que indicavam o aprofundamento do processo democrático. Nesse contexto, sua concepção de educação popular e de alfabetização é vista como um risco ao regime autoritário, uma vez que tem como norte a emancipação humana.

A instrução pública de todos os cidadãos, prevista na primeira Constituição (1824), não se materializou durante o período monárquico (1822-1889), que sequer conseguiu legar ao país um sistema público de ensino organizado, muito menos mitigar o analfabetismo (FERRARO, 1988). A Proclamação da República (1889) e a promulgação de nova Constituição (1891) não representou o enfrentamento do analfabetismo, pelo contrário. Apenas a partir dos anos 1920 começam a se constituir as redes de ensino, ainda que não em todos os estados. Nos anos 1930, a educação passa a ocupar de fato a pauta da discussão política, com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, e os debates para a elaboração da Constituição Federal de 1934, ainda que não implementada, pois a Carta de 1937 adiou os avanços projetados em 1934.

Cabe ressaltar, ainda, que, exceto pelo texto constitucional de 1988 (vigente), as constituições republicanas interditaram, aos analfabetos, o direito ao voto, configurando o que Weffort (1967) denominou de democracia parcial e seletiva. Até os anos 1950 a maioria da população brasileira era analfabeta, logo o destino político da Nação se concentrava nas mãos de uma minoria, que detinha o poder econômico e político. A manutenção das desigualdades sociais e econômicas, dentre as quais o analfabetismo e a exclusão do acesso à escolarização de amplas parcelas da população, condenadas a uma minoridade social, alicerçava o poder político dessas elites, estruturalmente vinculado ao patriarcado oligárquico e às relações de dominação da força de trabalho. Não analisaremos aqui questões como o 'voto de cabresto' e/ou 'curral eleitoral', mas destacamos que, do ponto de vista eleitoral, a baixa escolaridade da população brasileira foi funcional à manutenção de privilégios das oligarquias e seus representantes da classe política.

As elites dirigentes, ao longo da história do país, reiteradamente se desresponsabilizaram com o atendimento das demandas sociais da maioria da população, como acesso à educação, saúde e assistência, ou a garantia de trabalho

e renda. E se no Brasil Colônia, e depois no Brasil Império e na República Velha, as elites dirigentes transferiram para o futuro, para o devir, a resolução de problemas estruturais da sociedade brasileira, o Estado Novo e o Governo JK aceleraram o presente, sem, contudo, dar conta das mesmas questões estruturais: a inclusão social da maioria da população e o aprofundamento do processo democrático, que não foram sequer equacionados ou mesmo encaminhados. Apesar de ter denominado alguns movimentos políticos como revoluções – a exemplo da Revolução de 1930 e da Revolução de 1964, para citar apenas duas –, o Brasil não as teve, no sentido lato do termo, isto de transformação radical da estrutura política, social, econômica, cultural ou tecnológica visando superar um sistema opressivo e excludente. Ao contrário, esses movimentos políticos abortaram processos revolucionários pela via da revolução passiva, que se expressa por um acordo entre grupos cujos interesses convergem em determinado período histórico, sempre no sentido de manutenção da dominação das classes subalternizadas, ainda que com alterações na composição dos quadros políticos dirigentes. (VIANNA, 1998)

É dentro desse contexto – de dominação, desresponsabilização e exclusão – que a educação assume um caráter quase místico na sociedade brasileira, sendo assumida como bandeira por políticos de diferentes vertentes, mas nunca efetivada, em virtude da resistência das oligarquias, dos populistas, de setores da direita e conservadores à escolarização da população, como analisa Paulo Freire (1967). Para o patrono da educação brasileira, o problema da educação no país é superar a opressão, o que requer um processo de mudança – de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais – no qual a educação, via conscientização, tem papel fundamental, ainda que não determinante e exclusivo. Seu compromisso militante contínuo com as camadas oprimidas-excluídas, como destaca Kohan (2019), em comunhão com a sua vida e obra, inspira análises propositivas e contra-hegemônicas sobre os problemas e desafios atuais da educação.

Não é por acaso que, apesar do êxito de seu método de alfabetização de jovens e adultos e de seu reconhecimento mundial, a importância da teoria do conhecimento desenvolvida por Paulo Freire ainda é negada pelos herdeiros desses segmentos sociais, os donos do poder, assim como sua contribuição para a educação popular brasileira. E ontem, como hoje, a resistência ao legado freireano parece se situar mais no campo do ideológico do que epistemológico, negando sua contribuição ao conhecimento no campo da educação. Assim, devido a uma leitura, muitas vezes, descontextualizada e a-histórica da sua obra, a aversão a Paulo Freire se apresenta desvinculada de rigor ético teórico e esvaziada "de

certos deveres que, se não observados, retiram a validade e a eficácia da crítica. Deveres com relação ao autor que criticamos e deveres com relação aos leitores de nosso texto crítico. Deveres, no fundo, com relação a nós mesmos também", como Freire (1993, p. 31) ressalta.

Freire (1979b), destaca que dentro das possibilidades concretas dadas pela realidade da sua existência, pela conscientização, os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, e nesse processo fazem e refazem também a si mesmos. Nesse sentido, Freire (1979a), ressalta que o compromisso do profissional com a sociedade, só possível a partir da *praxis* – ação e reflexão sobre a realidade –, que se materializa no compromisso, sempre solidário, com a humanização de homens e mulheres, que vivem uma realidade concreta de opressão.

Como anunciado, nosso objetivo nesse texto não é fazer uma imersão na obra de Paulo Freire, mas, a partir dela, afirmar a impossibilidade da neutralidade e da negação da dimensão política da educação e do trabalho pedagógico. Para tal, nos propomos a dialogar com conceitos como conscientização, compromisso social, educação, liberdade e democracia e pensar as políticas públicas de educação hodiernas e sua relação (ou não) com a res publica, em movimento que aponta para a necessidade de construção de uma perspectiva contra-hegemônica.

Para iniciar este diálogo, articulamos os conceitos de conscientização e compromisso, que se interpenetram e se complementam, tendo em vista que, como baliza Freitas (2017, p.88): "A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição do comprometimento humano diante do contexto histórico-social". Nesse sentido, trazemos a discussão sobre a produção do senso comum na cotidianidade e sua superação pelo processo de reflexão sobre a realidade.

CONSCIENTIZAÇÃO, COTIDIANIDADE E SENSO COMUM

Na perspectiva freireana de educação o respeito ao outro, à sua história e à sua cultura não é letra morta, mas ponto de partida e porque não dizer ponto de chegada, mas uma "chegada" permeada pela reflexão e por uma visão crítica do mundo. Esse movimento se dá pelo deslocamento da pseudoconcreticidade para a realidade concreta sem desrespeito ao ponto de partida (cotidiano) dos sujeitos, em um processo mediado pela educação, em sua dimensão filosófica.

A cotidianidade é o mundo da intimidade e da familiaridade, do particular, espaço onde o indivíduo vive sua experiência cotidiana, e através da qual forja sua visão de mundo. É no mundo da cotidianidade que as experiências de vida e de morte acontecem e onde se registram erros e acertos, perdas e danos pessoais,

afetivos ou econômicos. Segundo Karel Kosik (1976) o cotidiano, aceito como real e natural, não é questionado. E essa familiaridade, que nos parece conhecida, que é supostamente segura e confiável, não é questionada, mas aceita e apreendida como natural, se constituindo em uma barreira ao conhecimento. "A cotidianidade se manifesta como a noite da desatenção, da mecanicidade e da instintividade, ou então como mundo da familiaridade" (KOSIK, 1976, p. 80).

Ao nascer o indivíduo já está inserido em uma família, uma comunidade, uma cidade, um país, sob condições dadas. Em tese essas condições vão orientar o seu estar no mundo e lhe serão apresentadas como naturais, assim como padrões e conceitos pré-estabelecidos e que norteiam aquela sociedade e suas relações sociais. Mesmo que não conheça a realidade concreta, o homem já tem *a priori* uma ideia de economia e de seu (não) lugar no mundo. Assim, se não houver a possibilidade de, apesar de imerso na cotidianidade, ampliar a percepção sobre o contexto do mundo que o cerca, do real concreto, e realizar a leitura crítica dessa realidade, se consolida um pensamento ingênuo, que favorece a alienação (ou alheamento), assumindo como postas as condições concretas de existência.

A cotidianidade representa o dia a dia do indivíduo, sua vida privada, e é a partir desta representação que o indivíduo vai embasar sua forma de ver e atuar no mundo. Entretanto, como a realidade não se manifesta completamente no mundo da cotidianidade, mas é filtrada por padrões construídos nesse mundo. "A cotidianidade é o mundo *fenomênico* em que a realidade se *manifesta* de um certo modo e ao mesmo tempo se *esconde* (KOSIK, 1976, p. 83).

A cotidianidade pode sofrer rupturas, como agora com o distanciamento social e a pandemia, contudo isso não implica ausência de cotidianidade, mas sim a transformação da cotidianidade preexistente em uma nova cotidianidade, adaptada às novas condições históricas. Haja vista a elevada adaptabilidade do homem até mesmo a situações hostis, "o homem cria para si um ritmo de vida até no ambiente menos habitual, menos natural e humano, também os campos de concentração têm a sua própria cotidianidade, e até mesmo um condenado à morte" (KOSIK, 1976, p. 81). Essa adaptabilidade "conforma" os sujeitos aos processos de dominação e opressão que, muitas vezes, estes se tornam imperceptíveis, ou considerados naturais.

Mas, se por um lado essa capacidade humana de estabelecer cotidianidade, (familiaridade) até em ambientes menos naturais, pode sinalizar um fator de sobrevivência ou resistência; por outro, pode representar uma barreira para que o sujeito consiga superar a aparência fenomênica que lhe é apresentada e elaborar um conhecimento autônomo da realidade apresentada como natural. Assim, é

"na modificação existencial [que] o sujeito do indivíduo desperta para as *próprias* potencialidades e as escolhe. Não muda o *mundo, mas muda a própria posição diante do mundo*." (KOSIK, 1976, p. 90).

Assim, a cotidianidade é um espaço fértil para a produção do senso comum, de um pensamento ingênuo sobre a realidade, que permite apenas ver o aparente e o superficial, prejudicando o brotar de outras formas de pensar e atuar e novas relações homem-realidade. Assim, se produz a alienação, dificultando os processos de conscientização e humanização dos sujeitos.

Para Gramsci (1999), cabe desenvolver a capacidade do indivíduo em se desprender do "senso comum", produzido na cotidianidade, lhe permitindo desenvolver uma reflexão própria da realidade, para que ele desenvolva o "bom senso", que permitiria certo olhar crítico sobre a realidade que lhe é apresentada. Para o autor, todo estrato social tem seu "senso comum" e seu "bom senso", isto é, as concepções mais difundidas sobre a vida e o homem, mas este "senso comum" não é rígido e imóvel, mas está em contínua mudança, se transforma, a partir da incorporação de noções científicas e opiniões filosóficas, entre outras produções humanas. É o fazer filosófico que permite a leitura crítica da própria realidade favorecendo a apreensão significativa do mundo e a superação do senso comum, conjunto de valores assimilados espontaneamente, na vivência cotidiana, e do qual surge o folclore, isto é, uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar.

Gramsci (1999) argumenta que todos os homens, consciente ou inconscientemente, são filósofos, em seu sentido amplo, pois pensam o mundo e expõem sua "filosofia espontânea" seja na linguagem; no senso comum e no bom senso; na "religião popular e, consequentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por 'folclore'" (GRAMSCI, 1999, p. 93).

No pensamento gramsciano, a filosofia se distingue da noção de senso comum pelo fato de a primeira ser uma "elaboração individual do pensamento", enquanto a segunda não possui uma autoria definida e nem uma unidade de pensamento, mais sim "características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular" (GRAMSCI, 1999, p. 101).

A tese de Gramsci (1999) é que a elevação intelectual das camadas populares viabiliza não só que questionem a ordem vigente, como construam uma nova hegemonia. Hegemonia essa que emerge de um novo tipo de intelectualidade, endógena aos de baixo e comprometida com seus interesses, fruto de um processo de conscientização de classe. Nesse sentido, a filosofia, em

uma perspectiva contra-hegemônica, visa a uma ação consciente e engajada no mundo e a assunção de responsabilidades sobre a existência, em um permanente processo de mudança e construção social da realidade.

Nesse contexto, Gramsci (1999) critica a concepção pedagógica de alguns contemporâneos, que ao não respeitar a cultura de povos considerados mais atrasados e defender um modelo de conhecimento/pedagógico e religioso como superiores ao destes povos, busca impor uma visão de mundo (intelectual/cultural) dos países mais adiantados (centrais) aos menos adiantados (periféricos). Tal concepção pedagógica, predominante no sistema educacional, sinalizaria um raciocínio mecanicista e reacionário, que dificulta a superação da hegemonia, confirmando as relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade. É importante salientar que no pensamento gramsciano, hegemonia "é algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e sobre os modos de conhecer" (Gramsci *apud* SIMIONATTO, 1998, p. 47).

Para Paulo Freire (1967), cultura e educação são indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem, assim como o respeito à história socioeconômica e cultural dos atores sociais. Sua concepção de educação tem como ponto de partida a vivência dos educandos para, a partir dela, promover a reflexão e a criticidade, e a conscientização sobre os processos de dominação. A conscientização requer o desenvolvimento da criticidade, e, em uma de suas últimas obras, Paulo Freire (1996) reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao capitalismo neoliberal e a dimensão política da prática educativa.

COMPROMISSO SOCIAL E DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Ao analisar o Brasil dos meados do século passado, Paulo Freire (1967) registra sua percepção do homem do povo como um "homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade" (FREIRE, 1967, p. 44). Esse homem, oprimido, de certa forma incorpora uma imagem de menoridade social e subalternidade que lhe é apresentada pelos donos do poder, que tudo lhe negam, inclusive a educação. Ao propor e desenvolver um método de alfabetização, que não só valoriza o conhecimento do "homem simples esmagado, diminuído e acomodado", como abre espaço para que este se veja como sujeito de seu processo de ensino aprendizagem, Paulo Freire (1967, p. 44), lança as bases para sua emancipação. Assim, esse homem do povo – que fora "convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele" – pode se assumir como protagonista de sua história e refletir sobre sua

realidade socioeconômica e cultural, em um movimento que pode, distanciando-o do rinoceronte de Ionesco, aproximá-lo do processo de mudança, da abertura para o novo e da transformação (FREIRE, 1967, p. 44).

Freire (1967, p. 47) reconhece que a história não é linear, e que as "sociedades fechadas" tendem a se articular para frear a transformação em virtude de sua dificuldade em incorporar temas como "democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros". Entretanto, uma vez lançada a semente do novo, a tendência é que esta germine, talvez não com a rapidez desejada para atender às necessidades imediatas dos de baixo, mas de forma paulatina, embalada pelo esgotamento dos velhos temas. Isso porque "o momento do trânsito pertence muito mais ao amanhã, ao novo tempo que anuncia, do que ao velho. Freire (1967, p. 48), ainda indica que esse movimento de trânsito tem algo nele que não é dele, enquanto não pode ser do amanhã."

Assim, o novo apavora os defensores das "sociedades fechadas", pois sinaliza a ruptura de uma ordem que lhes é favorável e lhes protege. O movimento de educação popular, por sua potencialidade, sinalizava, na virada dos 1950/1960, um amplo processo de reversão de uma "democracia parcial e seletiva" (WEFFORT, 1967, p.18), que vedava o direito ao voto aos analfabetos, face ao êxito e à velocidade com que procedia a alfabetização da população. Esse processo, interrompido em 1964, é retomado no processo de redemocratização, nos anos 1980, e produz a Constituição de 1988, que assegura direitos sociais inéditos neste rincão tropical.

Weffort (1967, p.18) sinaliza que a efetividade e os resultados alcançados pelo movimento de educação popular foram vistos como uma ameaça, já que se exitoso, "o plano [de educação popular] de 1964 permitiria fazer crescer o eleitorado em várias regiões", alterando substancialmente o universo eleitoral, especialmente no Nordeste[1]. Nesse sentido podemos pensar que a prática exitosa na alfabetização de jovens e adultos, à luz da teoria freireana, se consubstanciou nas "possibilidades institucionais abertas à mobilização popular para atacar de frente a meta da alfabetização" (WEFFORT, 1967, p. 2).

Em sua apresentação do livro Educação como Prática da Liberdade, Francisco Weffort (1967) destaca que as ideias de Paulo Freire trazem nítidos os sinais do tempo e das condições sócio-históricas e culturais em que foram engendradas e que a sistematização de sua teoria se deu a posteriori, nas condições postas pelo exílio imposto pelo Golpe Civil Militar (1964-1985). Paulo Freire destacou, posteriormente, o quanto aprendeu na prisão e no exílio, confirmando

1 "No Estado de Sergipe, por exemplo, o plano permitiria acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 já existentes; em Pernambuco, a massa votante cresceria de 800 mil para 1.300 mil. E assim em vários outros estados do País." (WEFFORT, 1967, p.18-19).

sua tese de que a mudança social não pode vir de indivíduos isolados, mas, das massas exploradas e oprimidas. O exílio o colocou em contato com outras culturas, latino-americanas e africanas, em diálogo com educadores de diversas nacionalidades, e aprendeu, experenciando com as diferenças culturais, a virtude política da tolerância (GADOTTI, 1989). Nesse processo elaborou a Pedagogia do Oprimido, sua obra teórica mais importante, evidenciando "os mecanismos opressivos da educação capitalista" e consolidando "os princípios e a fundamentação de uma educação como prática da liberdade", segundo Gadotti (1989, p.58).

Entendemos, como Marx (1974), que a história só se repete como farsa, contudo revisá-la nos permite pensar permanências, identificar contradições e perceber que o quadro de referências se alterou, apesar de alguns setores da sociedade quererem encapsular a passagem do tempo ao se apresentarem como restauradores de épocas pretéritas. Sob essa ótica, ontem, como hoje, "forças internas, reacionárias, nucleadas em torno de interesses latifundiários a pretenderem esmagar a democratização fundamental, se juntaram, inclusive embasando-as, forças externas, interessadas na não transformação da sociedade brasileira, de objeto a sujeito dela mesma" (FREIRE, 1967, p. 56).

Sabemos que as forças internas, que hoje atuam contra a democratização da educação, apesar de guardarem alguma similaridade com as identificadas por Paulo Freire, nos anos 1960, apresentam uma composição mais ampla que as pretéritas e o cenário também apresenta uma maior complexidade, pois se espraiam para diversos setores econômicos e culturais da sociedade hodierna. Contudo, apesar da diversidade de seus interesses econômicos, os setores que orquestraram o Golpe de 2016 e asseguraram o resultado eleitoral de 2018, parecem ter como ponto de convergência a negação da oferta de uma educação básica pública, gratuita, obrigatória e de qualidade para os de baixo. Assim, ontem, como hoje, sob novas bases, a luta por uma educação emancipadora, pela transformação da escola básica pública em uma escola básica pública popular, ainda persiste, como poderemos verificar a partir do exame das políticas públicas de educação, que vêm sendo implementadas, em movimento retroativo e excludente, desde o Golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016.

COMPROMISSO SOCIAL E RESISTÊNCIA

Nos últimos cinco anos, assistimos a processo de intenso desmonte e retrocesso das políticas sociais, que materializou a retirada de direitos sociais, em especial o direito à educação, saúde e previdência, e a acelerada precarização do trabalho e flexibilização da legislação trabalhista, a par do desfinanciamento e

redução do Estado. Assegurados constitucionalmente, em 1988, os direitos sociais, somente foram sendo implementados, de forma paulatina e progressiva, devido à luta e à mobilização dos movimentos sociais, nos quinze anos que antecederam o Golpe de 2016, acompanhados de forte resistência das elites econômicas.

A democratização do acesso ao ensino superior e a ampliação da escolarização para segmentos historicamente excluídos, assim como a valorização da diversidade étnica-cultural da população, a par de ações que visavam reduzir as desigualdades socioeducacionais, ferem o elitismo e a meritocracia instalados no dual sistema educacional brasileiro, ameaçando privilégios e desvelando preconceitos nunca superados. Nesse caldo de cultura, a pauta de costumes e o conservadorismo se entrelaçam com concepções ultraneoliberais, acentuando uma polarização ideológica, que mascara os interesses econômicos e a luta de classes que inflama esse movimento reacionário, de cunho extremamente autoritário e excludente. Nesse cenário extremado, também de transição, vemos, pela via eleitoral, o desmonte da democracia e o aumento do autoritarismo. A pandemia causada pelo SARS CoV2 vem acirrar a crise econômica e a necropolítica implementada pelo Estado, já ceifou mais de 380 mil vidas. Nesse panorama desastroso, faz-se urgente e necessária a resistência contra-hegemônica ao desmonte do Estado, incapaz de conter a pandemia, e ao retrocesso das políticas educacionais, organizando a luta em defesa da educação, da democracia e da vida.

Em tempos de vendaval conservador, de autoritarismo, de ódio às diferenças, o pensamento de Paulo Freire (1967, 1979a, 1979b, 1993, 1996) é mais do que nunca atual. Hoje, o controle ideológico se instala na educação, em propostas como a Escola sem partido (ESP), que sob o pretexto de despolitizar a educação impõem uma ideologia da violência, do preconceito e da discriminação, amordaçando professores ao proibir sua liberdade de expressão. As propostas de militarização das escolas públicas também não podem ser esquecidas, pelo seu potencial de controle e disciplinamento das crianças e jovens, e do papel conformador e acrítico que pretende impor à formação. Outra proposição retroativa, anacrônica e anto-constitucional, é o *homeschooling*, potencial ameaça à conquista da escolarização obrigatória, na faixa etária de 4 a 17 anos, que afronta o direito de crianças e adolescentes e os coloca como reféns de famílias que repudiam a socialização (ARRUDA, 2019; LINO, ARRUDA, 2019). A imposição de uma padronização curricular, via BNCC, que reduz e esvazia o currículo de significado, restringe a educação escolar ao mero papel instrucional, descaracterizando sua função formativa e a indissociável dimensão social e política. (LINO, ARRUDA, 2020).

É sintomático que um país que ainda não conseguiu erradicar o analfabetismo, sinalize incorporar a educação domiciliar como modalidade de educação, em contexto sócio-histórico em que o país, e o mundo, enfrenta a pandemia provocada pelo SARs COV 2. Da mesma forma, é absurda a proposição do Governo de pôr em risco a realização do Censo decenal por conta do ajuste fiscal. Destacamos que o Censo é o principal balizador do planejamento de políticas públicas em todos os níveis, o que confirma o negacionismo do conhecimento e a desresponsabilização com o atendimento das demandas da população, e a inépcia governamental de gerir questões públicas essenciais, como realizar o censo, comprar vacinas, assegurar renda mínima à população em vulnerabilidade social para sua subsistência. Assim, se desconsidera a existência de uma dívida social histórica, acumulada, pelo não atendimento às demandas da população e a interdição dos direitos sociais básicos.

O desmonte de direitos sociais, entre os quais a educação, se insere "no contexto da globalização e da ideologia neoliberal", que não reconhecem – e mesmo repudiam e desqualificam – "a imensa dívida social acumulada" com a população excluída desses direitos, como explicita Ferraro (2008, p. 275). O Censo permite 'quantificar' essa dívida social e indicar, com base em diagnóstico e planejamento, quanto, como e onde os recursos devem ser aplicados para reduzir a dívida social com os de baixo.

Muitos são os desmontes em curso nas políticas educacionais, impactando a educação básica e o ensino superior, a carreira e a atuação dos profissionais da educação, os diferentes níveis e modalidades de ensino, os currículos dos cursos, a gestão das escolas e sistemas. Impõe-se, assim, à educação brasileira, processos anacrônicos e ultrapassados de centralização, padronização e controle incompatíveis com a rica diversidade cultural, a pluralidade de propostas curriculares, ferindo a autonomia dos sistemas públicos, a gestão democrática e ademais, desconsiderando a produção acadêmica no campo educacional e as diferentes demandas formativas de professores e estudantes e as diversas e concretas realidades das escolas brasileiras.

Paulo Freire (1979a) destaca a relevância de se distinguir claramente a pedagogia das classes dominantes da pedagogia das classes oprimidas, e a possibilidade de uma educação libertadora e transformadora. O engajamento social e político do profissional da educação permite "perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista", é um tema recorrente em Paulo Freire (GADOTTI, 1979, p.10). Como explicita Gadotti (1979, p. 10), Paulo Freire não separa o ato pedagógico do ato político, mas também não os confunde, mas "tenta aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica" e assim, reafirma

que "a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização", ainda que estes não conduzam, de forma isolada, "uma sociedade a se libertar da opressão". Apenas a luta política, o movimento de massas, conscientes da opressão da classe dominante, podem efetuar a transformação social desejada.

A partir do Golpe de 2016, assistimos à intensificação dos processos de flexibilização e precarização do trabalho dos professores, a par da privatização e terceirização da gestão das instituições públicas, que atendendo a uma lógica gerencial e concorrencial impõe uma nova racionalidade. As políticas educacionais atuais se fundamentam no tripé centralização-padronização-controle e sua locomotiva é a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que uma perspectiva reducionista e instrucional de currículo, esvaziado de significado, comprometendo a formação integral e cidadã das crianças e jovens brasileiros, reduzidas à noção de competências. A proposição não é de formação, mas de conformação.

A BNCC impacta não só a educação básica, mas, também, o ensino superior, com a adequação imposta de reformulação curricular dos cursos de licenciatura. Toda a educação deve se adequar à BNCC, dos currículos dos cursos de licenciatura às matrizes de avaliação dos exames nacionais, e assim se desqualifica e precariza não só a formação, mas, também, o trabalho do professor. Nesse contexto, de aligeiramento e reducionismo da formação, se reforçam processos de alienação do professorado e do alunado, não somente com o expurgo de conteúdos e temas, mas com o acirramento do controle sobre as escolas e seus profissionais. Retira-se da escola sua função social, e da prática educativa sua dimensão política. A escola é esvaziada de seu sentido e significado, deixa de ser espaço da dialogicidade, da pluralidade e da diversidade. Dessa forma se retira da educação básica sua capacidade criativa e crítica, demonstrando o medo que se tem dessa fábrica da democracia, como Anísio Teixeira chamava a escola.

Entretanto, cabe reafirmar que a educação, mais do que nunca, deve assumir seu papel no processo de conscientização dos sujeitos históricos, por isso os ataques infringidos à educação e aos seus profissionais, o desmonte dos currículos, a perseguição às entidades representativas: a educação ameaça os poderosos e seus esquemas de dominação. Mas para que essa ameaça se concretize o professor deverá aprender a se conscientizar com a massa, se o objetivo é uma verdadeira mudança social, como explicita Gadotti (1979, p. 12), é insuficiente que a conscientização se limite ao campo escolar.

A escola também faz parte da sociedade, e em uma sociedade de classes, toda a educação é classista, e, assim, educar, significa conscientizar e lutar contra essa ordem opressora, subvertê-la, efetivando o compromisso ético-político e social do educador, com uma educação como prática da liberdade, comprometida

com a mudança social. Como afirma Paulo Freire (1979a, p.37) o processo de conscientização começa com o surgimento de novos valores éticos e estéticos, que valorizem a dialogicidade e a solidariedade, que afirmem o respeito à pessoa do educando, a sua cultura e ao seu ser mais humano. O pensamento freireano permanece atual e potente para abrir essas e outras possibilidades.

CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

Este texto ensaiou um diálogo com duas categorias do pensamento freireano, conscientização e compromisso. Esses dois conceitos nos orientaram na construção deste trabalho, nos fazendo acreditar que a mudança é possível, e que a resistência contra-hegemônica ao cenário de desmonte e retrocesso das políticas educacionais é, também, a luta em defesa da educação, da democracia e da vida.

Acreditamos que ler e estudar Paulo Freire é mais do que nunca necessário. Onde reside a potência de seu pensamento? Como ele nos ajuda a pensar a permanência / incapacidade de superação de questões estruturais da sociedade brasileira e do estabelecimento de um compromisso efetivo com a universalização da escolarização pública gratuita e de qualidade?

Atrevemo-nos a pensar que o pensamento freireano alimenta nossa esperança de transformação da escola básica pública em uma escola pública popular e nos reanima para o debate propositivo em torno dos desafios educacionais. É viável construir propostas políticas e educacionais de transformação, mudança e inclusão – uma educação e uma sociedade em que caibam todos, sem discriminação, como reza a Constituição. Essa utopia é possível: esperancemos, lutando por igualdade e justiça social, democraticamente, construindo projetos, de forma dialógica e participativa, com toda a comunidade escolar, com os movimentos sociais, em movimento solidário e generoso.

O momento atual, de refluxo da democracia, marcado por intensa polarização ideológica, impõe muitos desafios, mas o pensamento de Paulo Freire lança luzes sobre possibilidades de construção de alternativas de intervenção em perspectiva contra-hegemônica, resgatando a dimensão estética da educação, que afirma a boniteza da vida. Essas considerações finais, são sínteses provisórias, e dada a nebulosidade e incerteza do momento atual, só podemos esperançar com Paulo Freire, que um outro mundo é possível, pois, como cantava o poeta Gonzaguinha: "a vida podia ser bem melhor e será, mas isso não impede que eu repita, é bonita, é bonita, e é bonita.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon Arruda. Escola, cidadania e educação domiciliar. Seminário Internacional Redes UERJ, 10. **Anais....** Disponível em: http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR665.pdf Acesso 10 fev 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, Aug. 2008.

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

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 1993. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. Conscientização (verbete). In: **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Organizadores). Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999. V.1.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo, Editora Scipione, 1989. (Série Pensamento e ação no Magistério/Mestres da Educação)

GADOTTI, Moacir. Educação e Ordem Classista. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979a

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**. Uma biografia filosófica. Belo Horizonte, Vestígio, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LINO, Augusta Lino, ARRUDA, Maria da Conceição Calmon Arruda. Editorial. **Formação em Movimento**, Seropédica, v.2, n.3, p. 7-12, jan./jun. 2020. ISSN 2675-181X. Disponível em: http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/574/856 Acesso 10 fev 2021.

LINO, Augusta Lino, ARRUDA, Maria da Conceição Calmon Arruda. Ensino domiciliar, obrigatoriedade escolar e reconfigurações do direito à educação. Reunião Nacional da ANPEd, 39. **Anais…** Niterói, UFF, 2019. 6 p. (GT 05 - Estado e Política Educacional). Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5317-TEXTO PROPOS TA _ COMPLETO.pdf. Acesso 10 fev 2021.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 329-410.

SIMIONATTO, Ivete. O Social e o político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, Alberto, (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Unesp, 1998. 201p. p. 37-64.

VIANNA, Luiz Werneck. Caminhos e descaminhos da revolução passiva brasileira. In: AGGIO, Alberto, (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Unesp, 1998. 201p. p. 185-201.

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

Lucilia Augusta Lino
Doutora em Educação (PUC-RIO), Professora adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DEIC/EDU/UERJ) e Professora do Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU/FFP/UERJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação - GRUPEFOR/UERJ. Diretora de Articulação Institucional da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Membro do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEERJ). Editora associada da revista Formação em Movimento (ForMov). E-mail: prof.lucilia.uerj@gmail.com

Maria da Conceição Calmon Arruda
Doutora em Educação (PUC-RIO), Professora adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DE/FFP/UERJ). Tecnologista em Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação - GRUPEFOR/UERJ. Editora associada da revista Formação em Movimento (ForMov). E-mail: conceicaocalmon@gmail.com

Recebido em: 20/04/2021
Aprovado em: 23/06/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.113253

Gestão educacional em Paulo Freire: educação política e democrática

Educational management in Paulo Freire: political and democratic education
Gestión educativa en Paulo Freire: educación política y democrática

LEONARDO CARVALHO DE SOUZA
https://orcid.org/0000-0001-9823-2106
Universidade Estadual do Paraná
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento
Departamento de Educação
Campo Mourão, PR, Brasil
SAMIRA KRUPEK DONAIRE
https://orcid.org/0000-0002-1694-970X
Universidade Estadual do Paraná
Faculdade de Educação
Departamento de Educação
Araruna, PR, Brasil
SANDRA GARCIA NEVES
https://orcid.org/0000-0002-7725-0476
Universidade Estadual do Paraná
Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Educação
Campo Mourão, PR, Brasil

Resumo: Paulo Freire muito contribuiu para a defesa da educação política e democrática como direito de todos à participação nas instâncias colegiadas. Neste artigo, analisamos a articulação do autor entre a educação política e democrática, a participação das instâncias colegiadas e o processo de ensino e aprendizagem. Partimos da pesquisa bibliográfica sistemática e da abordagem histórico-social, que possibilitaram constatar que a literatura freireana oferece aportes teóricos e metodológicos para todo o processo da gestão educacional.

Palavras-chave: Educação Política e Democrática, Ensino-Aprendizagem, Participação.

Abstract*: Paulo Freire much contributed to defend the political and democratic education as a right to all people, as well as thinking them as protagonists in participating in all deliberative instances. Here we analyze the articulation of the author among political and democratic education, the participation of deliberative instances and the teaching-learning process. The systematic literature research was used through a social-historical approach, which we have observed that Freirean literature offers theorical and methodological base for all the educational management process.*

Keywords*: Political and Democratic Education, Teaching-Learning, Participation.*

***Resumen**: Paulo Freire contribuyó mucho a defender la educación política y democrática como un derecho de todas las personas, así como a pensarlas como protagonistas en la participación de todas las instancias deliberativas. Aquí se analiza la articulación del autor entre la educación política y democrática, la participación de las instancias deliberativas y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se utilizó la investigación bibliográfica sistemática a través de un enfoque socio-histórico, en el que hemos observado que la literatura freireana ofrece la base teórica y metodológica para todo el proceso de gestión educativa.*

***Palabras clave**: Educación Política y Democrática, Enseñanza-Aprendizaje, Participación.*

INTRODUÇÃO

A discussão de Paulo Freire (1921–1997) vai além de um arcabouço teórico, ao passo que apresenta exemplos práticos e relatos de experiência que potencializam as contribuições teóricas e metodológicas, tanto na dimensão da gestão educacional e na participação das instâncias colegiadas, quanto nas microrrelações, nas quais se processam o ensino e aprendizagem.

A partir de uma abordagem histórica e social, apresenta-se nesse artigo uma análise das contribuições de Paulo Freire para o desenvolvimento da gestão educacional democrática, baseada na defesa intransigente do direito de acesso à educação, aprendizagem e participação nas instâncias colegiadas.

Para melhor organização da discussão, apresenta-se inicialmente a concepção de educação política e democrática que o autor defendeu em toda a sua obra. Em seguida, discutimos sobre a participação das instâncias colegiadas na gestão democrática da educação pública, sendo que se perpassa tanto a esfera macro das funções da administração pública da educação quanto os gestores locais das instituições de ensino. Por fim, discutimos como os aportes da educação política, democrática e participativa repercutem no processo de ensino e aprendizagem e potencializam as condições de desenvolvimento dos sujeitos de direito da educação.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO POLÍTICA E DEMOCRÁTICA

Em sua produção, Paulo Freire (1992, 1996, 2001, 2006) compreendeu que a educação é um ato político, ao passo que a mesma, somada a outros elementos, possibilita a compreensão ampla e profunda das relações sociais, além de instrumentalizar educadores/professores e educandos, permitindo-lhes alterar e transformar suas realidades e a sociedade em que vivem. Portanto, discute-se nesta subseção a concepção de educação política e democrática descrita na teoria freireana.

Em inúmeras discussões, Freire (1996, 2001, 2006) criticou a neutralidade da educação e argumentou que é um mito atribuir neutralidade a essa atividade. Nas palavras do autor, "a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre" (FREIRE, 2001, p. 28). A partir dessa perspectiva crítica, que entende a educação como uma atividade política por excelência, as concepções ingênuas e apolíticas foram analisadas e criticadas pelo autor.

Nesse sentido, a educação não se faz neutra e isenta de ideologias e de visões de mundo. Na perspectiva de Freire (1983), não há dicotomia entre educação e política, pelo contrário, a educação é um ato de conscientizar e politizar direcionado à transformação por meio da participação política e democrática, portanto, tão visceral ao desenvolvimento e promoção da cidadania e da democracia, sem a qual as opressões podem ser naturalizadas e perpetuadas.

Ao ampliar a conceção de educação e discutir sobre a prática dos educadores, Freire (1996) entende que:

> ensinar não é transferir conhecimento — não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser — ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 52).

A partir dessa concepção, Freire (1996, 1992) denuncia as desigualdades e problemas sociais, não de modo fatalista, nem determinista, mas ciente de que a constatação de nossas mazelas sociais é um passo inicial para a mudança. Nesse sentido, podemos entender que a história é dinâmica e dialética, forjada pelos sujeitos, e a importância da educação enquanto instrumento de mobilização das camadas populares na reivindicação e construção de melhores condições de vida. E nessa denúncia das desigualdades e opressões, o autor compreende que a "educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores" (FREIRE, 1996, p. 75).

O contrário desse caráter político da educação, isto é, a cisão entre política e educação, é, para Freire (1996), reducionista e equivocado "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).

A partir disso, considera-se a educação como promotora de condições de compreensão e transformação, como ato político de luta pelo direito à educação que ganha centralidade para todo político, gestor, educador, educando e sujeito que se pretende engajar na melhoria do mundo. Além disso, estimula a escola a ser entendida como espaço privilegiado da comunidade para articular a cultura

popular com os conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos, filosóficos e promover reflexões, análises, bem como projetar meios de melhoria da sociedade (FREIRE, 2001, 2006; FREIRE; BETTO, 1986).

Dessa concepção decorrem desdobramentos a respeito das políticas educacionais, da gestão das políticas públicas de educação, dos conteúdos, métodos e objetivos da educação, a quem se endereça e a fim de qual sociedade a educação está. Freire (1996, 2001) nos fornece elementos para pensar sobre tais desdobramentos que envolvem a gestão educacional quando defende a participação popular em todo processo e a consideração da cultura popular na elaboração dos currículos educacionais, por exemplo. Quando trata do papel do educador afirma que é importante ao mesmo:

> testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar (FREIRE, 2001, p. 54).

Ademais, quando se declara neutro o discurso educativo, certamente está de acordo às demandas e pautas das classes dominantes e opressoras. Há uma relação recíproca e de intersecção entre educação e política (FREIRE; BETTO, 1986; FREIRE, 1979).

A educação crítica e política demanda vários outros aspectos entre os quais ser conduzida de uma forma democrática e que respeite as diferenças e limites, que o professor/educador progressista se reconheça também enquanto educando, como "sujeito cognoscente", que busca se apropriar de saberes conectados aos avanços da tecnologia e das sociedades e que permitiram a sua e a formação dos educandos a fim de possibilitá-los responder às demandas e a diversos desafios emergentes. Nas palavras de Freire (1992):

> O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário (FREIRE, 1992, p. 78).

A educação como ato político considera, então, a diferença e busca aprofundar a democracia tanto nas relações micro da gestão educacional quanto nas relações da macroesfera, com gestores, políticos etc. São pertinentes os relatos trazidos pelas experiências de Paulo Freire quando apresenta sua passagem na gestão educacional da prefeitura de São Paulo em período em que se fazia a

redemocratização do país e os mecanismos de participação popular nas políticas públicas em todas as suas etapas eram fomentadas. Nesse movimento, a defesa da democracia se dá ao possibilitar aos oprimidos ter vez e voz, não por eles, mas com eles (FREIRE, 1996, 2003).

A defesa da democracia na perspectiva freiriana vai para além das relações no âmbito escolar. Vai também junto das demais camadas populares, como explicou:

> mesma exigência que me faço, de viver a substantividade democrática nas relações com os educandos com quem trabalho, coloco à liderança revolucionária em suas relações político-pedagógicas com as classes trabalhadoras, com as massas populares (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 45).

Como argumentado até aqui, na perspectiva de Paulo Freire, a defesa é por uma educação e uma sociedade democrática, nas quais a discriminação, o racismo, o machismo e todas as formas de opressão sejam suprimidas. É nesse horizonte educacional e político que a gestão educacional pautada na transformação pode contribuir para na formação dos sujeitos engajados na criação de um mundo justo e sem desigualdade, no qual as práticas democráticas se alastrem e a cidadania seja materializada não no sentido abstrato, mas em sua concretude para todas as pessoas (FREIRE, 2001). Na próxima subseção, discute-se a implicação da concepção de educação política e democrática na participação das instâncias colegiadas e na gestão da educação.

A PARTICIPAÇÃO DAS INSTÂNCIAS COLEGIADAS NA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Em vários trechos dos livros de Paulo Freire, encontramos discussões sobre a participação das instâncias colegiadas na Gestão Democrática da Educação Pública. Nosso objetivo nesta subseção é apresentarmos, mesmo que brevemente, algumas considerações sobre esse tema.

A primeira instância da Gestão Democrática da Educação Pública é a da Administração Pública. A essa instância cabe pensar, organizar e executar programas de formação permanente para o corpo docente, inclusive com a colaboração dos cientistas. De início, expomos que, segundo Freire (2003, p. 46):

> Um dos problemas cruciais da educação brasileira — erroneamente chamado de evasão escolar, na verdade expulsão escolar — é político-ideológico. Sua solução passa pela formação do educador e implica uma compreensão política e ideológica da linguagem que o capacite a perceber o caráter de classe da fala. Os alarmantes índices de reprovação nas turmas de alfabetização relacionam-se ao despreparo científico dos educadores e educadoras e, também, à ideologia elitista que discrimina meninas e meninos populares. Daí se explica, em parte, o descaso da escola pela identidade cultural dos educandos, o desrespeito pela sintaxe popular, a quase nenhuma atenção pelos conhecimentos feitos de experiência, que os educandos trazem em sua bagagem.

Amplamente o projeto político-progressista de educação de Freire (1986, p. 75), abarcava a compreensão de "educadores e políticos, e políticos-educadores, trabalhando com as massas populares". Nesse trabalho os gestores públicos da educação deveriam partir dos níveis de compreensão da realidade das classes populares quanto ao que lhes parece melhor, e não lhes impor, por exemplo, o projeto da Administração Pública para a educação escolar.

Ao defender essa Gestão Democrática, Freire (2007, p. 96) argumentou que, na época em que foi Secretário da Educação em São Paulo, que o sistema educacional brasileiro necessitava de "uma educação para decisão, para a responsabilidade social e política". Nessa perspectiva, deveria promover "formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática" (FREIRE, 2001, p. 25). Ou seja, a formação permanente de educadores se faz, tanto quanto possível, preponderantemente, na reflexão sobre a prática. Nas palavras de Freire (2001, p. 39), "o diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática". Também acerca da formação permanente, Freire (2001) argumentou que:

> Este programa assume múltiplas e variadas formas. Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação — reflexão — ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2001, p. 81).

A prática deve ser pensada com uma equipe cientificamente preparada, para que, ao confrontar os problemas que emergem na prática diária, os educadores possam superar suas dificuldades. Nesse sentido, a consciência deve

ser "a transformadora do real [em que] a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente" (FREIRE, 2006, p. 30). Como exemplo de efetivação da Gestão Democrática, Freire (2001, p. 31) citou a campanha de alfabetização ao considerar que:

> Uma coisa é fazer uma campanha de alfabetização numa sociedade em que as classes sociais populares começam a tomar sua história nas mãos, com entusiasmo, com esperança, a outra é fazer campanhas de alfabetização em sociedades em que as classes populares se acham distantes da possibilidade de exercer uma participação maior na refeitura de sua sociedade (FREIRE, 2001, p. 31).

Quanto ao exemplo da campanha de alfabetização, como processo político, pedagógico e democrático, Freire ampliou a compreensão desse *quefazer* como não puramente de natureza técnica, mas, destacou os aspectos de natureza político-ideológica e científica, que necessariamente se juntam aos aspectos técnicos. Para Freire (2001, p. 118), "o ponto de partida é a decisão, a vontade política de fazer, a arregimentação dos recursos, e a formação rigorosa dos educadores e das educadoras" (FREIRE, 2001, p. 118). A convicção política está estritamente relacionada à competência científica.

Freire (1986, p. 19, grifos do autor) expôs as características práticas do programa de alfabetização popular do qual foi mentor. Em suas palavras:

> Era tentando compreender a linguagem popular e descobrir as palavras mais carregadas de emoção, mais carregadas de sensibilidade, mas ligadas à problemática da área, que a gente elaborava o programa. O ideal — mais adiante fiquei mais radical —, o ideal era quando você podia fazer isso *com o próprio povo*. Era você ter representantes do povo, dos alfabetizandos em áreas populares, ao lado do educador, pesquisando a sua própria palavra e, depois, fazendo parte de reuniões em que se escolhessem as treze, quinze, dezessete palavras melhores do universo inteiro que foi pesquisado. Mas, mesmo quando esse procedimento não fosse viável, era indispensável buscar as palavras lá.

Como exemplo desse *quefazer* político e educativo, Freire (2003) cita a alfabetização, que, por sua vez, tem por propósito maior, a leitura de mundo. Para Freire (2003, p. 60), "a leitura nova de meu mundo demanda igualmente uma nova linguagem — a da possibilidade, aberta à esperança".

A sociedade brasileira é formada por classes sociais, e a educação pública é destinada aos filhos dos trabalhadores. Devido a isso, Freire argumentou ser imperativo a luta das classes populares pela democratização da gestão escolar e educacional. Dentre os meios possíveis de formação das classes populares, Freire citou a Biblioteca Popular. Em suas palavras:

> Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (FREIRE, 2006, p. 33).

Nesses meios de formação das classes populares, a liderança "implica decisão política, mobilização popular, organização, intervenção política e liderança lúcida, democrática, esperançosa, coerente, tolerante" (FREIRE, 2003, p. 36). Daí Freire argumenta que o projeto democrático de educação deve ser iniciado pela pesquisa participante que oferece "uma espécie de repertório dos anseios, dos sonhos, dos desejos da população da área em que a pesquisa se fará" (FREIRE, 2001, p. 32). Como características gerais da pesquisa participante, temos que a própria metodologia da pesquisa a faz pedagógica e conscientizante.

A segunda instância corresponde, pelo que depreendemos dos escritos de Freire, no intercâmbio entre a Universidade e a Escola Básica. Freire (2001, p. 82) considerou que "esse intercâmbio é saudável tanto à universidade quanto à rede de ensino municipal". A grande tarefa da Universidade com a Educação Básica refere-se à compreensão, de professores/professoras, alunos e alunas, da relação dialética da educação. Freire (2001, p. 106) argumentou que:

> no fundo, teoria e prática, em suas relações, se precisam e se completam. Neste sentido, há sempre, embutida na prática, uma certa teoria escondida, como há, num projeto teórico nascendo não de uma prática concreta, a prática futura que avaliará a hipótese teórica.

Referente à relação teoria e prática, Freire chama atenção para a necessidade da programação que deve ser refeita durante um processo de permanente avaliação. Nesse sentido, "praticar implica programar e avaliar a prática. E a prática de programar, que se alonga na de avaliar a prática, é uma prática teórica" (FREIRE, 2001, p. 109). Tal programação e avaliação implicam a formação permanente de professores e professoras a que já nos referimos.

A terceira instância corresponde aos Conselhos de Escola. O exemplo que Freire (2001) citou acerca da participação da comunidade na Gestão Democrática da Escola Pública é dos mutirões, que eram realizados nas escolas com objetivo de reparar escolas, creches (atualmente Centros Municipais da Educação Infantil). Destacou que essa participação da comunidade na administração das escolas, vai além, que:

> implica, por parte das classes populares, um "estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas". Implica a participação política das classes populares através de suas representações ao nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado (FREIRE, 2001, p. 75).

A partir da compreensão de que "participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos" (FREIRE, 2001, p. 127), o autor discutiu a participação da classe popular nos Conselhos de Escola. Argumento que essa participação não deve ser compreendida autoritariamente como "uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração" (FREIRE, 2001, p. 75). Diferentemente da prática autoritária, "na prática democrática, expondo sua leitura do mundo aos grupos populares, os militantes aprendem com eles como o povo conhece" (FREIRE, 2003, p. 62).

Para que a participação democrática ocorra, para que seja uma ação democrática geral, é preciso "ser feita não só com o consentimento do povo, mas com suas próprias mãos" (FREIRE, 2007, p. 88). Nessa perspectiva, para Freire (2001, p. 75), "os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente".

A quarta instância da Gestão Democrática é a da Escola Pública. Freire (2001, p. 42) defendeu "uma escola pública realmente competente, que respeite a forma de estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem". O que corresponde, segundo Freire, ao respeito à classe popular em que os alunos e alunas integram. Ainda referente ao exemplo da alfabetização, Freire (2006, p. 41) argumentou a favor da:

> mobilização e a organização popular, em termos realmente participatórios, que são em si, já, tarefas eminentemente político-pedagógicas, às quais a alfabetização e a pós-alfabetização não poderiam estar alheias, são meios de resposta àquele desafio.

Na educação escolar, a questão fundamental é a política implicada: "que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar" (FREIRE, 2001, p. 45). Referente à Administração Pública da Educação Escolar, a política "tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, os pais, os professores, os movimentos populares na discussão em torno da organização dos conteúdos programáticos" (FREIRE, 2001, p. 45). Nas palavras de Freire:

> Situando-me entre os educadores e as educadoras progressistas do Brasil, hoje, diria que nos assumir assim significa, por exemplo, trabalhar lucidamente em favor da *escola pública, em favor da melhoria de seus padrões de ensino, em defesa da dignidade dos docentes*, de sua *formação permanente*. Significa lutar pela educação popular, pela participação crescente das classes populares nos conselhos de comunidade, de bairro, de escola. Significa incentivar a mobilização e a organização não apenas de sua própria categoria, mas dos trabalhadores em geral como condição fundamental da luta democrática com vistas à transformação necessária e urgente da sociedade brasileira (FREIRE, 2001, p. 50, grifos do autor).

Ao reafirmar que a Educação ocorre por um processo dialético, de reflexão sobre a prática, Freire (2001, p. 53) argumentou que "só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade". Integrado nesse processo, Freire (1983, p. 46) compreendeu o homem como um ser de práxis que, "ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural". Isso significa que, como ser consciente, o homem tende a se comprometer com a própria realidade. Nesse sentido, Freire (2003, p. 75, grifos do autor) chama atenção "para a natureza humana *constituindo-se* social e historicamente e não como um a priori. A trajetória pela qual nos fazemos conscientes está marcada pela finitude, pela inconclusão e nos caracteriza como seres históricos".

Em toda sua obra, Freire argumentou a favor da Educação como Ato Político. Quanto às várias instâncias colegiadas de Gestão Democrática da Educação, compreendeu, teoricamente, a educação como:

> processo de conhecimento, da educação democrática fundando-se no respeito ao educando, à sua linguagem, à sua identidade cultural de classe, da explicação teórica da defesa da educação que desoculta, que desvela, que desafia; exílio que resultou sobretudo da posta em prática de uma tal compreensão da educação (FREIRE, 2001, p. 60).

Depreendemos que, como já afirmamos, a primeira instância da Administração Pública, objetiva, não somente o respeito ao educando e à sua cultura, mas, a superação de sua situação de opressão. Uma Educação compreendida como forma/meio de superação da realidade de opressão.

Na quinta instância, de atuação docente, cabe ao educador político-progressista o entendimento, no exemplo da alfabetização, de que:

> possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 2001, p. 68).

As instâncias da Administração Pública, da Gestão Escolar e do trabalho docente de educadores e educadoras brasileiros/as são compreendidos, segundo Freire, como constituintes de um processo político educativo que envolve, desde a compreensão da realidade do educando da educanda, das políticas públicas para a educação, inclusive de formação permanente, quanto da vivência política no âmbito social. Desse modo, a participação nos movimentos sociais, constitutivos do processo social e cultural dos cidadãos, é também entendido como constitutivo do processo educacional.

Referente às políticas de formação inicial e permanente de professores e professoras, Freire discute, por exemplo, a atuação do Banco Mundial. Afirma que essa entidade ignora a inteligência e a capacidade de julgar e de criar de professores e professoras. Na perspectiva da educação política-progressista de Freire (2003), professores e professoras:

> Estes precisam ser respeitados, pagos com decência, chamados à discussão de seus problemas e dos problemas locais, regionais e nacionais, embutidos na problemática educacional. Não podem ser diminuídos, responsabilizados pelas fundas lacunas de sua formação (FREIRE, 2003, p. 80).

A escola pública para Freire não é alheia aos movimentos sociais de luta pela melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Nessa luta, também devem estar envolvidos educadores e educadoras, alunos e alunas. Quanto à formação desses jovens alunos e alunas, trabalhadores e trabalhadoras, Freire (2003) explicitou que:

> Do ponto de vista do poder e da ideologia neoliberal, a pedagogia crítica tem que ver apenas com a presteza com que se resolvem problemas de natureza técnica ou dificuldades burocráticas. As questões sociais e político-ideológicas não integram o horizonte de preocupações da prática educativa, considerada *neutra* por essência. Essa característica deve ser mantida no *treino* e na *formação* dos jovens operários, necessitados de um saber técnico que os qualifique para o mundo da produção (FREIRE, 2003, p. 41, grifos do autor).

O compromisso com a educação pública de professores e de professoras, segundo Freire (1983), não deve ser um ato passivo, mas um ato de práxis — de ação e reflexão sobre a realidade — de inserção na prática que significa o conhecimento indubitável da realidade. Nessa perspectiva, o compromisso de professores e professoras, educadores e educadoras, só é consequente quando fundado cientificamente. Para Freire (1983, p. 21), essa práxis deve estar:

> Envolta, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos.

Em síntese, argumentou-se, nessa subseção, que a gestão educacional na perspectiva de Paulo Freire abarca diferentes instâncias, entre as quais a administração pública, o intercâmbio entre a Universidade e a Escola Básica, os conselhos escolares e a atuação docente, que precisam estar interconectados e orientados por uma concepção política e democrática de educação a fim de aprofundar a democratização da educação e a potencialização do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, na próxima subseção discorremos sobre as implicações dessas concepções no processo de ensino-aprendizagem.

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Paulo Freire (1992), ao mencionar sobre a importância do processo de ensino-aprendizagem, constata que não é qualquer conteúdo que promove o aprendizado do educando, é necessário que sejam definidos quais e como serão trabalhados esses conteúdos, no entanto, "não é possível democratizar a escolha dos conteúdos sem democratizar o seu ensino" (FREIRE, 1992, p. 111). Assim, para compreender o processo de ensino-aprendizagem na gestão democrática, requer, antes de tudo, apreender o que Paulo Freire entende por ensino, aprendizagem e ensino-aprendizagem. Deste modo, posterior a dialogarmos sobre suas definições, adentramos, nesta subseção, em como esse processo ocorre no espaço escolar pautado na gestão democrática.

O ensino na perspectiva freireana consiste no respeito à cultura do aluno, valoriza seus conhecimentos prévios e os considera como eixo fundamental para auxiliar na prática pedagógica dos professores e professoras na elaboração das aulas. Freire (2001) considera que a participação do educando não deve ser entendida de maneira simplista, pois é por meio da realidade do educando que a elaboração do trabalho pedagógico partirá, e só assim esses conteúdos/conhecimentos abordados em aula, serão relevantes e significativos para sua formação (FREIRE, 2001).

Para Freire (1996), o professor possui parte fundamental nesse processo, pois como mediador do processo de ensino, cabe-lhe ensinar os conteúdos escolares. No entanto, não se trata de qualquer conteúdo escolar, mas sim, aquele

que promoverá a aprendizagem do educando, por isso, Freire (1996) menciona a necessidade de uma formação científica do educador. Formação que permita ao professor pesquisar e instigar o educando, porque "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (FREIRE, 1996, p. 32). É por meio da pesquisa que se adquire o conhecimento daquilo que ainda não se sabe, nesse sentido, ensinar consiste em pesquisar constantemente.

Nas palavras de Freire (1992), ensinar não é transmitir um conhecimento referente a um objeto ou conteúdo para que seja mecanicamente memorizado por seus alunos, mas sim criar possibilidades para que ela aconteça.

> Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. É ensinando biologia ou outra disciplina qualquer que o professor ensina os alunos a aprender (FREIRE, 1992, p. 81).

Conforme Freire (1992), ensinar não é um ato mecanizado, em que os conteúdos são depositados aos educandos, mas, um processo que permite ao aluno apreender o que é ensinado. Dito isso, compreende-se que ensinar é indagar, buscar, trocar conhecimentos e experiências e educar.

O ensino de um conteúdo que seja pela apreensão e apropriação, conforme expõe Freire (1992), consiste em tempo e demanda de uma prática intelectual e disciplinar por parte do educador e do educando, a ser iniciada desde o período pré-escolar. No entanto,

> assim como não é possível ensinar a aprender, sem ensinar um certo conteúdo através de cujo conhecimento se aprende a aprender, não se ensina igualmente a disciplina de que estou falando a não ser na e pela prática cognoscente de que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos (FREIRE, 1992, p. 82).

Concernente ao exposto, "nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido" (FREIRE, 1996, p. 77). Assim, pode-se compreender que o ensino se relaciona à aprendizagem, como o próprio Paulo Freire (1983, p. 12) diz ao abordar sobre seu método, expondo que, assim como qualquer método pedagógico "não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la".

A aprendizagem a que Paulo Freire se refere é aquela que possibilita a transformação do sujeito, ou seja, a partir do conteúdo ensinado, ocorre uma reconstrução dos educadores e educandos, seres em reconstrução, inacabados, autônomos e questionadores. Isso porque "nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 1996, p. 26). Daí que na posição de sujeito, o educando se encontra em processo de reestruturação do saber, ao mesmo lado do educador, e assim ambos se integram no processo de ensino-aprendizagem.

Essas condições exigem a presença de educadores e educandos que sejam inquietos, humildes, curiosos e persistentes, pois do contrário, não é possível o desenvolvimento crítico que se espera do educando e do educador (FREIRE, 1996). Tanto o ensinar quanto o aprender carece de um esforço crítico por parte do educador e do educando.

> Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 1996, p. 133).

É nesse viés que "ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender" (FREIRE, 1992, p. 81). Portanto, a escola contribui incisivamente para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem, pois, a "escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência" (FREIRE, 2001, p. 16).

E para que sejam desenvolvidas essas ações, é necessário que a organização escolar esteja pautada em princípios democráticos, que considerem a participação da comunidade do entorno da escola, bem como da família, parte fundamental na construção do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Um ensino que consiste em partir, como método de aprendizagem, da realidade do educando, carece, primeiramente, compreender seu âmbito familiar, seja seus problemas/dificuldades ou sua própria vivência, pois sem essa compreensão é dificultosa a realização da atividade educativa. É necessário haver diálogo entre os membros da comunidade escolar junto aos pais e mães dos educandos e essa participação decorre de uma gestão escolar democrática.

De acordo com Lima (2002, p. 69), Freire é destacado como defensor de concepções democráticas de uma organização pautada como prática de liberdade, ou seja, "de organizações autônomas e autogovernadas, arenas indispensáveis à democracia política, social, econômica, cultural etc."

Para assumir a gestão democrática e levar em conformidade a democratização do ensino, é necessária mudança na cultura pedagógica e na forma da comunidade escolar entendê-la e fazê-la.

> Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da esperança — a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos "educadores", de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular — a da linguagem como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 1992, p. 40).

O desenvolvimento da linguagem como caminho de invenção da cidadania só ocorrerá se a participação ativa dos sujeitos na escola se efetivar por meio do diálogo, pois, assim, criam-se novas relações com a comunidade, possibilitando que processo de ensino-aprendizagem ocorra.

A escola fundamentada nos princípios da gestão democrática possui educadores e educadoras que consideram o ensino-aprendizagem "*quefazeres* exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres" (FREIRE, 2003, p. 72). Isso porque o intuito estabelecido por Paulo Freire ao trabalhar com a gestão democrática é transformar as escolas em locais criativos, onde o aprendizado ocorre por meio da alegria.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da discussão realizada analisamos como Paulo Freire fornece contribuições teóricas e metodológicas para se pensar sobre a gestão educacional, ao passo que seus escritos articulam uma concepção de educação política e democrática às práticas de gestão educacional e colocam que a conexão dessas atividades não pode ser uma ambiguidade, mas uma sim uma constante (FREIRE; BETTO, 1986; FREIRE, 1983, 1996, 2001, 2003, 2006).

Ademais, depreendemos instâncias colegiadas das elaborações de Freire (1983, 1986, 2001, 2003), sendo a primeira a administração pública, que, conforme o autor, deve articular formação inicial e continuada de professores a partir dos problemas reais, emergentes no cotidiano escolar, a melhoria e qualificação do processo de alfabetização, orientar-se para as classes populares e ter primazia pelo desenvolvimento de pesquisas que subsidiam a prática docente. Em uma

segunda instância, deve-se privar pelo o intercâmbio entre a Universidade e a Escola Básica, por meio da qual se propicia a conexão das teorias e epistemologias à realidade concreta. Uma terceira por meio dos conselhos de direitos e escolares, responsáveis por materializar a participação da comunidade e das camadas populares. Na quarta instância, da escola pública, na qual se respeita a diversidade sociocultural e utiliza-se da mesma para ampliar a democratização e o processo de desenvolvimento dos educandos. E por fim, na quinta instância, de atuação docente, na qual se deve privar pelo diálogo e pelas intervenções dialógicas e democráticas.

Em síntese, Freire (1983, 1986, 1996, 2001, 2003) promoveu a defesa intransigente do direito de acesso à educação, aprendizagem e participação nas instâncias colegiadas, intermediadas intimamente por meio da cultura popular e das camadas populares, ao passo que podemos dizer, que todas as demandas pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem e a fomentação por meio de uma prática dialógica é uma prescrição para a gestão da educação baseada na concepção política e democrática freireana.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidad**e. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta mangueira**. Prefácio de Ladislau Dowbor e notas de Ana Maria Araújo Freire. 5. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

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

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

Leonardo Carvalho de Souza
Doutorando em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - campus de Franca. Mestre em Sociedade e Desenvolvimento pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD/UNESPAR. Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas e Rede de defesa de Direitos pela UNOPAR. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Bacharel em Serviço Social pela Faculdade União de Campo Mourão - UNICAMPO. Atualmente é Professor colaborador do curso de Serviço Social da UNESPAR/ Paranavaí. E-mail: carvalho_leo_@hotmail.com

Samira Krupek Donaire
Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR - Campus de Campo Mourão. Realizou o curso de Formação de Docentes pelo Colégio Estadual de Campo Mourão. E-mail: samirakrupek.sk25@gmail.com

Sandra Garcia Neves
Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Mestre na Área de Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM. Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Centro Universitário de Maringá. Especialista em Neurociência Aplicada a Aprendizagem pelo Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Psicomotricidade pelo Instituto Brasileiro de Medicina e Reabilitação. Atualmente é professora adjunta do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR - Campus de Campo Mourão. E-mail: sandragarcianeves@bol.com.br

Recebido em: 20/04/2021
Aprovado em: 23/06/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.113152

Gestão democrática da escola: mais Freire, nunca menos

Democratic school management: more Freire, never less
Gestión escolar democrática: más Freire, nunca menos

VALDO HERMES BARCELOS
https://orcid.org/0000-0001-7768-1543
Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-graduação em Antropofagia Cultural Brasileira
Santa Maria, RS, Brasil
MARIA APARECIDA AZZOLIN
https://orcid.org/0000-0002-4495-6827
Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Educação
Santa Maria, RS, Brasil

Resumo: O artigo aborda a gestão democrática da escola na perspectiva freireana. Foram selecionadas e tomadas como ponto de partida, para reflexão, passagens da obra freireana que entendemos conter importantes elementos epistemológicos para a construção de uma gestão democrática da escola. Propomos, a partir da obra freireana, alguns passos como forma de contribuir para a elevação do patamar das relações democráticas na gestão da escola.

Palavras-chave: Legado freireanao; Gestão democrática; Paulo Freire.

Abstract: *The article deals with the democratic management of the school in the Freirean perspective. Passages of Freire's work that we believe contain important epistemological elements for the construction of a democratic school management were selected and taken as starting points for reflection. We propose, based on Freire's work, some steps, as ways to contribute to raising the level of democratic relations in school management.*

Keywords: *Freire's legacy; Democratic management; Paulo Freire.*

Resumen: *El artículo trata sobre la gestión democrática de la escuela en la perspectiva freireana. Se seleccionaron y tomaron como punto de partida para la reflexión pasajes de la obra de Freire que, creemos, contienen elementos epistemológicos importantes para la construcción de una gestión democrática de la escuela. Proponemos, a partir del trabajo de Freire, algunos pasos como una forma de contribuir a la elevación del nivel de las relaciones democráticas en la gestión escolar.*

Palabras clave: *Legado freireano; Gestión democrática; Paulo Freire.*

INTRODUÇÃO

Os tempos sombrios pelos quais estamos passando, de discursos negacionistas sobre a crise sanitária da Pandemia da COVID-19[1]; da defesa de uma "escola sem partido"; de mirabolâncias terraplanistas; de retornos obscurantistas, combatendo teorias científicas como Teoria da Evolução das Espécies na escola; de preconceito de gêneros; de negação do pensamento intelectual crítico; de discursos de expurgo das ideias freireanas das escolas e universidades brasileiras, nada mais oportuno e urgente, que promovermos uma profunda reflexão, lúcida e generosa sobre o que queremos para a educação brasileira. Algo na perspectiva defendida pela desafiadora pergunta já feita pelo antropólogo e pensador brasileiro Darcy Ribeiro (1922-1997), quando este indagava se a educação brasileira estaria mesmo em acordo com a realidade brasileira e servindo às gentes do Brasil, (RIBEIRO, 1996). Frente a este cenário, pesquisar a obra monumental legada pelo educador brasileiro e cidadão do mundo Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), é imprescindível para uma gestão democrática da escola com mais dinamicidade, dialogicidade e amorosidade.

A produção intelectual e acadêmica brasileira tem um acúmulo considerável de conhecimentos e de saberes que nos permitem estabelecer um fecundo diálogo, sobre educação e democracia, com todas as pessoas e setores democráticos desse país que estejam dispostos a fazê-lo. Afinal, quantas outras nações do mundo moderno podem se orgulhar de ter em sua história um educador de espírito democrático e libertário como Paulo Freire? Pensamos que esse fato, ao mesmo tempo em que nos enche de orgulho, nos exige uma imensa dose de responsabilidade com o legado desse educador. Um legado que, se levado em conta seriamente, poderá nos ajudar a saldar a vergonhosa dívida que toda sociedade brasileira tem com o imenso contingente de brasileiros e brasileiras que, em pleno Século 21, ainda não conquistaram aquilo que Freire denominava da boniteza de aprender a ler e a escrever. Não nos esqueçamos de que vivemos em um país onde cerca de oitenta por cento das crianças que moram nas periferias das médias e grandes cidades, que cursam o segundo ano do ensino fundamental, têm mais escolaridade que os pais. José Eustáquio Romão é enfático ao alertar que "Quando se esquece dos processos culturais dos dominados é porque se quer evitar a transformação econômica, política e epistemológica e, lamentavelmente, a escola tem sido o instrumento dessa conservação. Todo conservadorismo funda-se na amnésia histórica" (ROMÃO, 2005, p.132).

---

1 Até o presente momento já morreram mais de 300 mil brasileiros(as) em decorrência dessa Pandemia.

Nas seções seguintes apresentaremos uma reflexão sobre a relação necessária entre educação e democracia na perspectiva freireana, como forma de acessar a elementos constituintes do pensamento de Freire para uma gestão democrática da escola e, imediatamente, passamos a apresentar alguns passos elencados a partir de algumas proposições epistemológicas e práticas da obra freireana para a construção de uma gestão democrática da escola. Concluímos com algumas reflexões sobre a importância e atualidade do legado freireano para a construção de uma gestão democrática da escola brasileira na atualidade.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA PRECISAM CAMINHAR JUNTAS

> "Nenhuma reflexão em torno de educação e democracia pode ficar ausente da questão de poder, da questão econômica, da questão da igualdade, da questão da justiça" (FREIRE, 2003a, p.192).

Se existe algo que jamais pode ser esquecido no legado freireano é sua constante, sua verdadeira obsessão, pelas relações democráticas de uma maneira geral na sociedade e, em especial nas relações de gestão e das políticas educacionais. Freire foi alguém que refletiu ao longo de toda sua vida de cidadão e de educador pela busca da construção de relações democráticas entre homens e mulheres e entre educadores(as) e educandos(as). Freire sempre entendeu a escola como um espaço de referência para a comunidade na qual estava inserida. Isso ficou muito explícito no período em que exerceu, por dois anos (1989-1991) a função de Secretário de Educação da cidade de São Paulo na maior cidade do Brasil e a segunda da América Latina. Corria o final da década de 80 e Luiza Erundina foi eleita prefeita de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores[2]. Paulo Freire sempre vinculou a educação libertadora das classes populares a uma escola que acolhesse amorosamente e de forma muito profissional os filhos e filhas das famílias das classes trabalhadoras. Essa era para ele, uma das mais importantes funções de uma escola que estivesse minimamente alinhada com a ética e a justiça na sociedade. Não se cansava de alertar para a necessidade da escola e dos educadores(as) populares estarem muito atentos para o fato de que o espaço institucional da escola precisaria ir além dos conteúdos e das disciplinas. A escola pode ser, e em muitos contextos é, um dos espaços privilegiados – quando não o único – com que as classes populares podem contar para a educação de seus filhos e filhas para a democracia e para a construção de sua autonomia política como cidadãos

2 Paulo Freire teve importante militância política, fez parte da primeira diretoria executiva da Fundação Wilson Pinheiro e da fundação do Partido dos Trabalhadores.

e cidadãs. Para Freire, não é possível pensar uma educação das gentes negando-lhes os direitos de acesso às condições básicas de toda e qualquer pessoa em uma sociedade democrática. Para ele,

> Não é possível atuar em favor da liberdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (FREIRE, 2003a, p.191).

É a partir de reflexões desse tipo que Freire pensa a democracia como forma de relação social entre os órgãos de Estado e as demais instituições da sociedade. A escola é uma dessas instituições sociais fundamentais para a construção e manutenção da democracia em uma sociedade. A forma como a escola se organiza em suas políticas e normas de gestão podem influenciar, em muito, os caminhos que todas as demais práticas pedagógicas e educativas tomarão. É nesse sentido que, para Freire, a democracia não pode ficar restrita a um discurso sobre e/ou a algo restrito a determinados momentos da vida social e, nem mesmo, a meras letras mortas em documentos oficiais. Para Freire (2003a, p.193), "A democracia puramente formal muito pouco ou quase nada faz pela libertação dos oprimidos a não ser através do uso de espaços políticos cuja existência a própria democracia formal não tem como não admitir". O educador vai além e alerta para o fato de que a democracia que se limita a tratar apenas das questões econômicas está fadada a se reduzir a relações autoritárias e mesmo se perverter em mais um mero discurso elitista que, ao fim e ao cabo, nada mais faz que consolidar as relações de dominação e de exploração. Nas suas palavras: "As discriminações de classe, de sexo e de cor, a que se junte qualquer tipo de diminuição e de desrespeito ao ser humano, negando aquela vocação, negam também a democracia" (FREIRE, 2003a, p.193). Ao responder a uma pergunta sobre o papel da democracia na gestão da escola pública Freire acaba dando uma verdadeira aula sobre o que é a democracia e sua construção. Nas suas palavras,

> A democracia não aparece por acaso nem tão pouco pelo gosto de algumas pessoas que a regalam ou a impõem às maiorias. Na verdade, a democracia é uma criação social, é uma construção política paciente e persistentemente trabalhada sobretudo em sociedades como a nossa de tradições autoritárias tão arraigadas. Há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros a ordens e determinações de tal modo incontido que, enfeixando nas mãos cinco centímetros de poder, o portador deste poder tende a transformá-lo em metros de arbítrio. (FREIRE, 2014, p.253).

A partir de uma tal perspectiva de compreensão de democracia e sua importância para convivência entre os seres humanos, é que não há o que tergiversar ou fazer concessões quando a questão é a busca da construção coletiva e colaborativa da justiça social e da liberdade para todas as pessoas. É essa busca coletiva pela justiça e pela liberdade que poderá garantir[3] uma sociedade democrática. É a vontade e o desejo de viver e conviver em democracia, por parte de homens e mulheres, que construirá o caminho de uma sociedade mais justa e igualitária. De outra forma, é essa participação consciente e coletiva que poderá superar as fragilidades da democracia formal limitada pelos arcabouços legais, via de regra, tão ao gosto das elites dominantes. Para Freire, não há que descuidar-se do fato político e histórico de que "Nenhuma sociedade alcança a plenitude democrática se não se estrutura legalmente para defender-se, com vigor, de tais arremetidas. Mais ainda, se suas leis antidiscrininatórias não são postas em prática ou o são de maneira facciosa". É em função disso que, para Freire, há que se estar permanentemente vigilantes, pois, mesmo com toda a importância do arcabouço de leis, elas, por si só, não têm o condão de garantir a democracia. Nas suas palavras: "É indispensável que se efetivem não importa quem sejam as pessoas a quem se devam aplicar" (FREIRE, 2003a, 194).

Essa permanente vigilância se faz mais necessária, quanto mais forem as nuances de autoritarismo e de arrogância das elites que historicamente detém o controle político, econômico e cultural em uma sociedade. Imagine-se em uma sociedade onde a democracia é ainda, um exercício tão jovem como o caso da sociedade brasileira e seu contexto latino-americano. Freire foi um educador e intelectual extremamente envolvido com as questões da sociedade. Foi reconhecido no Brasil e no exterior como um ferrenho defensor da liberdade. Liberdade, essa, sem a qual a democracia perde sua vitalidade. O aprofundamento da democracia, para Freire, é uma necessidade, na medida em que ela é uma construção permanente. Quando era indagado se seria possível ensinar a democracia, Freire dava uma aula de educação política e de gestão democrática das instituições educacionais. Nas suas palavras,

> Estou convencido de que, no hoje que vivemos, uma das experiências a ser mais enfatizadas com vistas à melhoria ou o aperfeiçoamento da democracia entre nós, considerando-se, sobretudo, nossa forte tradição autoritária, é a da criação do gosto pela liberdade. Gosto que não cresce e se robustece na ausência da responsabilidade. (FREIRE, 2003a, p.201).

3 A expressão garantir aqui utilizada não tem a ver com definitivamente pronto. Ao contrário, tem a ver, justo com aquilo que Freire denomina de inacabamento do ser humano em seu viver em comunidade.

Para aqueles (as) que duvidavam da possibilidade de se ensinar a prática da democracia, Freire respondia:

> Ensinar democracia é possível. Para isso é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global. O que quero dizer é que o ensino da democracia não se dá através apenas do discurso *sobre* a democracia, não raro contraditado por comportamentos autoritários. O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada (FREIRE, 2003a, p. 203).

No livro *CARTAS A CRISTINA – Reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2001), Freire na 14ª. Carta, que leva o título de *Educação e Democracia*, elenca alguns pontos que considera fundamentais para esse ato pedagógico de ensinar a democracia e que consideramos extremamente relevantes para uma atuação na gestão democrática que é o tema orientador dessa nossa reflexão. Vamos apresentá-los de forma sucinta a seguir:

• Ensinar democracia é possível sim, mas não para quem se desencanta da terça para a quarta-feira;

• Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem pensa que o mundo se faz na cabeça dos bem-intencionados;

• Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem, só paciente, espera tanto que perde o trem da história;

• Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem percebe a história e nela atua mecanicistamente.

Nesse ensinar democracia, o papel de professores e professoras é decisivo. O espaço da escola pode se constituir em um ambiente privilegiado para o exercício diário, cotidiano e responsável da democracia. No entanto, para que isso comece a acontecer se faz necessário e urgente que os processos de gestão democrática das relações educativas sejam desejados, sincera e honestamente por todos àqueles e àquelas que convivem nesse ambiente educacional que é a escola. Como já alertou Freire, a democracia não pode ficar resumida a um discurso. Ela precisa ser experienciada, ser vivenciada para assim, ser aprendida. Para Freire, a maneira mais certeira de se fazer isso é incentivando os educadores (as) a trazerem "A vida mesma para dentro da sala de aula" (2016, p.204). A maneira mais apropriada para fazer-se isso é por meio do incentivo à reflexão crítica dos educandos (as) sobre os temas da sua realidade.

Não fica nem um pouco difícil perceber-se, em proposições como essa apresentada por Freire, mesmo muitas décadas depois, o que ele já defendia no

seu livro fundamental *Pedagogia do Oprimido*[4] na década de 60 do Século passado. A pertinência e a atualidade da obra freireana se mostram, a cada ano que passa, algo mais inquestionável. Um dos grandes conhecedores e divulgadores do legado freireano no Brasil e no continente Sul-Americano, o professor Reinaldo Matias Fleuri, na introdução do livro *REINVENTAR O PRESENTE...pois o amanhã se faz na transformação do hoje*, assim se manifesta sobre a atualidade e a vitalidade da obra freireana: "Seu pensamento está vivo em nossas lutas e utopias. Sua memória se mantém em seus escritos e a vitalidade de suas propostas se refaz nas críticas e reinvenções que estudiosos, profissionais e militantes vêm elaborando sob diferentes pontos de vista e em variados contextos" (FLEURI, 2008, p.11).

Pensar uma escola que se oriente por relações democráticas exige que atentemos para as experiências vividas dos educandos (as). Faz-se fundamental buscarmos perceber quais experiências com relações democráticas carregam os (as) educandos(as) que chegam à escola. Vivemos em uma sociedade de orientação patriarcal[5], na qual a busca de controle e de dominação são uma realidade histórica difícil de negar. A escola que optar por uma organização de gestão democrática tem um papel decisivo para que educandos (as) tenham a oportunidade real de experienciar a democracia. Freire (1993) ao refletir sobre política e educação fazia questão de ressaltar o fato de que os educandos e educandas se envolvem com mais facilidade, em processos educativos que lhes sejam familiares em palavras, gestos, enfim, em acordo com suas experiências vividas.

Pensar uma gestão democrática na escola, a partir de algumas proposições freireanas, é uma necessidade e se faz urgente no contexto social e político que vivemos na atualidade, bem como, é uma forma de pensar e implementar alternativas de resistência aos atuais ressurgimentos de autoritarismos, populismos e neofascismos[6] no mundo em geral e no Brasil em particular.

---

4 O livro *Pedagogia do Oprimido* foi como que um aprofundamento e um adensamento dos escritos de Freire até então. Com *Pedagogia do Oprimido* Freire apresenta de forma incisiva, e radical, suas análises sobre as injustiças sociais numa sociedade organizada na perspectiva de opressores(as) e de oprimidos(as). O caráter fortemente político da obra freireana ganha, com *Pedagogia do Oprimido*, um impulso que não mais pode ser freado. Talvez essa tenha sido uma das motivações para tantos ataques que Freire e sua obra receberam ao longo do tempo de parte das elites reacionárias e dos defensores de uma educação elitista, de orientação bancária e discriminatória. Esses ataques têm recrudescido nos últimos tempos, particularmente no Brasil, com a ascensão a Presidência do senhor Jair Bolsonaro.

5 Para ler sobre a Cultura Patriarcal: Habitar Humano. Humberto Maturana & Ximena Dávila. Palas Athena, 2009. MATURANA & VERDEN-ZÖLLER, Amar e Brincar – fundamentos esquecidos do humano. Palas Athena, 2004.

6 Sobre ressurgimentos autoritários ver obra *POPULISMO E FASCISMO – os maiores inimigos da democracia*. Barcelos, V. Editora OIKOS. São Leopoldo, 2020.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E O LEGADO FREIREANO

> "Não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que feita por eles, também se faz" (FREIRE, 2016, p.204).

Uma das críticas que se escuta de parte daqueles (as) que insistem em não reconhecer a potencialidade e a atualidade da obra freireana, é que Freire foi um pensador que se dedicou exclusivamente à educação de jovens e adultos. Tal crítica tanto se deve ao desconhecimento da densidade e da profundidade epistemológica e prática da obra de Paulo Freire, quanto de uma intenção de desqualificá-la frente ao debate da educação no Brasil. Freire deixa muito evidente a importância das práticas políticas democráticas no interior das organizações educacionais quando, por exemplo, adverte que a emancipação, a libertação de homens e de mulheres é algo que passa, necessariamente, pela compreensão de que "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2016, p. 95). As organizações educacionais são espaços privilegiados para que essa libertação ocorra desde que atentemos para a necessidade de valorizar a participação e as ações colaborativas entre todos os participantes dessa comunidade. O chamamento e a abertura de espaços para a participação de todos os membros da comunidade, tanto interna da escola quando a comunidade envolvente, é fator decisivo para que uma gestão se efetive como uma gestão realmente democrática.

São notórios os exemplos de passagens da obra freireana, em que ele reafirma a necessidade de acolhimento afetuoso da comunidade na escola. Segundo ele, a participação da comunidade não pode, de forma alguma, se resumir a uma mera ação burocrática e pontual do tipo recebimento de boletins, participação em atividades e datas festivas etc. A aprendizagem e a adesão às propostas de uma gestão democrática são diretamente proporcionais ao envolvimento entre a comunidade escolar e a comunidade extraescolar.

Para Freire, é muito importante à relação da escola com a comunidade em que está inserida, para a instalação de fato de uma gestão democrática. No entanto, para que isso aconteça, se faz necessário que os educadores(as) tomem a iniciativa de buscar conhecer a comunidade a que pertencem os(as) educandos(as) que na escola chegam. Ao abrir-se para a comunidade, a escola assume na prática, o seu papel político e democrático de transformar a educação num ato político e emancipatório. Em seu livro Pedagogia da Autonomia (1996), Freire deixa muito explícita essa sua preocupação com a gestão democrática ao narrar a história de

um professor que, em certa ocasião ao visitar uma exposição de fotografias feita na escola em que trabalhava, ficou impressionado com o seu desconhecimento da comunidade em que a escola estava inserida. Nas palavras do professor,

> Visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. [...] dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: "Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. (FREIRE, 1996, p.52)

A reflexão sobre a prática cotidiana de cada educador (a), bem como sobre a forma como entende que deve ser a gestão de sua escola, é um exercício pedagógico não só necessário, como pode fazer toda a diferença para a implementação de uma gestão democrática para além das normas e regras burocráticas. Assim como aprendemos com o outro no processo de aprendizagem, aprendemos, também, a ser um gestor democrático na convivência, no diálogo e na participação efetiva e afetiva das atividades da escola. Freire fazia questão de deixar bem explícita sua preocupação, quando afirmava que a construção democrática nas relações da instituição escola jamais podia ficar restrita a uns poucos "iluminados e bem intencionados" (2014, p.155) e esquecer-se, por exemplo, de abrir espaços de participação, por exemplo, às merendeiras, aos pais, aos alunos, aos auxiliares administrativos, aos zeladores, enfim, não cair na armadilha tão frequente de, em nome da defesa dos direitos do outro tomar para si o direito de falar pelo outro (FREIRE, 2016).

A libertação e a assunção da autonomia daqueles e daquelas que se encontram em condição de subjugação não pode ser vista como uma libertação que vem de outro – o libertador – como algo que vem de fora. Para Freire, essa libertação precisa ser entendida como uma libertação de pessoas – sujeitos de sua história - pois, não podemos nos esquecer, nunca, que em educação estamos lidando com homens e com mulheres no mundo. Como descrevia Freire, lidamos com gente. Nas suas palavras: "Estamos lidando com homens e não com coisas. Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros. Não se pode realizar com os homens pela "metade". E, quando o tentamos, realizamos a sua deformação" (FREIRE, 2016, p.97). Ao adotarmos essa perspectiva epistemológica, estaríamos dando um importante e decisivo passo na passagem de uma realidade vivida para uma

realidade imaginada, sonhada. Estaríamos abrindo mão da pretensão de alguém que ensina algo ao outro, não raro, coisas que esse outro já sabe, e que por desconsiderarmos suas vivências não percebemos que ele sabe. Pode até ser um saber de outro jeito organizado e diferente de nosso saber acadêmico e científico, mas, que lhe é de serventia para o seu viver. Algo no sentido da fala do agricultor alfabetizando que diz: "Nós já sabe derrubar o pau. O que nós quer saber é se você vai tá com nós na hora do tombo do pau" (FREIRE, 2003a, p.35). Esse estar junto na realidade vivida leva educando (a) e educador (a) a serem parceiros numa tarefa cooperativa. Nesse processo de estar junto e cooperar, se encontram duas pessoas, dois sujeitos e não um sujeito que sabe, que ensina e um objeto a ser lapidado. Em tal tipo de processo acontece aquilo que Freire busca em toda sua obra desde o essencial *Pedagogia do Oprimido*: sujeitos "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, no ato solidário de recriar juntos este conhecimento" (FREIRE, 2016, p.101).

Ao adotarmos essa premissa pedagógica, solidária e libertária, estaríamos levando em consideração o que propõe o legado freireano quando nos mostra que a função do (a) educador (a) e educadora, sinceramente comprometidos com a autonomia e com a libertação de educandos (as), é reconhecer e admitir suas limitações não como incapacidades, mas, sim, como partes instituintes de sua trajetória como ser histórico no mundo em que vive. Para Freire, uma das melhores qualidades de um educador é dar o testemunho aos seus educados (as) de que "la ignorância es el punto de partida de la sabiduria, que equivocar-se no es un pecado, sino que forma parte del proceso de conocer y que el error es un momento de la búsqueda del saber. (FREIRE, 2003b, p.54).

O papel de um(a) gestor(a) democrático, - como de um educador (a) - passa, necessariamente, por ter a humildade de reconhecer que não sabe tudo, mas que sabe um pouco. Sabe que a construção e a execução de um projeto de gestão democrática da escola, passa pela construção de um projeto que seja comum a todos (as) os membros da comunidade que assim o desejarem.

PASSOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

Todo (a) educador (a) sabe que, ao exercer sua atividade educativa na escola está sendo orientado por uma determinada concepção de gestão do processo educativo escolar. Com certeza, que nem sempre isso se faz presente nas reflexões que esses educadores (as) fazem em seu cotidiano. De outra forma, o cotidiano em que educadores (as) estão mergulhados, com muita frequência, os leva a não refletir sobre um grande número de situações que ocorrem no

dia a dia. As causas dessa condição são inúmeras e não seria o caso de nesse espaço enumerá-las todas. Mas quem é educador no Brasil sabe o que significa assumir essa profissão em uma sociedade em que todos se jactam em discursar sobre a importância da educação, sobre a prioridade da educação, enfim, sobre a educação como algo que vai tirar o país de suas dificuldades econômicas, diminuir as injustiças sociais, que vai diminuir o desemprego etc.

O momento atual da crise sanitária mundial decorrente da Pandemia da COVID-19 é apenas uma das situações em que a todo momento escutamos de políticos, de comunicadores, de empresários, de gestores, e até de educadores, que a educação é uma atividade essencial. A questão que se coloca é:

• se é assim reconhecida como essencial porque não está tendo o tratamento condizendo com essa essencialidade?

• por que os profissionais da educação, somente após 14 meses de pandemia e de escolas fechadas, foram incluídos nas prioridades de atenção por parte dos governantes e dos gestores da saúde?

• por que a atenção governamental para com as crianças e adolescentes filhos das famílias mais desfavorecidas economicamente e que estudam na escola pública, foram como que abandonadas pelos órgãos de gestão pública da educação básica?

Como escrevemos anteriormente, as questões seriam difíceis de enumerar todas. No entanto, a resposta é muito simples. Existe um discurso histórico e demagógico de que a educação é uma dimensão realmente importante, fundamental, essencial para a vida das pessoas e, consequentemente, para a vida decente em um país. Mas, como muito bem alertava Freire, há que materializarmos nossas palavras, nossos discursos por meio de nossas ações cotidianas. Como ensinava Freire (FREIRE, 1996, p.34) "Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo". Poucos são os territórios da educação escolar em que a falta dessa coerência entre discursos e ações práticas são tão evidentes quanto o da gestão democrática das relações educacionais. São muito frequentes as narrativas de educadores (as) que explicitam a distância que, por muitas ocasiões, separa o que declaram alguns gestores (as) de suas reais práticas cotidianas no exercício da gestão. Como já citado, em muitos casos os (as) gestores (as) nem sequer percebem essa contradição. Essa não percepção tem a ver, em muito, da mesma forma que o professor, com a falta de reflexão sobre sua prática cotidiana.

Como forma de deixar nossa contribuição para pensarmos uma gestão democrática da escola elencaremos, a partir de algumas proposições freireanas, alguns passos que, em nosso entendimento, poderão iniciar caminhos rumo a uma mudança em nossas práticas de gestão nas instituições educacionais. Não os apresentamos como fórmulas, ou chaves para abrir todas as portas, mas,

sim, como convites aos colegas educadores (as) para uma reflexão, sobre o que queremos manter daquilo que até aqui construímos, como práticas necessárias para a implementação de uma gestão democrática da escola.

Para a construção de uma gestão democrática da escola é fundamental levar em consideração que:

• *É necessário aprender a escutar* – Entre as tantas qualidades que se espera de um gestor que busque uma relação de gestão democrática, está a de saber escutar todos os componentes da comunidade. Esse ato de escutar está para além de ouvir. A expressão escutar aqui tomamos na sua origem do latim *auscultare* que quer dizer buscar se entender com o outro. Significa dar atenção para aquilo que vem de dentro. Enfim, estar atento às emoções que o outro deixa fluir no cotidiano das relações na escola. Freire (2003b) advertia que não é falando que se aprende a falar, mas, sim, é escutando que se aprende a falar. Não será um gestor (a) democrático aquele (a) que não souber escutar;

• *Mudar é difícil, mas é possível* – Mudar hábitos e costumes é algo que exige de todos (as) nós, um desejo sincero de transformação em nossas vidas. A ação de educar e de educar-se é uma dessas ações que fazem parte de nosso devir cultural. Está, portanto, encharcada pela cultura em que vivemos. A decisão política de buscar uma gestão democrática das relações educacionais não escapa – nem poderia – dessa condição. Afinal, como ensinava Freire não podemos esquecer que em educação lidamos com gente. Freire não se cansava de alertar que em educação lidamos com gente e não com objetos ou coisas. Para ele não podemos, por mais que me atraia a vontade de mandar ou de sucumbir às meras teorias, esquecer, descuidar, das questões cotidianas culturais e políticas de todos os membros da comunidade escolar em que exerço a gestão. Esse compromisso com o reconhecimento se faz algo fundamental na educação em geral e para uma gestão democrática, se faz uma condição necessária. Mais uma vez é importante salientar que não basta dizer que desejamos a mudança, é necessário dar provas dessa vontade. Como fazer isso? Por meio de minhas ações cotidianas nos espaços de gestão;

• *Corporeificação das palavras pelo exemplo* – Se precisamos, o tempo todo, falar da responsabilidade, da honestidade, da liberdade, é porque não estamos sendo responsáveis, não estamos tendo ações de responsabilidade com nós mesmos e com os outros. Se falamos muitas vezes sobre a honestidade é porque não estamos sendo honestos em nossas ações. Via de regra, quando falamos sobre honestidade é para apontar a falta desta nas atitudes dos *outros* e/ou nas instituições. Da mesma forma, não basta falarmos sobre a necessidade de uma gestão democrática, precisamos refletir sobre nossas ações práticas de gestão e verificar se estamos sendo honestos, responsáveis, se estamos incentivando

a participação livre de todos(as), se estamos escutando o outro(a), se estamos realmente buscando a mudança. A promoção de uma gestão democrática exige que assumamos, radicalmente, uma prática democrática em nossas relações educacionais. Se para Freire (2003a), devemos ter muito claras nossas concepções políticas como educador, para ser um gestor democrático essa definição é uma condição necessária;

• *Aceitar o protagonismo dos demais* – Paulo Freire no livro *El grito Manso* (2003b, p.55) faz uma advertência que consideramos uma exigência para qualquer gestor que esteja buscando o exercício de uma gestão democrática na escola. Para ele, "É necessário não pensar que sou o único no mundo que pode fazer coisas certas". Tal forma de se comportar, por seu lado, exige que o gestor tenha humildade em seu fazer cotidiano, que não alimente rancores com aqueles(as) que pensam diferente e/ou que conseguem fazer aquilo que no momento não consigo realizar. Humildade, para Freire, significa respeitar o outro que se mostra capaz de fazer o que nós não estamos conseguindo fazer. Um gestor humilde é aquele que, ao mesmo tempo em que não exerce o mando em relação aos que estão em sua gestão, também não aceita ser humilhado. Aceitar o protagonismo de todos aqueles (as) que desejarem participar é um passo decisivo para uma Gestão democrática e para a execução de um projeto comum de trabalho educativo que promova a liberdade e a responsabilidade junto à comunidade;

• *É necessário inventar situações criadoras* – A atividade de gestão é, por sua própria natureza, uma atividade complexa. Como tal, exige que o gestor democrático leve em consideração o maior número possível de elementos que compõem essa atividade na escola. Assim como na prática pedagógica cotidiana, o educador (a) precisa estar ciente de que suas alternativas para o fazer docente, não são algo que brotam do acaso ou, como diria Freire (2003b, p.54), "Não caem do céu...Saberes y virtudes deben ser creados, inventados por nosotros". Na gestão democrática, isso precisa ser tomado como uma rotina. Uma gestão democrática exige que o (a) gestor (a) exercite a capacidade criadora de si próprio (a), bem como incentive a de seus colaboradores e colaboradoras. O(a) gestor(a), na gestão democrática, não deve nunca temer as propostas e iniciativas daqueles(as) que participam de sua comunidade de gestão. Ao contrário, deve incentivá-las. Com isso, estará reafirmando seu respeito pelo outro;

• *É fundamental estar atento ao novo* – A abertura para a aceitação daquilo que se apresenta como novo não significa, segundo Freire (1996), aceitar algo pelo simples fato de ser uma novidade ou uma "moda". Não raro, na educação em geral e na gestão em especial, somos bombardeados por "novidades" que de novo nada contêm ou, simplesmente, são "inovações" a serviço de uma visão oportunista ou de exploração renovada. Como forma de evitar cair nessa armadilha, Freire sugere

que fiquemos atentos, pois, "O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo". (FREIRE, 1996, p.35). A gestão nos espaços educacionais - mas não só nesses – particularmente no Brasil, com frequência é afetada pelas trocas de orientações políticas e ideológicas que intentam imprimir suas propostas, não raro, sem o diálogo e sem a conversa amorosa e respeitosa com os participantes da comunidade. Essa prática diz muito do traço autoritário que ainda persiste em boa parte de nossa elite. Na gestão democrática, esse é um ponto que precisa ser tratado com muita calma, e sempre levando em consideração aquilo que realmente é novo, e que tem contribuições para qualificar nossos espaços educativos como espaços promotores da cidadania e da construção da autonomia de educandos (as) e de educadores(as);

• Há que ter *alegria e esperança* – Esperança e alegria foram duas dimensões que acompanharam a vida de Freire. Sempre soube enfrentar as maiores agruras com otimismo e com esperança de que a mudança é possível. Uma de suas frases que acreditamos dizer muito sobre isso é quando afirma no livro *O grito Manso* que "la realidad no és a si, está a si" (2003, p.35). Como já referenciamos anteriormente nesse texto, quando Freire sentencia que o que temos como realidade não é algo imutável. Ao contrário, é o mundo que vivemos e que podemos transformar com nossa intervenção. Importante pensar o momento político que estamos vivendo hoje no Brasil e entender esse chamamento de Freire como um desafio, uma convocação a participar efetivamente e politicamente na educação em geral e nas práticas de gestão democrática em especial. Essa seria uma forma de manter a esperança na potencialidade da educação como possibilidade de libertação, bem como de resistência aos ataques e tentativas de desqualificação que Freire e seu legado estejam sofrendo. Da mesma forma, é fundamental manter a esperança, do verbo esperançar, justamente para reafirmar a necessidade do pensar crítico, da ação, da não aceitação das situações e instituições, simplesmente, como se apresentam. Freire, desde o *Pedagogia do Oprimido* ressalta que a existência humana se faz e refaz na esperança e no sonho. Freire não se cansava de reafirmar que a esperança não era suficiente, mas, sim, necessária. Não acreditava que a esperança por si só fosse capaz de transformar a realidade. Por isso, se faz necessário partir para a ação, para a busca daquilo que se deseja realizar. Mesmo nos momentos mais difíceis e sombrios politicamente, é necessário manter a alegria e a esperança de que a mudança é possível. O verbo esperançar é a materialização na prática da busca incessante da realização dos sonhos, sem os quais, segundo Freire, não há existência humana.

Esses passos que elencamos estão abertos às contribuições de todos (as) aqueles(as) estudiosos(as) e pesquisadores(as) que se interessam por uma gestão democrática da escola. Não os apresentamos como elementos de uma fórmula pronta, mas, sim, como uma contribuição e um convite a uma reflexão generosa e esperançosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "Não há educação sem amor. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta. (FREIRE, 1979, p.29)

Chegando a esse momento esperamos ter deixado um convite humilde e esperançoso no sentido de ter apresentado algumas reflexões sobre o legado freireano na perspectiva da ampliação, nos espaços educativos escolares e mesmo não escolares, de processos e de práticas de gestão que se pautem pela construção de relações democráticas entre os membros da comunidade.

Entendemos que o legado freireano se apresenta atual e de extrema pertinência para a resistência aos ressurgimentos autoritários, bem como pode ser uma alternativa teórica e prática para a construção e/ou ampliação de uma proposta de gestão democrática da/na escola.

O legado freireano, ao dialogar com a realidade, nos apresenta de forma direta e consistente teoricamente alternativas políticas que trazem em seus pressupostos importantes elementos para a transformação dessa realidade mesmo nos momentos mais difíceis em que possamos estar vivendo. Sua obra é eivada de sentimentos como a esperança, a alegria, o respeito ao outro, o reconhecimento aos saberes da experiência, com a cooperação entre homens e mulheres independentemente de sua etnia, seu gênero, enfim, a obra freireana é um chamamento para a construção de relações democráticas na educação em geral e como uma consequência, um importante celeiro de sugestões epistemológicas e práticas para quem quiser pensar uma gestão democrática da escola brasileira.

Impossível não ressaltar nessa conclusão, que Freire não se cansava de alertar para o fato de que não é possível ser um(a) educador(a), se não for capaz de amar o mundo, de amar os(as) educandos(as), de amar a vida. Dessa forma, pensar uma gestão democrática, a partir dessas proposições, significa aceitar o desafio freireano de que, assim como não há educação imposta, também não poderá haver uma gestão democrática imposta.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, V. **POPULISMO E FASCISMO – os maiores inimigos da democracia**. OIKOS. São Leopoldo, 2020.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas. Mercado Aberto, 2002.

FLEURI, R, M. **REINVENTAR O PRESENTE ...pois o amanhã se faz na transformação do hoje**. Fortaleza. UFC, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. R Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016. (60ª. Edição).

FREIRE, Paulo. **Cartas A Cristina – Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo. UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo. PAZ e TERRA, 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo. Cortez, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **El grito manso**. Buenos Aires: siglo veintiuno, 2003b.

MATURANA, Humberto; DÁVILA, Ximena. **Habitar humano: em seis ensaios de Biologia–Cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, Humberto.; VERDEN-ZÖLLER,Gerda. **Amar e brincar – fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo. Palas Athena, 2004.

PAZ, O. **Laberinto de la soledad**. Obras Completas. V. 8. México. Fondo de Cultura Económica, 1994.

REVISTA DE EDUCAÇÃO AEC. Paulo Freire, Brasília, v.27, n. 106, p.9-12, jan/mar. 1998.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro – a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras, 1996.

ROMÃO, José Eustáquio. **Multiculturalidade na Educação**. Revista Sociedade, Educação & Culturas. N.23, 2005. (pg.125-135). Porto-Portugal.

Valdo Hermes Barcelos
Professor titular da Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Educação (UFSC). Pesquisador Produtividade em Pesquisa Nível 1D – CNPq. Membro da Academia Internacional de Artes, Letras e Ciências - ALPAS - 21 - Cadeira Paulo Freire. Membro da Academia Santa Mariense de Letras-ASL - Cadeira Cyro Martins. Membro da Casa do Poeta de Santa Maria. Consultor MEC/UNESCO - MEC/MMA - CYTED - INPA – MCT. Membro Anistia Internacional Brasil. E-mail: vbarcelos@terra.com.br

Maria Aparecida Azzolin
Doutora em Educação (UFSM). Mestra em Educação Unipampa (Jaguarão). Pedagoga e Licenciada em História Psicanalista (ABRAPSI). E-mail: cidaazzolin@gmail.com

Recebido em: 19/04/2021
Aprovado em: 05/07/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.113252

Desafios da práxis freireana em tempos de pandemia: ensino remoto e gestão educacional no proeja

Challenges of freirean's practices in pandemic times: remote education and school management in PROEJA

Retos de las práticas freireanas en tiempos de pandemia: ense-nanza a distancia y gestión educativa en PROEJA

EDNA CASTRO DE OLIVEIRA
https://orcid.org/0000-0003-0798-7090
Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha de Pesquisa de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas
Espírito Santo, ES, Brasil

ALDO REZENDE
https://orcid.org/0000-0001-7239-1002
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Espírito Santo
Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
Linha de Pesquisa em turismo, subárea de geografia urbana, regional e cultural
Espírito Santo, ES, Brasil

MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA
https://orcid.org/0000-0001-9442-0468
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Espírito Santo
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha de Pesquisa de Estudos em Educação e Inovação
Espírito Santo, ES, Brasil

PATRÍCIA HELMER FALCÃO
https://orcid.org/0000-0003-4325-5591
Universidade Federal do Espírito Santo
Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
Departamento de Educação
Vitória, ES, Brasil

Resumo: Como estudo em andamento, o texto revisita o pensamento e *práxis* de Paulo Freire em suas relações com o momento presente para pensar os desafios da gestão educacional, na adoção do ensino remoto no Proeja, em função da Covid-19. Os pressupostos da pesquisa documental e da sistematização de experiência foram estratégias de investigação articuladas, que permitiram desvelar os movimentos dialógicos e participativos dos sujeitos como fundantes na definição de ações para a redução dos impactos do ensino remoto junto a estudantes do Curso Técnico Integrado em Hospedagem do Proeja.

Palavras-chave: Pensamento freireano; Proeja; Ensino remoto; Diálogo; Gestão Democrática

Abstract: *As an ongoing study, the text revisits the thought and praxis of Paulo Freire, in their relation to the present moment, in order to think about the challenges of educational management, when faced with the adoption of remote education in Proeja, due to Covid-19. The assump-tions of documentary research and the systematization of experience were articulated inves-tigation strategies, that allowed to unveil the dialogical and participatory movements of the subjects, as the key factors in the definition of actions to reduce the impacts of remote edu-cation on students attending Proeja's Professional Technical High School in Hosting.*

Keywords: *Freirean thought; Proeja; Remote teaching; Dialogue; Democratic management*

Resumen: *Como estudio en curso, el texto revisa el pensamiento y la praxis de Paulo Freire, en sus relaciones con el momento presente, para reflexionar sobre los desafíos de la gestión educativa, desde la adopción de la educación a distancia en Proeja, debido al Covid 19. Los supuestos de la investigación documental y la sistematización de la experiencia fueron estrategias de investigación articuladas, que permitieron develar los movimientos dialógicos y participativos de los sujetos, como fundamento en la definición de acciones para reducir los impactos de la educación remota con estudiantes del Curso Técnico Integrado en Hosting de Diseño.*

Palabras clave: *Pensamiento freireano; Proeja; Enseñanza remota; Diálogo; Gestión democrática.*

INTRODUÇÃO

Desde os seus primeiros escritos, que emergem das experiências vividas junto a homens e mulheres do povo, Paulo Freire revela seu envolvimento com a defesa insistente da superação dos grandes problemas nacionais, que só poderiam ser equacionados a partir de uma relação orgânica com a "nossa contextura histórico-cultural" (FREIRE, 2001a. p. 9). Dentre suas preocupações o problema educacional ocupava destaque ao considerar que no contexto de uma sociedade em transição, como a brasileira, o planejamento educacional precisava responder aos valores que se impunham, requerendo da educação uma relação de organicidade e integração com as questões do seu tempo.

Nas suas reflexões sobre o Brasil como uma sociedade em transição, Freire se debruçava sobre a experimentação da abertura que se fazia para um novo clima cultural e sua tendência para a democratização cultural e política. Ao mesmo tempo, alertava para os riscos do recuo por parte de forças contrárias, "irracionalmente sectárias ameaçadas nos seus privilégios" (FREIRE, 1967, p.82), em função da rachadura da sociedade brasileira. Uma sociedade fechada "reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo" (p.48).

Essas foram as condições que, segundo ele, viabilizaram a emergência do povo do silenciamento em que até então estivera submerso, na sua inexperiência democrática, para suas primeiras experiências de participação. Sua *práxis* problematizadora das várias práticas sociais demandava a afirmação da democratização fundamental, que reiterava a importância da participação da sociedade nos rumos do país e de sua educação, a qual haveria de se fazer pela democratização da cultura.

Envolvido por esse clima e nessas condições, Freire, como educador, passou a se inserir, juntamente com outros intelectuais, em busca de caminhos que pudessem ajudar o país no seu processo de desenvolvimento, por meio do qual a sociedade brasileira passasse a se assumir como sociedade sujeito, voltada para o conhecimento e a compreensão de seus problemas. Nesse movimento, ele viu na educação, uma das possibilidades de auxiliar o processo de emersão do povo brasileiro.

A conjuntura exigia, segundo ele, uma educação que fosse corajosa para tratar os problemas nacionais como os alarmantes índices de analfabetismo e sua superação. Entretanto, tinha ciência de que isso não poderia ser feito pelo veio de uma alfabetização puramente mecânica. Para esse educador, "O problema […] prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática" (FREIRE, 1967, p.94). Assim, defendia a necessidade de uma educação que se colocasse criticamente, desenvolvendo junto ao povo, e com ele, sua capacidade de apropriação de leitura dos temas da atualidade brasileira numa "posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade" (p.103).

Imbuído desta convicção, Freire lançou mão das experiências desenvolvidas no âmbito do Serviço Social da Indústria (Sesi) e também com a educação de adultos, junto aos grupos de educação popular, a partir das quais demarcou, com sua *práxis*, a ênfase de uma "alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura" (p.104), em que aprendizes se assumissem como sujeitos.

Desde então, afirmou-se a opção de Freire por uma educação que promovesse a transitividade da consciência do povo na apreensão dos problemas sociais, tornando-se permeável a esses problemas. Por uma educação criticizadora, capaz de "colaborar com o [povo] na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma dominantemente crítica" (p.106).

A retomada de algumas categorias que marcam os escritos iniciais de Freire –democratização fundamental, democratização da cultura e inexperiência democrática – a partir de suas fontes originais, como Karl Mannheim (1893-1947), por exemplo, nos chama a refletir sobre as condições atuais da sociedade brasileira, neste momento dramático do contexto político nacional, de crise econômica, política, ambiental e moral, agravada pela pandemia do Coronavírus SarsCoV-2 (Covid-19).

Esse contexto leva-nos a confrontar a atualidade das ideias de Freire quanto aos sentidos da fase de trânsito, que experimentava a nossa sociedade a partir das transformações mundiais do pós-segunda guerra, do surto da industrialização e da efervescência cultural e política que tomava conta do país, a qual se evidenciava com força nos movimentos de cultura popular do Recife. O trânsito se impunha como um "elo entre uma época que se esvaziava e uma nova que ia se consubstanciando, tinha algo de alongamento e algo de adentramento. De alongamento da velha sociedade que se esvaziava [em seus valores] e que despejava nele querendo preservar-se" (FREIRE, 1967, p. 47), à vista de novos valores e temas que emergiam. A tendência do trânsito, na análise desse educador, era a de abertura para a democratização da sociedade. No entanto, explicita que essa abertura se dava

> pelo jogo das contradições bem fortes de que se nutria, ser palco da superação dos velhos temas e da nova percepção de muitos deles. Isto não significava, contudo, que neste embate entre os velhos e os novos temas ou a sua nova visão, a vitória destes e destas se fizesse facilmente e sem sacrifícios (FREIRE, 1967, p.47).

Nesse período, demandava, assim, a luta, e, portanto, a necessidade de manter a disposição de seguir no trabalho com o povo pelo veio da educação, mesmo a despeito das forças conservadoras que buscavam impedir a emergência das massas. Isso caracterizava, de acordo com Freire, uma antinomia fundamental, expressa atualmente pela polarização. De um lado, a "inexperiência democrática" forjada no âmbito do processo de colonização e, de outro, a "emersão do povo na vida pública nacional, provocada pela industrialização do país" (FREIRE, 2001a, p. 26).

O fenômeno da emersão é marcado, assim, por posturas que expressam a inexperiência democrática, pelo veio do poder policial que se impõe no "desrespeito aos direitos dos mais fracos […], 'inexperiência' que explica a prática reveladora do clã consubstanciada na fórmula 'aos amigos tudo, [...] aos inimigos a lei'"(FREIRE, 2001a, p.26). Posturas que procuravam a submissão incondicional do povo às autoridades, mesmo sob pressão, e que reafirmavam

a ausência de disposições do "sentimento do Estado Nacional [...] base para repousar a democracia verdadeira e a consciência da coisa pública de interesse comum" (p.27).

As experiências gestadas naquele cenário, no trato com questões sociais mais amplas de inexperiência democrática, pautadas por Freire, são inspiradoras para a leitura do momento presente, que está a nos exigir discernimento na captação dos temas que confrontam a nossa frágil democracia frente aos significativos recuos sob a égide do atual governo de caráter fascista.

As elites que seguem comandando o país, ao se sentirem ameaçadas em seus privilégios, temem também, como antes, a participação do povo nas ruas, mesmo restrita pela crise sanitária. Num contexto que tem desencadeado a destruição das conquistas democráticas, utilizam-se da mesma lógica do autoritarismo e da tentativa de silenciamento e de repressão aos que se levantam contra o regime, incluindo aí a perseguição e a demonização do pensamento e da *práxis* de Freire, sob as mesmas acusações, de ameaças do comunismo, desferidas pelo golpe de1964 (FREIRE, 1967). Desde então, o país experimenta retrocessos que tendem a submergir a população mais pobre em condições subumanas de vida, ao serem atacadas as conquistas do povo brasileiro no campo dos direitos sociais e trabalhistas.

Assim, de forma atualizada, testemunhamos, no momento presente, tensões e contradições semelhantes às vividas pela sociedade em transição, pautada por Freire, na qual se originaram os seus escritos e com a qual se envolveu no século passado. Não obstante os riscos dos recuos, procurou responder aos desafios do seu tempo pela mediação da educação.

A tendência de um movimento de democratização fundamental, evidenciada naquele contexto pela emergência das massas, é também ameaçada de recuo por forças contrárias à participação dessas, de forma soberana, no desenvolvimento econômico, em relação ao domínio e à condução dos destinos da nação. De forma análoga, mas também distinta, vivemos no presente vários recuos protagonizados pelos donos do poder ao fazerem reemergir "um projeto de país francamente predatório, por parte das elites locais que não se encontram apenas cada vez mais associadas a grupos estrangeiros, mas também cada vez menos identificadas com a população nacional" (MIGUEL, 2019, p.13-14). Recuo que se aprofunda ainda mais pela "crescente desnacionalização da economia e abandono de qualquer pretensão de afirmação da soberania nacional" (p. 12).

Somos, assim, confrontados, desde o golpe jurídico parlamentar de 2016, que desemboca na eleição de 2018, com o acirramento do fenômeno da "desdemocratização", caracterizado como um processo em seu pleno curso, cuja cena política configura-se de modo "a tornar inefetivo qualquer comportamento

democrático, e tornar efetivos apenas os comportamentos antidemocráticos" (DIAS, 2020, p.8). Esse fenômeno tem intensificado, tal qual anunciada por Freire (1967, p. 21), "a ameaça dos irracionalismos à nossa destinação democrática", considerando ainda, como ele afirmava, "a democracia e a liberdade como possibilidades históricas".

Os ataques à grande massa da população mais pobre e vulnerável e o distanciamento cada vez maior do povo nas decisões de interesse do bem-estar comum, e de modo específico, os ataques e ameaças de destruição da educação pública remete-nos mais uma vez a Freire, quando afirma a impossibilidade de democracia sem povo, e mesmo quanto ao que ele nos alerta frente às ameaças à autêntica democracia. O desafio é seguirmos como educadoras(es) com a tarefa da educação crítica, "educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, "caracterizada" pela profundidade na interpretação dos problemas" (FREIRE, 1967, p.60).

A partir dessas reflexões, situamos a relevância da temática em estudo e suas conexões com o contexto global, em tempo de ameaças e desqualificação da coisa pública, de exacerbada defesa dos interesses privados das elites, que seguem afirmando a todo custo, a hegemonia do mercado e a distorção de toda e qualquer iniciativa que objetiva a construção de uma sociedade mais justa, como uma "sociedade para si" (FREIRE, 1967). Com este horizonte, insistimos em reafirmar a tese freireana da democratização da cultura, que toma a educação como uma das ferramentas para o trabalho de "transformação do mundo com vistas à superação das injustiças sociais" (FREIRE, 2013, p.181).

O texto está organizado em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, revisitamos as experiências de gestão da educação, desenvolvidas por Freire no Brasil, em momentos distintos, o que abre para reflexões sobre o início de suas primeiras experiências de gestão no Sesi, no Movimento de Cultura Popular (MCP) e como gestor municipal em São Paulo. Na sequência, trazemos as contradições das práticas da gestão educacional que sutilmente têm fortalecido as estruturas burocráticas de controle da escola, enquanto território político em permanente disputa. Na última parte, por meio dos pressupostos e das orientações da pesquisa documental e da metodologia da sistematização da experiência, desvelamos o movimento de resistência à adoção do ensino remoto pautado pela proposta de atividades pedagógicas não presenciais - APNPs, e pela adesão às atividades complementares de ensino - ACE, nas turmas do Curso Técnico Integrado em Hospedagem do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) *campus* Vitória.

FREIRE E SEUS PERCURSOS EM EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Como vimos, desde as primeiras inserções de Freire na vida nacional, suas preocupações voltaram-se para um fazer educativo, capaz de envolver o povo no estudo e no debate dos problemas da sociedade brasileira, que afetavam a vida de milhares de pessoas e impediam o desenvolvimento da nação.

Sua preocupação com os deficits da educação no país, em meados do século passado, (FREIRE, 1967), com o número de crianças fora da escola e com o analfabetismo, que atingia 16 milhões de pessoas de 14 anos de idade ou mais, é atualizada e acrescida quando remete-se "à luta [...] contra os alarmantes índices de reprovação de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitas(os) educadoras(es) chamam de evasão escolar" (FREIRE, 2013, p. 146).

Embora se tenha avançado na ampliação da oferta da educação pública, no século XXI, persiste ainda um número alarmante de pessoas na condição de analfabetismo - são 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais. Nesse grupo, a taxa de analfabetismo aumenta conforme os grupos de idade, no qual pessoas com 15 anos ou mais correspondem a 6,6% do número de analfabetos; 25 anos ou mais, 7,9%; 40 anos ou mais, 11,1%; e 60 anos ou mais, 18% (PNAD, 2019). Dentre esses estão os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) inseridos no Proeja.

As críticas de Freire à organização da escola primária no Brasil, em meados do século XX, já destacavam "o descaso dos poderes públicos, sobretudo federais" com os gastos por uma escola capaz de cumprir a sua tarefa de "dar educação básica ou fundamental ao povo brasileiro" (FREIRE, 2001a, p.88). Uma escola cuja gestão da educação fosse marcada pelos princípios, então defendidos, de abertura à participação democrática da comunidade escolar nas decisões, em sintonia com o clima de democratização fundamental da sociedade.

É possível situar na defesa de sua tese de livre docência na Universidade do Recife, em 1959, a incorporação de certas práticas de gestão participativa levadas a efeito quando de sua atuação, por uma década, no Sesi, ao assumir a Direção da Divisão de Educação e Cultura e depois sua direção geral. Num contexto em que era demodê falar de "co-gestão", segundo Paulo Rosas (2001, p. LX), Freire iniciou nesse espaço

> a vivência de administrar com, ultrapassando o para, cujo conteúdo se associava a uma atitude benevolente do doador. [Ele] desenvolveu no Sesi uma inovadora prática de administração participativa, somente superada nos anos 50, pela também inovadora ação do engenheiro Pelópidas Silveira na prefeitura de Recife.

Embora atuando numa organização de caráter assistencialista e patronal, essa experiência de gestão acabou por fundamentar as bases do pensamento de Freire. Ao refletir sobre as práticas aí desenvolvidas, considerava que seria "ingênuo pensar que o Sesi fosse expressão da bondade incontida da classe dominante, que tocada pelas necessidades de seus trabalhadores, o criaria para ajudá-los" (FREIRE, 2013, p. 135)

Freire empenhou-se, assim, em exercitar o que defendia como possibilidade de democratização da cultura pelo veio da educação. Uma proposta educacional integrada à sua realidade, com uma escola que se abrisse democraticamente à participação e que se voltasse para compreensão dos problemas de seu entorno e do país.

Tomando como referência os estudos que situam as experiências de gestão da educação, vividas por Freire, embora não seja o intuito de aqui reproduzi-las, intentamos, no cotejamento desses estudos, com destaques para as conexões de suas experiências e a coerência com que o nosso mestre seguiu defendendo: manifestar a possibilidade de se fazer uma outra educação, no empenho da construção de uma escola democrática, aberta à participação do povo.Essa escola defendida por Freire, configura a gênese de seu pensamento pedagógico e de sua proposta de educação libertadora. A experiência vivenciada na gestão da educação dentro de uma instância patronal, que se afirmava como assistencialista, fez com que se aclarassem para Freire suas convicções acerca da escola democrática. Uma escola que estimulasse a "curiosidade crítica dos educandos, uma escola que, sendo superada, fosse substituída por outra em que já não se apelasse para a memorização mecânica dos conteúdos […], mas em que ensinar e aprender fossem partes inseparáveis do mesmo processo: o de conhecer" (FREIRE, 2013, p.143).

Com essa mesma intencionalidade, empenhou-se na co-gestão administrativa, exercitando, nas primeiras experiências, com suas equipes ainda no Sesi, uma gestão democrática que possibilitasse abertura "tanto quanto possível [...] à ingerência dos operários e suas famílias em diferentes níveis [nas decisões, como aprendizagem de participação na] democracia pela experiência da crítica, da denúncia, do anúncio" (FREIRE, 2013, p.144). Ao refletir sobre essa prática, Freire destacou a importância dos espaços criados para o exercício do diálogo, da escuta, da participação da comunidade, "do direito à voz das classes populares" (p.139). Para Freire (2001a, p.23), na realização dos projetos

> o caminho foi sempre o do diálogo, através de que ia se conhecendo progressivamente a realidade. Realidade em análise, em discussão, posta em evidência, nunca previamente estabelecida por nós, […]. E dessas discussões verdadeiramente democráticas, entre nós e os líderes operários [em assembleias] muitas vezes saímos vencidos.

As experiências iniciais de gestão foram incorporadas mais tarde no trabalho com o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado por Miguel Arraes, por meio do qual desenvolveu, nas zonas populares de Recife, seu trabalho de alfabetização de adultos com os Círculos de Cultura. Para Freire (2013, p.176), o MCP tinha uma "compreensão crítica do papel da cultura no processo de formação, como no da luta política pelas necessárias mudanças de que a sociedade brasileira precisava e continua a precisar".

Essas experiências se desdobraram em outras ações quando assumiu o trabalho de Gestão como Diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Do envolvimento neste trabalho temos sua experiência de alfabetização conhecida mundialmente, como as 40 horas de Angicos-Rio Grande do Norte. A partir daí, como sabemos, foi convidado pelo então ministro Paulo de Tarso para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização.

Após 15 anos de exílio, destaca-se outra experiência de gestão de Freire, como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo (1989-1991), no mandato de Luiza Erundina. Freire (2013, p.191), em seu compromisso com "a luta democrática pelo sonho possível de uma sociedade mais justa", e em face do contexto e das condições de infraestrutura da rede municipal, explicitadas por ele em seus escritos (1991; 2001b), retomou, de certa forma, suas ideias e experiências interrompidas, para exercitar o trabalho de gestão democrática em São Paulo. Passou a reafirmar, com força, a bandeira da escola democrática, defendendo o projeto de uma escola pública popular.

As aprendizagens de gestão democrática em que se exercitara em seu percurso de vida foram mobilizadas num contexto extremamente desafiador. Para intervir sem impor, Freire (1991) envolveu a participação democrática das unidades escolares e suas comunidades, na tarefa de mudar as práticas de gestão autoritárias, ao mesmo tempo em que sonhava em "mudar a cara da escola" (p.47).

Nessa *práxis* de escuta e diálogo com as comunidades, reafirmou a concepção de gestão democrática como condição para a melhoria da qualidade do ensino (FREIRE, 1991). Para ele, "é a gestão democrática que gera a escola de qualidade social" (CAETANO; ARELARO, 2020, p.12). A formação permanente das(os) docentes assumiu um lugar singular na construção do projeto pedagógico como espaço de superação de equívocos que se faziam obstáculos à prática em processo (FREIRE, 1991).

Nas interlocuções e conexões entre as experiências e desafios da *práxis* freireana de gestão da educação e os que são lançados à prática educativa na atual crise pandêmica, algumas indagações se levantam. Quando situamos a questão política, tão enfatizada por Freire, temos chaves de leituras para compreender as relações implicadas nas decisões relativas aos estudantes do Proeja, envolvidos nesta pesquisa: "[...] Tem que ver com quem decide sobre que conteúdos ensinar, que participação têm os estudantes, [...] os professores, os movimentos populares na discussão em torno dos conteúdos programáticos" (FREIRE, 1991, p.44-45). As marcas da inexperiência democrática e do autoritarismo tendem a se confrontar com a compreensão crítica dos seus problemas, que (as)os estudantes passam a ter, bem como das condições de trabalho, de educação e vida nesse período de pandemia.

CONSIDERAÇÕES SOBRE GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA

É notório, na atualidade, o intencional movimento de precarização e despolitização da educação escolar pública, além da crescente onda de avanço dos fundamentalismos políticos e religiosos, circunscritos à propalada negação dos pressupostos científicos, assim como do ascendente movimento de desqualificação do papel das(dos) intelectuais, em especial da(os) educadoras(es).

O desafio de pensar a educação pública nos impulsiona quando se constatam, no âmbito da gestão educacional, as flagrantes condutas de profissionais da educação que expressam a autoridade assentada em bases autoritárias de exercício do poder. Atitudes sutis que comprimem e comprometem as possibilidades de diálogos e as próprias relações interpessoais do direito à liberdade de expressão e do pensamento. São condutas que, indiscutivelmente, esvaziam os sentidos e significados da horizontalidade possível no campo do diálogo e das decisões, haja vista que "se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela" (FREIRE, 1987, p. 103).

Assim, na área da gestão educacional, uma vez reconhecida a linha tênue entre poder de autoridade e poder autoritário, é possível entender que a liberdade, em suas mais diferentes formas de expressão, não se sobrepõe à autoridade expressa, podendo, inclusive, reafirmá-la por meio da organicidade das relações de poder democrático, constituído e pautado pela ordem e pela disciplina, indispensáveis aos processos de gestão e de organização.

Como apontado por Freire (1996), "na rebeldia da liberdade" não reside sinais de "deterioração da ordem". Muito pelo contrário, na totalidade alcançável do movimento de ordem e desordem para uma nova ordem, a expressão de

autoridade e da liberdade se completam e se realizam e "a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta" (FREIRE, 1996, p. 36).

Com efeito, a expressão das relações democráticas tampouco é compreensível no cômputo da conduta marcada pelo silêncio como estratégia intencional daquelas(es) que, insistem na neutralidade da ação política e, desta forma, negam a exposição de ideias, de argumentos e fogem aos debates e não assumem o contraditório, Não obstante, é preciso ressaltar que a dialética se concretiza no contraditório, o que caracteriza para Freire uma forma de sectarismo. Contudo, a dialética ganha concretude a partir do contraditório, da possibilidade do conflito se efetivar como campo dialógico fértil, capaz de potencializar as relações interpessoais de forma civilizatória.

A gestão democrática de princípios democráticos, pressupõe o enfrentamento dos excessos autoritários e a superado da postura submissa e subserviente de docentes e gestoras(es), para, desta forma, fazer prevalecer o pensamento e a postura reflexiva e crítica, contextualizada, capaz de intervir para transformar

Decerto, na escola o silêncio das(os) educadoras(es), por diversas ocasiões, também tem contribuído para referendar e naturalizar os processos burocráticos e instrumentalizados de gestão educacional. Em muitos casos, de forma sutil, esses processos chegam até mesmo a induzir a padronização de práticas didático-pedagógicas, enquadradas pela vigilância ideológica. Qualquer movimento "fora da caixinha" pode significar irreverência, rebeldia e transgressão.

> As escolas têm-se constituído como loci de poderes não democráticos configurados, […], atestando a sua configuração antidemocrática ao inibir comportamentos que resultem do desrespeito às regras e às estruturas burocráticas a que se encontra constrangida. Na verdade, na agenda do modelo burocrático, caracterizado pela rígida hierarquia, a participação não é formalmente considerada, o próprio modelo faz-se assentar numa concepção passiva de subordinado, como se de um mero espectador se tratasse (CARVALHO, 2009, p. 443).

Não se trata de desconhecer e/ou desconsiderar a importância da racionalidade dos processos de gestão escolar em seus aspectos de organização e disciplina, desde que emancipatórios, pensados coletivamente, definidos e implementados à luz da capacidade, da competência e da autonomia dos sujeitos em operar esses processos de forma democrática, articulada com suas vivências, experiências e responsabilidades. Conforme assegura Freire (1987, p.103), "É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem

objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar não há organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua coisificação".

Nos espaços de discussão e deliberação da escola, a coisificação induzida por gestoras (es) e, em grande medida, consentida por educadoras(es) ocorre, principalmente, mediante o silêncio proposital e a negação ao debate. A conveniência da não exposição de ideias, ou mesmo a ausência de argumentações em face de processos decisórios relacionados à gestão educacional, em muitos casos, conduzidos de forma autoritária e, por vezes, velada, nega a totalidade dos processos indispensáveis à emancipação dos sujeitos.

Como bem destaca Freire (1967), a educação, enquanto ato de rebeldia, é um processo que liberta e emancipa os sujeitos, tornando-os capazes de assumir, de forma efetiva, o seu lugar de ser e estar no mundo. Contraditoriamente, a acomodação, a subserviência e a negação ao debate qualificado pavimentam o campo da gestão educacional autoritária, incapaz, portanto, de contribuir com a organicidade do processo dialógico e democrático de tomada de decisões.

Nesta perspectiva, a padronização do formato de estruturação e funcionamento da escola pública, em particular, em suas estratégias de gestão educacional, acaba por referendá-la como espaço de exclusão, que, em muitos casos, reforça privilégios e interesses de classe. Mais especificamente, quando se trata da modalidade da EJA, entendemos que a própria estrutura burocrática de organização da escola literalmente tem contribuído para negar ou mesmo dificultar o direito à educação aos sujeitos que, por diversas vezes, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas.

Um contexto complexo que precisa ser refletido, compreendido e apreendido, a partir da leitura crítica sobre a atual conjuntura socioeconômica e política, que sob a influência direta do neoliberalismo, desvela um novo modelo de reestruturação produtiva. Uma estratégia que coaduna com o projeto perverso de revisão e redimensionamento do papel do estado, assim como do fortalecimento do mercado e aparelhamento das estruturas e superestruturas de controle e poder. É a partir dessas profundas transformações estruturais que o sistema educacional, em especial a educação pública, precisa ser repensada em sua totalidade. Afinal, que projeto de escola pública e de educação escolar defendemos para as camadas populares? A formação humana integral ou o aligeiramento do processo formativo, no âmbito da precarização e desqualificação da *práxis* docente?

O exercício de repensar o papel ético e político das(os) educadoras(es) das escolas públicas, na atualidade, perpassa pelo conhecimento contextualizado e crítico sobre a reestruturação do capitalismo nas contradições de seus processos e de suas múltiplas dimensões e variáveis, expressas, particularmente, no modo

de pensar, de agir, de ser e de estar no mundo. Uma prerrogativa que não exclui o necessário e urgente compromisso de dar conta de situar a educação escolar brasileira no campo das complexidades engendradas nesses processos e dimensões permanentemente reformulados, adaptados e ressignificados em escala global.

É notadamente na esteira dos reconhecidos progressos científicos, tecnológicos e informacionais que novos e permanentes desafios exigem a posição da escola e o comprometimento de gestoras(es) e educadoras(es), no sentido de contribuírem para a necessária e urgente tomada de consciência sobre os ameaçadores sinais de obscurantismos no campo das práticas de controle, dominação e de coerção e da declarada violência simbólica (BOURDIEU, 1997) em processo.

São movimentos que também encontram lugar na escola e, por vezes, sendo eles alimentados, no âmbito da gestão educacional, acabam por comprometer toda a estrutura de organização e funcionamento do sistema de ensino. É justamente sobre esse campo de reflexão que, ao operarmos com os pressupostos da pesquisa documental e da metodologia da sistematização de experiência, objetivamos contribuir com o debate acerca da gestão educacional no contexto da crise societária e sanitária e suas graves consequências para o conjunto da comunidade escolar.

Interessa-nos destacar as soluções paliativas adotadas nas redes públicas de ensino, em especial sobre o recurso denominado ensino remoto. Trataremos exclusivamente das contradições no âmbito da gestão educacional para a implantação do ensino remoto junto às turmas dos cursos técnicos integrados do Proeja do Ifes *Campus* Vitória.

Não se trata de negar a importância dos recursos tecnológicos no processo de produção do conhecimento junto aos sujeitos da EJA. Paulo Freire (2000, p. 46) chama atenção para a importância da postura crítica acerca da tecnologia "como uma forma de intervenção crescentemente sofisticada no mundo, [...] a ser submetida ao crivo ético e político, [e à medida que ganha importância] a necessidade de vigilância ética sobre ela, uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica de ser mais".

Nesse contexto, em que a tecnologia, via adoção do ensino remoto, ganha importância nas decisões da gestão educacional em todos os níveis, e em que as diretrizes do mercado tendem a prevalecer sobre a das gentes (FREIRE, 2000), somos alertados a atentar para as contradições do processo da gestão educacional no âmbito do Proeja no Ifes, a partir da análise da negação dos movimentos de resistência e de resiliência em face da situação de "invisibilidade" dessas(es) educandas(os).

ENSINO REMOTO NO PROEJA: VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E CONTRADIÇÕES NO CAMPO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Após a confirmação da crise sanitária, tornou-se urgente a adoção de medidas de enfrentamento, a exemplo da suspensão das aulas para reduzir os alarmantes níveis de contaminação e óbitos. Com o prolongamento da situação pandêmica, diante da pressão de grupos empresariais e governamentais para o retorno às aulas e o cumprimento do calendário acadêmico, a modalidade de educação a distância, até então proibida "como ferramenta prioritária na educação básica, torna-se a solução pragmática para o momento da crise pandêmica" (SOARES, 2020, p. 7). Essa solução imediatista desconsiderou que significativa parcela da comunidade escolar do Ifes, em especial o público da EJA, nem mesmo têm acesso à internet e muito menos, que não dominam as ferramentas tecnológicas.

Esse fato evidencia uma intervenção crescente da tecnologia, conforme alertava Freire, e que se faz objeto de reflexão nesta pesquisa quanto aos usos do ensino remoto e suas implicações para a EJA. A opção metodológica da sistematização de experiência (MACHADO, PALUDO, 2010), atrelada à pesquisa documental (CELLARD, 2008), nos possibilitou identificar, no processo, a ausência do exercício de uma gestão compartilhada, tais como as experiências iniciais que Freire nos ensina.

Assim, alterna-se a resistência de uns ao ensino remoto e a pressão de outros como possibilidade de problematizar a situação na qual encontram-se milhões de estudantes de todos os níveis e modalidades de ensino. Diante da pressão em âmbito nacional e com base nos documentos oficiais, o Ifes implantou as APNPs como medida para substituir as atividades presenciais durante a pandemia, suspensas no início do ano letivo de 2020.

Após orientações dos órgãos responsáveis, a Instituição homologou documento que objetivou regulamentar a implementação das APNPs nos cursos do Ifes e que seriam definidas pelos gestores, demais profissionais de ensino e representação estudantil de cada *campus* (IFES, 2020). No que diz respeito à EJA, o documento infere que:

> As atividades pedagógicas não presenciais destinadas à Educação de Jovens e Adultos, quando adotadas, devem considerar, na escolha dos componentes curriculares a serem substituídos, na elaboração de metodologias e nas práticas pedagógicas, as singularidades dessa modalidade de ensino, conforme Parecer CNE/CEB nº 11/2000, Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010 (IFES, 2020, p. 4).

Na constatação da inviabilidade da adoção das APNPs, uma vez ouvido o colegiado, o gestor submeteria à Direção Geral do *campus* uma proposta informando a não adesão, segundo orientações dos documentos normativos. É o caso da Coordenadoria de Cursos do Proeja, que, durante o ano de 2020, não implementou tais atividades.

No Manifesto da Coordenadoria do Proeja, encaminhado à gestão do Ifes *Campus* Vitória, as(os) docentes argumentaram que qualquer discussão sobre os cursos do Proeja, envolvendo essa proposta de trabalho, deveria garantir a participação de toda a comunidade escolar e denunciaram que "a decisão do Comitê de Crise por adotar atividades a distância desconsidera a heterogeneidade cultural e socioeconômica dos nossos estudantes e menospreza as distinções entre os cursos, em suas particularidades de estrutura, currículo e planejamento" (MANIFESTO DA COORDENADORIA DO PROEJA, 2020, p. 8).

Nesse ínterim, as(os) estudantes do Proeja se organizaram e publicaram a Nota de Repúdio denominada: PROLUTA: A sala de aula é nosso lugar![1]. Tal documento referenda a atuação organizada desse público estudantil na defesa pelo seu direito à educação e foi veiculado por meio das mídias sociais, com as(as) educandas(os) posicionado-se contrárias(os) à decisão do Ifes de manter as APNPs para todas(os) indistintamente e de forma remota.

Diante do fato das(os) estudantes não terem acesso ou facilidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e do contexto de anos de ausência da escola, as(os) docentes argumentaram que "os avanços tecnológicos não podem se dar à custa de novas formas de exclusão" (MANIFESTO DA COORDENADORIA DO PROEJA, 2020, p. 4). Quando a instituição adota uma proposta educacional e um grupo realiza e o outro não, em particular, por sua condição de classe socieconomicamente desfavorecida, transfere-se mais uma vez para as(os) discentes a responsabilidade pelo seu processo formativo e possível fracasso.

Mesmo com a suspensão das atividades letivas presenciais a partir do mês de março de 2020 e uma vez debatida e não aceita a adoção das APNPs nas turmas do Proeja, no mês de setembro de 2020 são retomadas as discussões acerca das APNPs pela Direção de Ensino do *Campus* Vitória. O referido documento também apresentou a possibilidade de adoção de atividades complementares de ensino - ACE.

A partir de então, novo debate foi realizado no âmbito das coordenações de cursos do Proeja sobre o que foi proposto pela gestão do *Campus* Vitória, expondo inúmeras contradições em relação aos encaminhamentos anteriormente

1 Disponível em: https://www.instagram.com/p/B-5zjJDJswU/. Acesso em: 10 set. 2020.

definidos pelo conjunto das(os) docentes quando da produção e divulgação do Manifesto da Coordenadoria do Proeja, que, inclusive, referendou a mobilização de estudantes para a divulgação da nota de repúdio à adoção do ensino remoto.

Por outro lado, no âmago da proposta de adoção das APNPs, nem mesmo seus significados obscuros e comprometedores no campo das práticas pedagógicas, suas características e também seu formato de organização seletiva e excludente foram capazes de, mais uma vez, sensibilizar parte expressiva das(os) docentes do Proeja, que, movidos pela negação ao debate e pelos interesses corporativistas, nesta ocasião, aprovaram a adoção das APNPs em dois dos cinco cursos ofertados, sem a participação das(os) estudantes no debate.

Na esteira das calorosas discussões sobre as APNPs no Proeja, depreendemos das narrativas de educadoras(es) a ausência de argumentos justificáveis, capazes de sustentar o apoio à proposta de adesão. Para grande parte das(os) docentes, em suas manifestações durante as reuniões virtuais, prevaleceu o casuísmo, o jogo de interesses no sentido de fazer valer a burocracia do processo de gestão escolar, pautada pelas exigências de se fazer cumprir, a qualquer custo, o calendário escolar e na impossibilidade de outro calendário escolar, mesmo considerando as diferentes modalidades. Outra debate foi o sentimento de culpa, revelado nessas reuniões por diversos profissionais, pelo fato de estarem em casa, recebendo seus salários, mesmo reconhecendo que suas moradias tenham sido transformadas em ambientes de trabalho e, em muitos casos, estavam perfazendo dupla e/ou tripla jornada de atividades educativas.

No contraponto à proposta de adoção das APNPs, a Orientação Normativa divulgada pela Direção de Ensino do *campus* também apresentou a proposta das ACE, de cunho não obrigatório e voltadas exclusivamente para a manutenção dos vínculos com as(os) educandas (os). As ACE, embora também operacionalizada na forma de atividades remotas e, portanto, condicionada à necessidade de reconhecimento sobre os desafios dos processos de aprendizagem e de condições materiais das(os) discentes, são atividades não obrigatórias, flexíveis no sentido de considerar suas limitações relacionadas ao fator "tempo" dedicado à escola, condições de vida, de moradia, dentre outras especificidades por demais destacadas, tanto no Manifesto do Proeja, como, e, particularmente, por meio da Nota de Repúdio.

As ACE priorizam a necessidade de assegurar momentos de interação e de participação de estudantes, mesmo de forma virtual. Quanto ao disposto sobre o processo de participação das(os) estudantes em tais atividades, o documento enfatiza a condição de ser uma participação facultativa, situação que não impõe nenhuma condicionante no sentido de trancamento de matrícula, reprovação ou mesmo de obrigatoriedade quanto à participação desse público estudantil.

Importa retomar, inspiradas em Freire, acerca da atuação das(os) professoras(os) numa escola democrática, pública e popular, em tempos de pandemia interessada na manutenção dos vínculos com as(os) discentes e que considera o saber da experiência dos estudantes a partir do qual trabalha de forma rigorosa a abordagem dos objetos de estudo (FREIRE, 2001b). A opção às ACE foi definida, inicialmente, no mês de setembro de 2020, por três dos cinco cursos do Proeja, quando ocorreram intensas discussões envolvendo educadoras(es) em suas respectivas coordenações de cursos. Em particular, cabe destacar o diferencial referente ao processo de condução das discussões no Curso Técnico Integrado em Hospedagem, que culminou com a postura equivocada de docentes que se negaram ao debate e votaram em bloco pela adesão às APNPs. Nessa mesma reunião deliberativa, outro grupo de docentes, a partir do debate qualificado e, respaldados pelo Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), no Manifesto do Proeja e na Nota de Repúdio das(os) estudantes contra a imposição do ensino a distância, votaram contrários à adoção das APNPs e a favor da adesão às ACE, resultando no empate entre as duas propostas apresentadas.

A situação de impasse verificada com o empate das propostas mereceu um tratamento diferenciado, conduzido pela coordenação do Curso Técnico Integrado em Hospedagem, que promoveu a mobilização e a efetiva participação qualificada das(os) estudantes nas discussões e deliberações. Após debates realizados junto ao público discente por meio dos representantes de turmas, outra reunião de coordenação foi convocada, oportunidade em que o voto das(os) discentes decidiu pela adoção das ACE no Curso de Hospedagem, com início previsto para o mês de fevereiro do ano de 2021, uma vez que as atividades letivas presenciais permaneceriam suspensas até 30 de junho do mesmo ano.

Retomando Freire, o processo vivido explicita momentos de inserção das(os) estudantes no exercício democrático de participação nas decisões sobre a opção curricular da não adesão às APNPs e a opção às ACS, exercendo a práxis educativa reflexiva, junto com um grupo de docentes eticamente comprometidas(os) com o fazer pedagógico para todas e todos.

A sutileza dos processos de gestão educacional em tempos de crise sanitária do Coronavírus não esconde a violência simbólica quando, ao impor mecanismos paliativos de funcionamento do sistema educacional, corrobora o pretendido projeto de mercadorização da educação pública brasileira

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os escritos de Freire servem de alento no sentido de provocar educadoras(es) a romper com o silenciamento que reafirma a intensidade das históricas práticas antidemocráticas, assim como projeta a importância de a sociedade brasileira assumir-se como sociedade sujeito, em seu compromisso de levantar-se contra a opressão e em defesa da democracia permanentemente ameaçada.

O avanço das forças de extrema-direita, o aparelhamento do estado, o comprometimento do estado democrático de direito e o agravamento da crise sanitária têm impactado a vida do conjunto da sociedade, em especial das camadas populares, cada vez mais alijadas de seus direitos elementares assegurados pela Constituição, que aos poucos vêm sendo retirados em nome de uma ordem-desordem política e econômica perversa, também patrocinada pelas elites em conluio com o capital internacional.

Na atualidade, a importância do pensamento de Freire é cada vez mais recorrente, tendo em vista que o movimento de despolitização e de precarização da escola pública brasileira é parte deste perverso projeto que além de promover a total desqualificação das(os) educadores(as) transformando-as(os) em meros "despachantes" de conteúdos pasteurizados pelos recursos tecnológicos disponíveis, promove também a uberização, à medida que a implementação do ensino remoto dialoga diretamente com as estratégias definidas para o empresariamento do sistema de ensino. Nesse sentido, importa a vigilância ética e política, alertada por Freire, em relação ao papel das TICs no âmbito das escolas, considerando a tendência de sua utilização em defesa da ética do mercado em detrimento da ética do ser humano.

Transformar as moradias de educadoras(es) e discentes em locais insalubres marcados por diferentes frentes de trabalho, em parte, exprime o sentido perverso e imoral do "novo normal". De forma paulatina, vai ganhando forma o projeto de "destruição criativa" do capitalismo em suas dinâmicas e estratégias de gestão, operacionalização e controle. É nesta perspectiva que a gestão educacional, particularmente nas escolas públicas, sutilmente faz coro ao conjunto das transformações em curso no país.

Face ao exposto, às(aos) educadoras(es), alcançar o pensamento freireano é fazer valer a luta contra a "desumanização opressora" e a exploração capitalista. É, também, com certeza, permitir-se dar conta da complexidade desses processos que, por meio da gestão educacional, impõem soluções paliativas, a exemplo do ensino remoto, para, assim, pavimentar o caminho das contrarreformas do ensino médio, que interessam em demasia aos empresários da educação.

Para a modalidade de EJA, em particular, no âmbito da estrutura dos Institutos Federais de Educação, a implementação do ensino remoto significa, com certeza, o comprometimento da qualidade de ensino a partir do intencional aligeiramento da proposta de formação. Uma estratégia que dialoga com a política de redução cada vez maior dos investimentos destinados a assegurar o direito à educação pública, laica, de qualidade e emancipatória a jovens, adultas(os) e idosas(os) brasileiras(os). O que remonta às críticas de Freire sobre o descuido da gestão pública com os investimentos na educação básica.

A experiência de resistência à adoção do ensino remoto, por meio das APNPs, nas turmas do Curso Técnico Integrado em Hospedagem, embora de forma pontual, configura-se, enquanto expressão da práxis freireana, em resposta às ameaças perversas de mercadorização da educação, assim como e, principalmente, servem de referência histórica para o conjunto das(os) trabalhadoras(es) da educação na luta em defesa da escola pública de qualidade com investimentos assegurados também para garantir o acesso aos recursos tecnológicos de forma complementar à proposta de formação em sua totalidade. Com certeza, neste contexto marcado por crises e ameaça ao direito de viver, resistir é preciso, também para assegurar o exercício da docência com dignidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 10 ed. Rios de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 30 dez. 2019.

CAETANO, Camila Gomes Arelaro; ARELARO, Lisete Regina Gomes. Políticas atuais, transformações sociais e a perseguição a Paulo Freire. **Revista Estudos Culturais**, n. 5, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revistaec/article/view/170628. Acesso em: 11 mar. 2021.

CARVALHO, Maria João. Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. **Revista Brasileira de Politica e Administração da Educação**. GOIÁS: RBPAE – v.25, n.3, p. 441-454, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19659/11458. Acesso em: 11 mar. 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfo-ques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DIAS, Rodolfo Palazzo. **A desdemocratização brasileira**. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/a-desdemocratizacao-brasileira/. Acesso em: 10 abr. 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade** . São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. – 5a ed. - São Paulo, Cortez, 2001b. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**: Educação 2019. Rio de Janeiro, RJ. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução do Conselho Superior nº 01 de 07 de maio de 2020**. Regulamenta e normatiza a implementação das atividades pedagógicas não presenciais em cursos presenciais, técnicos e de graduação do Ifes, em função da situação de excepcionalidade da pandemia do novo Coronavírus (Covid19). Vitória, ES. 2020. Disponível em https://ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_1_2020__Atividades_N%C3%A3o_Presenciais_-_documento_submetido_a_revis%C3%A3o_textual.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

MACHADO, R. de C.; PALUDO, C. A sistematização como um dos métodos da Educação Popular. In: **Anais Anped Sul, 2010**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/educacao_e_movimentos_so ciais/trabalho/02_10_39_a_sistematizacao_como_um_dos_metodos_da_educacao_ popular.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Manifesto da Coordenadoria do PROEJA contra a implementação da Educação à Distância 2020. Disponível em: https://www.sinasefeifes.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Manisfesto-Proeja_EaD.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

MIGUEL, Luís Felipe. **O colapso da democracia no Brasil**: da constituição ao golpe de 2016. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. (Coleção Emergências).

PROLUTA EJAIFES. Nota de Repúdio – **PROLUTA**: A sala de aula é nosso lugar! Vitória, 12 abr. 2020. Instagram: @proluta.ejaifes. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B-5zjJDJswU/. Acesso em: 25 set. 2020.

ROSAS, Paulo. Recife: cultura e participação (1950-64).In: FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire, 2001. XLIX –LXXV.

SOARES, Sávia Bona V. O Coronavírus e a modernidade conservadora da Educação In: SOARES, Sávia Bona V. et al. (org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora terra Sem Amos: Brasil, 2020. p. 5-14.

Edna Castro de Oliveira
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES - 1974), mestrado em Educação pela UFES em 1988, doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal Fluminense (2005) e pós doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2017). Atualmente é professora associada da UFES, integra a linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas do PPGE/CE/UFES. Compõe a coordenação do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFES. Tem se dedicado à pesquisa na formação de educadores de jovens e adultos, interface com as seguintes áreas: alfabetização, educação do campo, educação profissional, políticas públicas e movimentos sociais. E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br.

Aldo Rezende
Pós-doutorando na área de educação, UFES; Doutor em Planejamento Urbano e Regional-UFRJ; Mestre em Geografia-UFES; Mestre na área de Ciências Sociais: (turismo e hospitalidade) Universidade Anhembi Morumbi-SP; Especialista em Planejamento Educacional-Universo-RJ; Graduado em Geografia e História - PUC/MG e Faculdade de Ciências Humanas de Vitória. Professor do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT; Professor e coordenador de curso técnico integrado, IFES-Campus Vitória; Coordenador do programa de extensão do Proeja, campus Vitória-ES; Pesquisador na área de turismo, subárea de geografia urbana, regional e cultural; Consultor e assessor técnico em programas e projetos urbanos e regionais. E-mail: aldorezendebh@gmail.com

Maria José de Resende Ferreira
Graduada em História pela Universidade Federal do Ceará (1990). Especialista em História do Brasil (PUC/MG) e em Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (CEFETES). Mestre em Educação Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para a Educação Técnica e Profisssional Hector A. Pineda Zaldivar . Havana/ Cuba, revalidado pela UFG (2003). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES) (2017) na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. É professora efetiva do Instituto Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo. Atua na formação de professores nos cursos de Licenciatura, da Pós-graduação, da Educação a Distância e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Integra o grupo de Pesquisa Observatório da Educação (Obeduc - UFES/UNB/UFG); o Grupo de Pesquisa em Educação Profissional (GEPEP/Ifes) e o Grupo Interinstitucional de Estudos em Educação e Inovação (SETEC/BRASIL/CANADA) em que se dedica a pesquisas acerca do sujeitos da EJA e do Proeja, relações de gênero e étnico-raciais, educação e trabalho, diversidade e formação de professores. E-mail: majoresende@yahoo.com.br

Patrícia Helmer Falcão
Patrícia Helmer Falcão é Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT e licenciada em Pedagogia pela Faculdade São Geraldo. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Espírito Santo, na Pró-Reitoria de Graduação, Vitória, ES, Brasil. E-mail: triciahelmer@hotmail.com

Recebido em: 20/04/2021
Aprovado em: 23/07/2021

DOI 10.21573/vol37n22021.113221

Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação

Militarización de las escuelas públicas: reflexiones a la luz de la concepción freireana de gestión democrática de la educación

Militization of public schools: reflections in light of the conception of democratic management of education in Paulo Freire

MIRIAM FÁBIA ALVES
http://orcid.org/0000-0002-7742-0009
Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude
Goiânia, GO, Brasil
LÍVIA CRISTINA RIBEIRO DOS REIS
https://orcid.org/0000-0002-3341-8951
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Programa de Pós-Graduação em Educação
Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude
Goiânia, GO, Brasil

Resumo: O artigo enuncia reflexões sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. Em cotejo com o corpus documental, a análise evidencia que o programa representa um retrocesso no campo das políticas educacionais por ameaçar o princípio de gestão escolar democrática, ferir a autonomia pedagógica, expropriar espaços de atuação docente e processos de ensino e aprendizagem, bem como descaracterizar a escola pública como espaço de *ser mais*, ou seja, como lócus de formação humana crítica, libertadora, inclusiva e emancipatória.

Palavras-chave: Paulo Freire; gestão democrática; militarização de escolas públicas.

Abstract: *El artículo enuncia reflexiones sobre el Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares (PECIM) a la luz de la concepción de Paulo Freire sobre la gestión democrática de la educación. En comparación con el corpus documental, el análisis mostró que el programa representa un retroceso en el campo de las políticas educativas porque constituye una amenaza al principio de gestión escolar democrática, lesiona la autonomía pedagógica, expropia espacios de actuación docente y procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, caracteriza erróneamente a la escuela pública como un espacio para ser más, es decir, como un locus de formación humana crítica, libertadora, inclusiva y emancipadora.*

Keywords: *Paulo Freire; Gestión democrática; militarización de las escuelas públicas.*

***Resumen**: The article enunciates reflections on the National Program of the Civic-Military Schools (PECIM) in the light of Paulo Freire's conception of democratic management of education. In comparison with the scientific literature, the analysis showed that the program represents a setback in the field of educational policies because it constitutes a threat to the principle of democratic management of schools, injures pedagogical autonomy, expropriates spaces for teaching performance and processes of teaching and learning, as well as mischaracterize the public school as a space to be more, that is, as a locus of critical, liberating, inclusive and emancipatory human formation.*

***Palabras-clave**: Paulo Freire; Democratic management; Militarization of public schools.*

PRIMEIRAS PALAVRAS

A militarização de escolas públicas é um tema atual e relevante, pois há um processo expressivo de expansão de escolas públicas militarizadas no Brasil. Um debate acadêmico que problematize o significado da atuação de militares na gestão de escolas públicas, o discurso sobre a violência na escola – como se essa não fosse uma questão que acomete a sociedade como um todo – e a narrativa descontextualizada sobre o alto desempenho de estudantes de colégios militares, entre outras questões inerentes ao tema, possuem grande importância social e acadêmica.

A reflexão freireana de que a história é possibilidade e não determinação nos convida à tarefa histórica de assumir os desafios do nosso tempo, entre os quais a complexa situação que fomenta a militarização de escolas públicas. Em 1989, ao ser questionado sobre como a Pedagogia do Oprimido seria possível numa realidade diferente da década de 1960, Freire respondeu que a compreensão da educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos se põe como um *que fazer* histórico.

> É precisamente porque é histórica, dando-se na história e sendo vivida por seres históricos que, ao fazê-la, de certa forma se refazem, que as formas de pôr em prática a pedagogia do oprimido como a do opressor variam no tempo e no espaço. Há um aspecto que considero fundamental que diz respeito à posta em prática de uma pedagogia do oprimido. Refiro-me à necessidade que têm as lideranças político-pedagógicas progressistas de detectar os níveis em que se vem dando a luta de classes nesta ou naquela sociedade. São estes níveis que explicam o "atual estado" em que se encontra a educação aqui ou ali (FREIRE, 2000a, p. 72).

Partindo dessa premissa, o presente trabalho busca apresentar uma análise crítica sobre a militarização de escolas públicas no Brasil, situando algumas de suas características e pontuando retrocessos e ameaças que tal política representa para a educação brasileira. Assumindo a relevância do entrelaçamento freireano

denúncia/anúncio – entendendo que "a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho" (FREIRE, 2000b, p. 37) –, simultaneamente a essa análise um tanto pessimista do presente pontuamos aspectos fundamentais para o projeto de construção de uma "*escola bonita*, voltada para a formação social crítica e para a sociedade democrática, [...] cujos traços principais são os da *alegria*, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta" (FREIRE, 2019a, p. 60, grifo do autor).

Indubitavelmente, a produção científica e a militância combativa de Paulo Freire se constituem como uma contribuição inestimável para pensar a educação pública brasileira. Freire teve sua vida marcada pela coerência de propósitos, e sua obra apresenta subsídios importantes para orientar a práxis daqueles que lutam em defesa da escola pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, assentada nos princípios democráticos da Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, comprometida com a formação dos oprimidos.

O pensamento freireano fornece uma chave para a compreensão de questões sociais, políticas e educacionais também nos dias de hoje. Em diversos aspectos, Freire apresenta contribuições fundamentais para uma interpretação crítica do processo de militarização de escolas públicas no Brasil: concepções de sujeito, de educação e sociedade; função social da escola; natureza e especificidades da prática docente; atributos das relações entre educadores, educandos, famílias e comunidade; gestão democrática da educação; entre outros temas desenvolvidos pelo autor por meio de categorias como afetividade, alegria, amorosidade e boniteza; autonomia; autoridade e autoritarismo; cidadania e escola cidadã; coisificação; cultura do silêncio; democracia; diálogo/dialogicidade; emancipação; gestão democrática; humanização/desumanização; inserção/adaptação; leitura do mundo; "ser mais", oprimido/opressor; rigorosidade; e "situações limites", entre outras. Considerando a amplitude conceitual de sua obra, o presente trabalho adota um recorte temático: a discussão sobre a gestão democrática da educação numa perspectiva freireana como possiblidade de análise da militarização da educação.

A relação entre educação e democracia é uma das bases estruturantes do pensamento de Paulo Freire e permeia sua obra desde os primeiros escritos, com maior destaque em **Educação e atualidade brasileira** – sua Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco, escrita em 1959 e posteriormente publicada como livro com o mesmo título (FREIRE, 2012) –, **Educação como prática da liberdade** (FREIRE, 2019b) e **A educação na cidade** (FREIRE, 2000a). Este último

livro foi reestruturado por Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça e posteriormente publicado com o título **Direitos humanos e educação libertadora** (FREIRE, 2019a). Além disso, Política e educação (FREIRE, 2020) e **À sombra desta mangueira** (FREIRE, 2019c) também trazem o entendimento de "gestão democrática" segundo Freire. As seis obras citadas constituem a fundamentação teórica central do presente texto.

Inicialmente, parece importante registrar que o fato de o termo "gestão democrática", tal como conhecemos hoje, não ser recorrente nos escritos de Freire não significa que o tema não tenha sido explorado em sua obra. Apesar de existirem poucos trechos em que a ideia de gestão democrática aparece de forma explícita, pontual e direta, o conjunto de seus escritos permite identificar a existência de uma concepção freireana de gestão democrática.

> As propostas de Freire, sustentadas numa abordagem crítica e antiautoritária de educação, exprimem-se através de múltiplas categorias, que podem ser entendidas como dimensões complementares, gravitando ao redor das suas concepções de gestão democrática, de organização como prática da liberdade, de mobilização organizacional dos sujeitos pedagógicos: gestão colegiada, administração dialógica, gestão participada, autogoverno da escola, administração democrática, democratização e autonomia da escola são, entre outros, exemplos de tais dimensões, umas vezes mobilizadas pelo autor, outras vezes resultando de recepções e recontextualizações das suas propostas ou, nos seus termos, de alongamentos do seu pensamento (LIMA, 2019, p. 236).

Nesse sentido, não há como compreender a gestão democrática de maneira isolada ou deslocada da totalidade do pensamento de Freire. Por essa razão, embora o presente trabalho esteja centrado na questão da gestão democrática, também dialoga com outras ideias do autor que fornecem elementos teóricos relevantes para subsidiar a análise aqui proposta.

As reflexões apresentadas foram fundamentadas por pesquisa bibliográfica e documental e sistematizadas em duas seções além desta introdução e das considerações finais: a primeira apresenta o contexto da tessitura social e política brasileira e situa elementos importantes para uma interpretação crítica da proposição de militarização de escolas públicas do governo Bolsonaro; a segunda apresenta uma análise do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), fundamentada pelo pensamento freireano.

INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA: PASSADO QUE NÃO PASSOU?

Na obra **Educação como prática da liberdade**, Freire (2019b) demonstra que o desenvolvimento histórico do nosso país ocorreu dentro de condições negativas para as experiências democráticas e propôs um exercício de apreensão das raízes da formação brasileira, discorrendo sobre "uma de suas mais fortes marcas, sempre presente e sempre disposta a florescer, nas idas e vindas do processo: a nossa inexperiência democrática" (p. 90).

Freire caracteriza o processo de colonização brasileira como marcadamente exploratório e predatório, sustentado numa base escravista com predominância de relações pautadas em moldes exageradamente tutelares, destacando-se o mandonismo e o poder exacerbado dos colonizadores, que implicavam relações de submissão dos colonizados, os quais eram proibidos de falar. "Sua intenção preponderante era realmente a de explorá-la. A de ficar 'sobre' ela. Não a de ficar nela e com ela" (p. 92). Avançando na análise, Freire demarca que "importamos a estrutura do Estado nacional democrático, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto" (p. 106) e pondera que tal inautenticidade justifica o fracasso da tentativa.

Em alguma medida, a inexperiência democrática mencionada por Freire ainda se constitui como característica da sociedade brasileira contemporânea. Recentemente acompanhamos manifestações nas quais alguns grupos reivindicaram intervenção militar e fechamento do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal, entre outras ameaças às instituições democráticas. Diante disso, parece importante reiterar que a formação histórica do nosso país foi permeada por processos complexos que ocasionaram sequelas profundas na formação da nossa mentalidade democrática.

> É precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática. Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático, e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (FREIRE, 2019b, p. 126).

Isso posto, parece fundamental pontuar que toda estratégia governamental possui um contexto que sustenta suas decisões, escolhas e caminhos. Para que se entendam as Políticas Públicas – especialmente as de cunho social –, faz-se

importante compreender a relação destas com o Estado, o qual, em síntese, caracteriza o conjunto de instituições permanentes que viabilizam a ação de um Governo por meio de programas e projetos, demandados por grupos sociais, que são apresentados como de interesse da sociedade como um todo. Destarte, é importante refletir sobre a relação entre Estado, Governo e Políticas Públicas, pois o "processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo" (HOFLING, 2001, p. 38).

As proposições de Freire sempre partem de uma leitura crítica da realidade, fundamentada por uma abordagem conjuntural e histórica. Nesse sentido, para analisar o PECIM parece importante proceder a uma contextualização desse objeto de estudo dentro da conjuntura na qual se encontra inserido, bem como situá-lo como parte de uma totalidade. Portanto, apresentaremos a seguir alguns aspectos que precisam ser considerados para uma interpretação crítica do processo de proposição do PECIM enquanto um programa governamental para educação pública em âmbito nacional.

Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2003-2016) acompanhamos a formulação e a implementação de políticas públicas de inclusão social. No contexto de avanços sociais – sobretudo no tocante às políticas educacionais –, movimentos sociais, educadores e outros segmentos progressistas ganharam ânimo para defender o reconhecimento de que o direito à cidadania se alicerça na democratização do acesso à educação. No entanto, a ruptura da institucionalidade democrática causada pela consumação do golpe jurídico, midiático e parlamentar de 2016 reiterou a impossibilidade de uma política de conciliação de classes.

O impedimento de Dilma Rousseff abriu precedentes para todo tipo de arbítrio e, por consequência, para ameaças constantes aos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988. No contexto dessa tessitura política, inúmeros retrocessos foram consumados na direção do desmantelamento das políticas públicas existentes em nosso país. Ademais, há que se considerar a "retomada das políticas de governo, em detrimento de movimentos e processos que se organizavam em torno de políticas de Estado" (DOURADO, 2018, p. 495).

A gestão de Michel Temer se caracterizou por uma agenda de retrocessos no campo social. Assumindo a plataforma política denominada "Uma ponte para o futuro", o governo Temer comprovou sua ilegitimidade ao colocar em prática um programa absolutamente distinto daquele que foi eleito pelas urnas no ano de 2014. A cartilha temerária se baseou na ideia de Estado mínimo, enxuto e supostamente eficiente e em dois anos de austeridade trouxe significativos

prejuízos ao desenvolvimento social conquistado ao longo de mais de uma década. Ou seja: uma verdadeira ponte para o passado. A medida mais nefasta consumada no governo Temer foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu um regime fiscal que limita investimentos na área social por vinte anos. No campo educacional, isso significou a morte do Plano Nacional de Educação (2014-2024), visto que a impossibilidade de ampliação de investimentos inviabiliza o cumprimento de suas metas e estratégias (AMARAL, 2016).

Em 2018, Jair Messias Bolsonaro, político de extrema-direita, despontou como candidato do influente grupo conhecido como bancada BBB ("boi, bala e Bíblia"), composta por representantes ligados ao agronegócio, aos militares e aos religiosos. O candidato ganhou simpatizantes e foi apelidado de "mito" por suas inúmeras declarações carregadas de preconceitos contra mulheres, negros, indígenas e população LGBTQIA+. Jair Bolsonaro conquistou adeptos através de seu discurso anticorrupção e da defesa de pautas conservadoras como escola sem partido, criminalização de movimentos sociais e armamento da população. Foi eleito como presidente para o mandato 2019-2022.

Segundo Frigotto (2017, p. 29), "há uma relação orgânica e profunda entre as razões que colimaram no golpe de 2016, e a afirmação de teses ultraconservadoras no plano social e político e na junção da política com moralismo fundamentalista religioso". Diante disso, é importante demarcar que os movimentos neoconservadores se inscrevem no contexto neoliberal, numa articulação a serviço da restruturação do capital.

> A condução das políticas educacionais posteriores ao golpe de Estado de 2016 não apenas faz convergir as pautas neoliberais e as pautas neoconservadoras, a despeito de suas aparentes contradições, mas subordina as últimas às primeiras. Implica, por exemplo, compreender que estão amalgamadas ações, como o corte orçamentário das universidades públicas, a medida provisória que impõe restrições à eleição de reitores e os reiterados ataques verbais de autoridades à universidade – de que ela seria um antro de decadência e depravação conduzido pela esquerda. Essas e tantas outras medidas estão concatenadas à produção das condições de privatização do público, direta ou indiretamente, e ao controle ideológico e doutrinário, objetivos que importam aos interesses de acumulação e de reprodução das classes dominantes brasileiras que, é preciso ressaltar, reproduzem-se e se perpetuam sem jamais terem deixado de sustentar – com o necessário aporte de violência – seu preconceito de classe, seu racismo, sua intolerância para com qualquer forma de pensamento político que não resulte na confirmação imediata de seus interesses (MIRANDA, 2020, p. 695).

Em consonância com a reflexão apresentada, Freitas (2018a, p. 909) identifica uma "nova direita" brasileira e pontua que o governo Bolsonaro é constituído pela combinação de ao menos três núcleos: o conservador, o liberal e o autoritário. O autor pondera que "as políticas públicas da atual fase serão marcadas, portanto, por estes núcleos de poder e suas múltiplas relações". A conjugação dessas forças possibilitou a ascensão de Bolsonaro, que compôs o seu governo com representantes desses segmentos, fortalecendo o discurso contra grupos minoritários.

Bolsonaro foi eleito com o slogan "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos". O lema comprova que o país elegeu um projeto político que fere o princípio de laicidade do Estado registrado no artigo 19 da Constituição Federal de 1988. Almeida (2019) assinala que a vitória de Bolsonaro nas urnas deve ser interpretada no contexto de uma conjuntura nacional e internacional de recrudescimento do que tem sido nomeado de "onda conservadora", a qual articula quatro linhas de força sociais: economicamente liberal, moralmente reguladora, securitariamente punitiva e socialmente intolerante. À luz do pensamento freireano, Paludo, Santos e Taddei (2019, p. 402) pontuam que

> o atual presidente venceu as eleições com um apoio considerável da população mais empobrecida, que acabou por aderir ao discurso vencedor, com foco no combate à corrupção, acolhendo, dessa forma, um discurso moralista e messiânico. Os oprimidos elegeram um projeto político, econômico e social no qual não estão incluídos seus interesses fundamentais. Estavam imersos em uma consciência intransitiva ou, no máximo, ingênua, a ponto de chegarem a uma contradição ontológico-ideológica, manifestada pelo voto. Ontológica porque negaram a sua condição de oprimido, caindo em inautenticidade, e ideológica porque aderiram à ideologia do opressor, a ideologia que não representa, de nenhuma maneira, os espaços de possibilidades para chegarem à condição de ser mais. Fizeram isso, também, pelo medo da liberdade.

O primeiro ano do governo Bolsonaro foi marcado pelo desmonte e/ou extinção de ministérios e secretarias, os quais já haviam passado por um enxugamento radical na gestão Temer. Nos dois casos, tal reorganização foi justificada pelo discurso de redução de gastos. Uma análise das modificações realizadas por Bolsonaro demonstra que algumas pastas tidas anteriormente como prioritárias no provimento de políticas públicas foram relegadas ao segundo plano ou extintas, tais como o Ministério da Cultura, o Ministério do Desenvolvimento Social e o Ministério do Trabalho, entre outros.

No âmbito do reordenamento do Ministério da Educação (MEC), o primeiro retrocesso foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A iniciativa foi interpretada como uma estratégia para suprimir debates fundamentais para o campo

educacional, pelos quais o atual presidente demonstra pouca (ou nenhuma) afeição, tais como direitos humanos, relações étnico-raciais e questões de gênero. Como prática habitual, Bolsonaro prefere se posicionar nas redes sociais em detrimento dos meios de comunicação oficiais. No dia 02/01/2019, o presidente compartilhou em sua conta na plataforma Twitter:[1] "Ministro da Educação desmonta secretaria de diversidade e cria pasta de alfabetização. Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista". Assim, evidencia-se o interesse pelo reordenamento das políticas educacionais na perspectiva de priorizar a preparação de mão de obra dócil e de baixo custo, em detrimento de uma formação crítica, libertadora e emancipatória, como defende Freire.

Convém ressaltar que o plano de governo de Bolsonaro,[2] no tocante ao tema educação, já afirmava que "conteúdo e método de ensino precisam ser mudados. Mais matemática, ciências e português, sem doutrinação e sexualização precoce" (p. 41). Destacava também que "um dos maiores males atuais é a forte doutrinação" (p. 46). Nessa perspectiva, o escarnecimento de professores e professoras e a desqualificação do trabalho docente já estavam explícitos em seu plano de governo e se tornaram cada vez mais evidentes em sua gestão. Freire (1997) nos ajuda a compreender esse movimento quando afirma que

> uma das manhas de certos autoritários cujo discurso bem que podia defender que *professora* é *tia* e, quanto mais bem comportada, melhor para a formação de seus *sobrinhos*, é a que fala claramente de que a escola é um espaço exclusivo do puro ensinar e do puro aprender. De um ensinar e de um aprender tão tecnicamente tratados, tão bem cuidados e seriamente defendidos da natureza política do ensinar e do aprender que torna a escola os sonhos de quem pretende a preservação do status quo (FREIRE, 1997, p. 13, grifos do autor).

Se a compreensão do atual presidente no tocante à educação revela seu desprezo pelas instituições escolares no país, a pandemia de covid-19 desvelou seu desprezo pela ciência. Jair Bolsonaro tornou-se mundialmente conhecido por discursos e práticas marcadas por anti-intelectualismo e negacionismo da ciência,

---

1 Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1080567217031393283>. Acesso em 15 fev. 2021.

2 Disponível em: <https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2021.

bem como pela difusão de declarações distorcidas ou falsas[3]. Profissionais de saúde, cientistas e parte da população brasileira têm recebido com perplexidade as notícias relacionadas à negligência do governo federal no enfrentamento à covid-19. A situação brasileira causa espanto em outros países: o descaso com o número de mortes; as inúmeras declarações proferidas com intuito de atacar ou desacreditar os profissionais de saúde, o Sistema Único de Saúde (SUS) e a ciência; a frequente disseminação de informações falsas relacionadas à pandemia; e a opção pela não implementação de uma política nacional de enfrentamento ao vírus, entre outras medidas nefastas, divulgadas diariamente pelos meios de comunicação nacionais e internacionais.

Por mais que a situação sinalize um país desgovernado, a imagem talvez não seja a mais apropriada, visto que os núcleos que conferem sustentação ao atual governo (neoliberal, conservador e autoritário) estão seguindo seu fluxo de forma ativa, conforme demonstra a gravação da reunião ministerial[4] realizada no Planalto no dia 22/04/2020. O discurso neoliberal é representado de maneira explícita pelos comentários do Ministro da Economia, Paulo Guedes, e do então Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles.

Além da centralidade da agenda neoliberal, as narrativas apresentadas na referida reunião ministerial possibilitam a identificação de outras nuances importantes, as quais fornecem subsídios para problematizar a multiplicidade dos grupos que estão influenciando e/ou atuando na condução da política brasileira na atualidade. Freitas (2018b, p. 14) aponta o "lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste".[5] Se não houve empenho do governo federal em combater/controlar a pandemia, o mesmo não se pode afirmar em relação à agenda neoliberal, que avançou significativamente.

Durante a pandemia de covid-19, a educação brasileira tem sido severamente afetada com a omissão do governo federal em cumprir o princípio de cooperação e assumir, como define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

3 O processo eleitoral de 2018 ficou registrado como "eleições das fake news", prática que ganhou grande proporção desde então, a ponto de culminar em inquérito que atualmente tramita no Supremo Tribunal Federal e investiga o compartilhamento de notícias falsas por parte de aliados da família Bolsonaro. Uma plataforma brasileira (<https://www.aosfatos.org/>) comprova que em 917 dias de governo Bolsonaro fez 3296 declarações falsas ou distorcidas, o que configura uma média de mais de três inverdades pronunciadas por dia. Acesso em 07 jul. 2021.

4 Transcrição disponível em: <https://static.poder360.com.br/2020/05/transcricao-video-reuniao22abr.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

5 Importa ressaltar a defesa controversa de valores supostamente conservadores nos comentários de Damares Alves, Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, e a invocação por Bolsonaro de termos como "família", "Deus", "Brasil" e "armamento", alinhados ao tom autoritário que conduziu a reunião do início ao fim.

Nacional (9.394/1996), o planejamento de políticas educacionais em articulação com estados e municípios. A ausência de proposições efetivas por parte do MEC resultou em um cenário complexo, no qual os entes federativos tiveram que elaborar e gerir suas políticas educacionais sem apoio efetivo do governo federal.

A omissão do governo federal, nesse cenário, concorre para a intensificação das disparidades regionais e, consequentemente, agrava o panorama das desigualdades educacionais. Não obstante, registra-se uma contradição importante, materializada em uma forma particular de atuação do MEC, que pode ser definida como *omissão seletiva*: projetos neoliberais, hegemônicos, conservadores e autoritários estão seguindo seu curso de maneira acelerada em plena pandemia, tais como a militarização de escolas públicas, a reforma do Ensino Médio, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino domiciliar, bem como programas retrógrados no âmbito da Educação Infantil e no campo de alfabetização e letramento (ALVES, REIS, SILVA; 2020).

O PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS CÍVICO-MILITARES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONCEPÇÃO FREIREANA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

A articulação entre ideias neoliberais, neoconservadoras e autoritárias no cenário brasileiro da última década ameaça a consecução de um projeto de educação democrática e humanizadora. A ponderação de Freire sobre uma leitura crítica relativa ao cenário de meados de 1967 nos apresenta uma chave analítica para situar tais projetos formativos contemporâneos.

> Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco, ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo, ou quase tudo, nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao "conhecimento" memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria (FREIRE, 2019b, p. 126).

Foi na esteira da tessitura social e política, relatada no tópico anterior, que ocorreu a publicação do Decreto Federal 10.004/2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), sob responsabilidade do MEC, com apoio do Ministério da Defesa. O PECIM visa à operacionalização de parcerias entre o Governo Federal e os sistemas de ensino para a implementação do modelo de escolas cívico-militares (ECM), mas não prevê a criação de novos colégios militares – ao contrário, o programa induz o processo de militarização

de escolas estaduais e municipais. Entende-se por escola militarizada a instituição escolar pública preexistente que tem seu funcionamento radicalmente modificado em decorrência de acordos com instituições militares.

O Decreto Federal 10.004/2019 menciona a "adoção de modelo de gestão escolar baseado nos colégios militares" (BRASIL, 2019), o que representa uma ruptura com o princípio da gestão democrática da educação pública, regulamentado pelo artigo 206 da Constituição Federal de 1988, reafirmado no artigo 3º da LDB/1996 e preconizado no artigo 2º do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13.005/2014).

O MEC publicou no início do ano de 2020 o **Manual das escolas cívico-militares**, visando subsidiar a implementação do PECIM. As 324 páginas do documento contemplam normas detalhadas a serem cumpridas por estudantes, docentes e demais profissionais da educação. O documento desconsidera a extensão territorial do Brasil, suas diversidades culturais e desigualdades regionais, e consequentemente as especificidades, os desafios e as necessidades da realidade local de cada unidade escolar. Além disso, nota-se que a linguagem utilizada compara o contexto escolar ao dos quartéis e explicita a valorização da obediência em detrimento da autonomia dos sujeitos, o que nos leva a indagar sobre o papel da escola no sentido de exercitar a domesticação. Na perspectiva freireana,

> domesticação pode ser definida como um processo através do qual se cria uma consciência passiva de submissão tanto a pessoas como a um sistema, seja social, seja econômico ou educacional. Embora constitua uma atitude pessoal de aceitação sem questionamento da própria vida e da realidade, implica uma sujeição a uma determinada ordem social estabelecida tomando-a como definitiva e permanente e, portanto, imutável (ROSSATO, 2019, p. 154).

Para Freire (2019a, p. 63), "a escola precisa ser um espaço vivo democrático, onde todas as perguntas sejam levadas a sério, espaço privilegiado da ação educativa e de um sadio pluralismo de ideias". A educação freireana é concebida como um ato de amor e coragem, a qual deve ser fomentada pelo debate e pela análise da realidade e estar a serviço da humanização dos sujeitos.

Freire (2019b, p. 127) nos ensina que "a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem". Nessa perspectiva, o autor critica a proposição de "pacotes", manuais ou guias endereçados a professores e assinala que uma das conotações do autoritarismo é a total descrença nas possibilidades dos outros.

> Percebe-se como tal prática transpira autoritarismo. De um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o "pacote" a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias (FREIRE, 2020, p. 84).

No caso em análise, a capa do manual apresenta o brasão do PECIM, o qual nos leva a questionar a ausência da representação de profissionais da educação em contraposição à presença do militar uniformizado. Nesse sentido, evidenciam-se a centralidade atribuída aos militares nas escolas cívico-militares e o apagamento dos professores do processo educativo.

Figura 1 - Brasão do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares



Fonte: BRASIL, 2020, p. 1.

O apagamento da figura docente no brasão do PECIM deve ser interpretado de maneira conjunta com os diversos pontos do manual que indicam a usurpação do trabalho docente por parte dos militares (denominados "monitores" no documento). Como exemplo podemos citar o § 2º do artigo 91 do regulamento das ECM, o qual estabelece que, para fins de validação do dia letivo, "considera-se como efetivo trabalho escolar o conjunto das atividades pedagógicas, realizadas dentro ou fora da unidade escolar, com a presença dos professores ou monitores" (BRASIL, 2020, p. 43). Esse e outros trechos do manual comprovam a expropriação tanto do trabalho docente como dos processos de ensino e aprendizagem propriamente ditos.

À luz da regulamentação do PECIM, os militares são responsáveis pela gestão educacional, a qual deve "atuar na difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e a sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula"

(BRASIL, 2020, p. 128). Diante disso, questiona-se qual seria a fundamentação para a convicção de que militares estão mais habilitados do que profissionais da educação para desenvolver qualquer atividade em contexto escolar.

Que mensagem implícita o poder público envia aos profissionais da educação por meio da decisão de militarizar escolas? Como surgiu e se consolidou no imaginário social a ideia de que militares estão mais habilitados do que professores para administrar instituições educacionais? Por que muitas famílias aprovam e admiram esse modelo de educação? O que Paulo Freire pensaria sobre essa admiração por uma escola que ensina a obedecer? Mais uma vez parece essencial retomar a ideia de que,

> em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno de que foi se criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de se ser o todo-poderoso. Poder exacerbado a que foi se associando sempre submissão. Submissão de que decorria, em consequência, ajustamento, acomodação e não integração (FREIRE, 2019b, p. 99).

O PECIM sugere que a presença de militares na educação é um "clamor atual de toda a sociedade brasileira", os quais podem exercer "papel de tutoria que muitos alunos não tiveram em seus ambientes familiares", bem como desempenhar função estratégica "diante da nova BNCC", "ajudar a reorganizar a escola" e a "servir de referência para muitos alunos que infelizmente não possuem bons exemplos a seguir" (BRASIL, 2020, p. 130-131). Tal concepção do profissional militar como figura exemplar e admirada pela sociedade requer uma análise cuidadosa, pois se trata de uma narrativa que busca justificar o processo de militarização de escolas públicas em âmbito nacional. No entanto, é primordial situar historicamente a

> constituição de um imaginário social instituinte, no tocante ao papel das Forças Armadas, em particular do Exército, para o desenvolvimento do país. Ao longo do tempo, foi se plasmando um pensamento militar, ancorado no tema ordem e progresso, sobre a sociedade brasileira e acerca do Estado, necessário para desenvolver o país, e a educação requerida para dar sustentáculo ao projeto de nação almejado pelos "homens de farda". Observa-se que as intervenções militares na política efetuadas a partir do Estado Novo (1937-1945) tiveram caráter conservador e salvacionista, ganhando relevo no âmbito militar, de 1937 a 1964, a idéia do Exército como educador do povo, para além dos quartéis (GERMANO, 2008, p. 313).

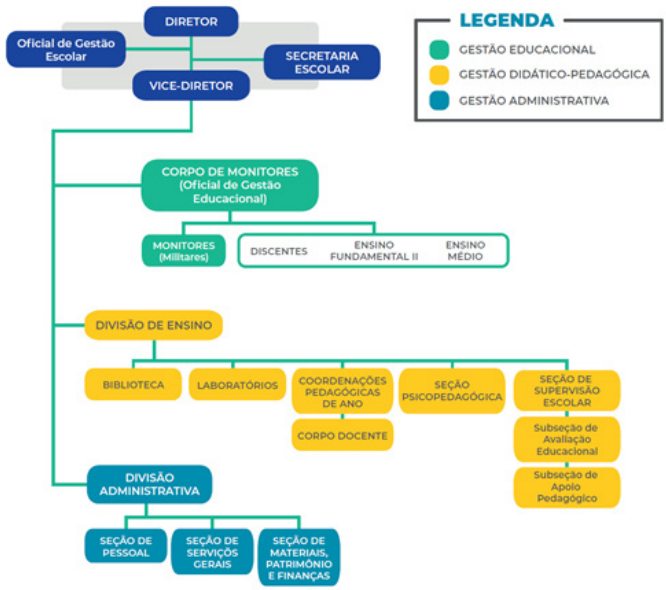
O documento analisado relaciona o objetivo das ECM à "gestão de excelência nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa" (BRASIL, 2020, p. 2). Tal discurso de fragmentação, já manifesto em outras experiências no país, explicita desconhecimento sobre a natureza do trabalho pedagógico (PARO, 1993; SAVIANI, 1984), uma vez que a escola não se assemelha à linha de produção de uma fábrica, na qual o processo se divide em etapas dissociadas, onde os militares possam realizar a gestão educacional sem nenhuma interferência no processo pedagógico e, consequentemente, sobre o trabalho docente.

Ademais, parece importante destacar que o manual relaciona a ideia de gestão de excelência a um suposto padrão de qualidade elevada. Em contraposição a essa noção de qualidade, registramos a proposição freireana de uma escola pública popular,

> uma escola com uma *nova qualidade* baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. [...] Essa nova qualidade não será medida apenas pelos palmos de conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído e pela consciência social e democrática que tiver formado, pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e às práticas discriminatórias correspondentes (FREIRE, 2019a, p. 67, grifo do autor).

Ao analisar o organograma de funcionamento das escolas do PECIM, apresentado no manual, constatamos que professores e demais profissionais da educação estão hierarquicamente subordinados aos militares.

Figura 2 - Organograma das Escolas Cívico-Militares



Fonte: BRASIL, 2020, p. 66.

A hierarquia e a subordinação, marcas características da corporação militar, estão representadas neste organograma, o que vai de encontro à proposta educacional progressista, emancipadora, libertadora e democrática de Paulo Freire, que supõe relações horizontais entre sujeitos, sem espaço para subordinação. Nessa perspectiva, o autor tece duras críticas ao centralismo e às relações verticalmente constituídas.

> Estruturas administrativas a serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos. Um dos papéis das lideranças democráticas é precisamente superar os esquemas autoritários para tomadas de decisão por outros de natureza dialógica. O *centralismo* brasileiro, contra que tanto lutou Anísio Teixeira, expressa, de um lado, nossas tradições autoritárias, de outro, as alimenta (FREIRE, 2019c, p. 80, grifo do autor).

O manual também fere o disposto no inciso I do artigo 14 da LDB/1996 ao negar a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, pois apresenta um projeto padronizado que comporta apenas o preenchimento de alguns campos. Nesse sentido, o processo de democratização da escola, que também se materializa na discussão de seu projeto pedagógico, de sua realidade e seus desafios desaparece no modelo do PECIM. Diante disso, parece oportuno registrar que

> não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a (FREIRE, 2019b, p. 123).

Importa registrar que os documentos que regulamentam o PECIM definem concepções – de homem, de educação, de docência, de sociedade, entre outras – absolutamente distintas dos documentos que nortearam a experiência de gestão de Paulo Freire enquanto Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991). A análise de documentos como "Aos que fazem a educação conosco", "Construindo a Educação Pública Popular" e o "Regimento Comum das Escolas Municipais"[6] demonstra o explícito compromisso de Freire e sua equipe com a construção coletiva de uma concepção de gestão democrática da educação na qual sejam garantidos:

• Liberdade de expressão e de organização;

• Participação dos sujeitos nas decisões, contemplando a presença ativa e deliberativa dos que fazem a educação;

• Respeito aos princípios constitucionais;

• Substituição da estrutura hierárquica de tomada de decisões de cima para baixo pela atuação dos Conselhos Populares de Educação e dos Conselhos de Escola;

• Garantia de autonomia para a gestão das escolas bem como para suas propostas curriculares;

• Valorização do trabalho docente (Estatuto do Magistério, formação continuada, realização de concursos de admissão);

• Reconhecimento das especificidades das diferentes etapas e modalidades da educação, como a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Infantil;

• Adesão a uma noção de "nova qualidade", a qual não restringe o parâmetro de qualidade à quantidade de conteúdos transmitidos e conhecimentos socializados, considerando também o nível de solidariedade humana e a consciência social e democrática como referenciais importantes;

• Compreensão de escola como um centro de pesquisa, reflexão pedagógica e experimentação de novas alternativas de um ponto de vista popular, concebendo-a como espaço de organização política das classes populares, bem como centro de (re)criação e irradiação da cultura popular;

---

6 Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1027>. Acesso em: 15 fev. 2021.

• Associação da educação formal à não formal, entendendo que a escola não é o único espaço da prática pedagógica;

• Democratização do acesso às tecnologias educacionais;

• Superação de práticas imediatistas e pulverizadas que caracterizam a descontinuidade administrativa que impossibilita a consolidação de um sistema de educação pública;

• Educação integral como direito do educando e promoção da articulação entre a política educacional e outras políticas públicas.

Por fim, destaca-se que o referencial freireano evidencia a importância do agir educativo no sentido da autêntica democracia, ou seja, aprender democracia através de seu exercício. "Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático" (FREIRE, 2019b, p. 122). Nessa perspectiva, a pedagogia democrática se materializa através da ação do "professor libertador que convida os alunos para a transformação, que ensina de modo dialógico e não de modo autoritário, que dá exemplo como estudioso crítico da sociedade" (FREIRE, 1986, p. 162). O PECIM, ao contrário dessa proposição, limita a autonomia dos sujeitos e por consequência a possibilidade de uma pedagogia democrática que alcance a sociedade para além dos muros da escola, fomentando outras práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> [...] a verdadeira paciência não se identifica, jamais, com a espera na pura espera. A verdadeira paciência, associada sempre à autêntica esperança, caracteriza a atitude dos que sabem que, para fazer o impossível, é preciso torná-lo possível. E a melhor maneira de tornar o impossível possível é realizar o possível de hoje (FREIRE, 2011, p. 98).

No ano em que comemoramos o centenário de Paulo Freire, o Brasil está em luto pelas mais de 530 mil vidas ceifadas pela pandemia de covid-19. Para Freire (1997, p. 45) "a assunção do *medo* é o começo de sua transformação em coragem". Nessa perspectiva, diante do atual contexto pandêmico, *esperançar* tem sido uma estratégia de ousadia, de resistência ao medo, de evitar o desespero e o ceticismo (FREIRE, 1986).

Apesar do imperativo pessimista da análise, é fundamental perseverar na luta contra as ameaças e retrocessos que assombram a política educacional brasileira. Nessa perspectiva, parece vital lutarmos "pacientemente impacientes por uma educação como prática da liberdade" (FREIRE, 2019a, p. 60), a qual só pode se materializar por meio de um projeto pedagógico emancipador. E, nesse sentido, urge uma luta articulada, de todos os que defendem a educação

como prática de liberdade, em favor da educação pública e democrática, contra os processos de militarização da escola pública.

Por ora, conclui-se que o PECIM representa um retrocesso no campo das políticas educacionais por se constituir como uma grave ameaça ao princípio de gestão escolar democrática, ferir a autonomia pedagógica ao subordinar profissionais da educação a militares e expropriar espaços de atuação docente e processos de ensino e aprendizagem, bem como descaracterizar a escola pública como espaço de *ser mais*, ou seja, como lócus de formação humana crítica, libertadora, inclusiva e emancipatória como defende Paulo Freire.

Em nome de uma escola pública, democrática e alegre! Paulo Freire, Presente!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, jan.-abr. 2019.

ALVES, Miriam Fábia; REIS, Lívia; SILVA, Frederiko. Política educacional brasileira em tempos de pandemia: ameaças e retrocessos. In: SILVA, Fabiany; ANJOS, Juarez (orgs.). **Escrita da pesquisa em educação na região Centro-Oeste**. v. 4. Campo Grande: Editora Oeste, 2020. p. 161-182.

AMARAL, Nelson. PEC 241/55: a "morte" do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 653-673. set.-dez. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Presidência da República, 2019.

_____. **Manual das escolas cívico-militares**. Brasília: MEC, 2020.

DOURADO, Luiz. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 477-498, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, out.-dez. 2018a.

_____. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018b.

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

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: _____ (org.). **Escola "sem" Partido**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 17-34.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 76, p. 313-332, 2008.

HOFLING, Eloisa. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 55, p. 30-41, 2001.

LIMA, Licínio. Gestão democrática. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 236-237.

MIRANDA, Marilia. Em que se sustenta a educação dos terraplanistas e criacionistas? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 688-699, set.-dez. 2020.

PALUDO, Conceição; SANTOS, Magda; TADDEI, Paulo. Atualidade brasileira: a democracia substantiva e a Pedagogia do Oprimido. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 396-407, set.-dez. 2019.

PARO, Vitor. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan.-jun. 1993.

ROSSATO, Ricardo. Domesticação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 154-155.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 22, p. 1-6, jul.-ago. 1984.

Miriam Fábia Alves
Licenciada em História pela Universidade Estadual de Goiás (1992), mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2000) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007). Realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade de Sevilha - Espanha (2018). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude (GEPEJ) e atua como Vice-Presidenta Centro-Oeste da Anped. Professora associada da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: miriamfabia@gmail.com

Lívia Cristina Ribeiro dos Reis
Graduação em Pedagogia (2009) e Especialização em Educação Infantil (2012) pela Universidade Federal de Goiás, Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2015). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Juventude (GEPEJ). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia Oeste, Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: livia.reis@ifg.edu.br

Recebido em: 20/04/2021
Aprovado em: 26/07/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.113211

Paulo Freire e gestão democrática: aproximações epistemológicas e formativas

Paulo Freire and democratic management: epistemological and formative approaches

Paulo Freire y la gestión democrática: enfoques epistemológicos y formativos

RODRIGO SOARES GUIMARÃES RODRIGUES
https://orcid.org/0000-0002-6671-2460
Instituto Federal de Brasília
Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Educação Profissional e Tecnológica
Samambaia, DF, Brasil

LUANA ROSA DE ARAÚJO SILVA
https://orcid.org/0000-0002-4969-8484
Universidade de Brasília
Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Educação
Distrito Federal, DF, Brasil

Resumo: Este artigo faz uso de dados de uma pesquisa de doutorado com foco no percurso histórico da gestão democrática no Brasil, buscando aproximações epistemológicas com a obra do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Teve-se como métodos de pesquisa a análise documental dos instrumentos legais que normatizam esta concepção de gestão no país e a revisão bibliográfica da literatura sobre o tema, bem como da obra do autor. Buscou-se identificar nos referenciais compatibilização de conceitos, constatando-se convergências entre princípios desta gestão, com pressupostos da obra de Freire.

Palavras-chave: Gestão Democrática, Paulo Freire, Emancipação e Conscientização.

Abstract: *This article uses data from a doctoral research focusing on the historical path of democratic management in Brazil, seeking epistemological approaches to the work of the Brazilian educator Paulo Freire (1921-1997). The research methods used were the documentary analysis of the legal instruments that standardize this concept of management in the country and the bibliographic review of the literature on the subject, as well as the author's work. The aim was to identify concepts in the framework of compatibility, evidencing convergences between the principles of this management, with assumptions of Freire's work.*

Keywords: *Democratic Management, Paulo Freire, Emancipation and Awareness.*

***Resumen**: Este artículo utiliza datos de una investigación de doctorado centrada en la trayectoria histórica de la gestión democrática en Brasil, buscando aproximaciones epistemológicas al trabajo del educador brasileño Paulo Freire (1921-1997). Los métodos de investigación utilizados fueron el análisis documental de los instrumentos legales que estandarizan este concepto de gestión en el país y la revisión bibliográfica de la literatura sobre el tema, así como el trabajo del autor. Intentamos identificar conceptos en las referencias, permitiendo verificar convergencias entre los principios de esta gestión, con los supuestos del trabajo de Freire.*

***Palabras-clave**: Gestión Democrática, Paulo Freire, Emancipación y Conciencia.*

INTRODUÇÃO

Princípio constitucional da educação brasileira, a gestão democrática é vista como mecanismo capaz de trazer possibilidades emancipatórias ao processo formativo e à vivência escolar, à medida em que aponta para a necessidade de participação ativa dos indivíduos nos processos organizacionais e decisórios das instituições educacionais. É com base no que se diz, que o presente artigo objetiva identificar elementos presentes na obra de Paulo Freire (1921-1997), bem como na literatura pertinente acerca da Gestão Democrática, que contribuam para legitimar inerentes aproximações epistemológicas entre ambos, com vistas ao desenvolvimento emancipatório dos sujeitos que constituem o espaço escolar.

Justifica-se a importância do debate proposto por se reconhecer as potencialidades que podem surgir da construção de uma gestão democrática ancorada e fundamentada nos pressupostos da teoria freiriana. Entende-se que, obviamente, tal qual proposto pelo autor, a educação é um ato político e como tal, atua para a concretização do alcance dos níveis mais elevados da consciência humana, em suas diversas e múltiplas dimensões. Esse alcance atuaria, por consequência, em favor de uma leitura e compreensão da realidade, princípios essenciais aos movimentos de transformação da realidade e dos próprios seres humanos.

Dessa forma, o presente artigo usa como métodos de pesquisa a análise documental dos instrumentos legais que normatizam e institucionalizam esta concepção de gestão no país e ainda, a revisão bibliográfica da literatura sobre o tema, bem como da obra do autor em questão. Objetiva-se, com isso, identificar, nos referenciais supracitados, compatibilização de conceitos e fundamentos, na busca por convergências entre princípios da gestão democrática, com pressupostos da obra de Freire. Assim, é relevante dizer ainda, que a construção deste texto está ancorada e parte inicialmente de levantamentos bibliográficos e documentais oriundos de uma pesquisa em nível de doutorado, a qual foi realizada tendo como foco o desenvolvimento histórico da Gestão Democrática no Brasil.

Dessa forma, o texto se estrutura em três partes que o configuram no intuito de fundamentar e embasar as análises nos conhecimentos oriundos das fontes citadas, trazendo elementos teóricos acerca dos princípios norteadores e fundamentais da Gestão Democrática (primeira parte), para em seguida dissertar sobre premissas essenciais à obra de Paulo Freire (segunda parte). Com isso, tem-se na terceira e última parte, um movimento que visa dialogar com as perspectivas epistemológicas, trazidas anteriormente, com vistas a explicitar como as ideias freirianas se compatibilizam com os princípios teóricos da gestão democrática. Para além destes e com o intuito de ampliar as discussões e análises, acrescenta-se como referências os trabalhos e pesquisas de autores, como Mendonça (2000), Veiga (2002) e Rodrigues (2016), acrescentando-se a própria obra de Freire (1967, 1980, 1996 e 2001).

GESTÃO DEMOCRÁTICA: PRINCÍPIOS LEGAIS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A Gestão Democrática é tida como norteadora das práticas organizacionais escolares do cenário educacional brasileiro desde o texto da Constituição da República de 1988, na forma da lei e para o ensino público. Reconhece-se o texto constitucional como um documento inicial e primordial para o debate acerca do tema em âmbito nacional, uma vez que este, para além de institucionalizar, possibilita uma visão macro da educação brasileira. E, por consequência, evidencia seus movimentos e dinamismo dentro e fora da sala de aula e, como tal, será utilizado aqui como referência para os princípios e fundamentos da perspectiva de gestão que se discute. De acordo com o que se diz, Rodrigues (2016), coloca que dentre os artigos que dissertam sobre educação,

> [...] aborda-se temas como: relação professor e aluno (artigo 206), o que deverá ser ensinado e como será ensinado (artigos 206 e 210), projetos e modelos de sociedade e nação (artigo 205 e 214), bem como as influências financeiras, econômicas, políticas (artigos 209, 211, 212 e 213) e culturais (artigo 206), que atuam na realidade escolar (BRASIL, 1988). (RODRIGUES, 2016, p. 73)

Há assim, uma construção legal que visa mostrar-se capaz de atender às diversas e complexas demandas que o cenário educacional brasileiro apresenta. Especialmente no que tange à gestão democrática, é importante ressaltar que se tem relevantes avanços, uma vez, que, por mais que o escrito seja bem específico ao estipular esta, como princípio unicamente do ensino público, traz-se à luz do debate pedagógico nacional esta temática, inclusive no âmbito da lei.

Reconhece-se que a presença da gestão democrática como princípio é fruto da pressão direta da sociedade civil e dos mecanismos de ação educacional exigindo um firme e concreto posicionamento governamental quanto à operacionalização e reafirmação do feito democrático, no ato de gerir a educação pública, mas sem apontar um conceito ou concepção bem definida e articulada de como essa deveria ser, dando margem para as mais diversas traduções e interpretações, ficando a cargo dos sistemas de ensino construir mecanismos legais que fossem capazes de explicitar e institucionalizar o formato ideal de gestão democrática.

> Em 1988, movida por inúmeros acontecimentos que proliferam a participação popular, a Constituição Federal estabeleceu como um dos princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis, a gestão democrática. Ao fazê-lo, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas ocorrentes em vários sistemas de ensino estaduais e municipais. Algumas dessas práticas são amparadas por instrumentos legais produzidos pelas respectivas casas legislativas ou pelos executivos locais (MENDONÇA, 2001, p. 3).

É sabido que optou-se por ter a Constituição Federal de 1988 como marco cronológico da Gestão Democrática no Brasil, em virtude do processo de redemocratização em trânsito no país, pós-ditadura militar[1]. Esse processo teve este documento como um alicerce para a construção de uma sociedade democrática, permitindo assim a ampliação do conceito e vivência da cidadania no país. Dessa maneira, entende-se que ter-se no texto constitucional a institucionalização da escola como espaço democrático e de vivência democrática era algo essencial para a ampliação destes valores para a sociedade brasileira que se almeja formar. Ainda sobre a temática, acrescentam-se as palavras de Veiga, as quais expressam que a Gestão Democrática

1 Durante o período iniciado na madrugada de 31/03/1964 até a primeira metade do ano de 1985, o Brasil passou por um golpe de estado que deu origem a uma Ditadura Militar. Tal feito restringiu direitos, implementou ações e políticas com vistas ao controle impositivo da população, limitando de diversas formas a institucionalização e atuação de um estado verdadeiramente tido como democrático.

> [...] é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares.
>
> A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (VEIGA, 2002, p. 03)

Deste modo, tem-se no texto da autora supracitada, a consolidação de que, neste paradigma de gestão, os espaços institucionais são entendidos como coletivos, em um movimento no qual as relações se pautam na horizontalidade em relação aos sujeitos e, por consequência direta, as decisões se tornam descentralizadas, desconstruindo o modelo centralizador oriundo de concepções empresariais historicamente em voga. Entende-se, com isso, que as decisões devem ser tomadas por todos, ideia que não descarta a participação individual de cada sujeito para a construção do que se objetiva alcançar, sendo necessário que cada um assuma suas responsabilidades individuais para que a instituição verdadeiramente possa atingir seus propósitos.

Frente ao objetivo de se melhorar a atuação da escola, envolvendo a participação de todos, o diálogo, a discussão em grupo e a autonomia são valorizados, embora reconhecida e afirmada a ideia de que não se descarte a realização de acompanhamentos e avaliações sistemáticas. Tem-se com estas, o almejo de se perceber em que medida as decisões e ações coletivas possibilitam o alcance dos objetivos institucionais e educacionais propostos, percebendo-se assim, erros e acertos na execução e realização dos trabalhos escolares.

Ainda no âmbito dos documentos norteadores que atuam para a normatização/institucionalização da gestão democrática como princípio da educação brasileira, deve-se ressaltar a Lei 9394/96, amplamente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta, reforça o texto original da Constituição da República, ressaltando a gestão democrática como um dos 12 princípios do ensino nacional, mas continua fazendo referência apenas ao ensino público.

Assim dizendo, a gestão democrática, de acordo com a lei, é um princípio explicitamente defendido somente para a educação pública, eximindo as instituições privadas de respeitarem este princípio. Nota-se aí o reflexo da influência dos mecanismos internacionais e das políticas de mercantilização da educação que eram comuns à época (e ainda são), sendo reforçadas pela legislação

construída no período, trazendo, ao mesmo tempo, exigências e cobranças aos docentes e à escola pública, em que reforça, por outro lado, privilégios e diferenciações para o setor privado, o que já pode ser visto desde a Constituição Federal de 1988. Sendo assim, o tratamento diferenciado entre educação pública e privada foi reforçado também neste texto legal, o qual abarca novamente a gestão democrática, em seu artigo 14, no qual a legislação define e caracteriza o que se entende por este princípio, que seria, no texto da própria lei:

> 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 (BRASIL, 1996).

O artigo 14 é um artigo de destaque para se entender a gestão democrática no âmbito da LDB, justamente por caracterizar e definir como a educação nacional compreenderia este conceito, sendo que importantes pistas podem ser percebidas ao se realizar uma leitura crítica e sistematizada deste escrito. Ainda importa visualizar como o exercício gestor é explicitado na lei apenas por assegurar a participação dos sujeitos na construção dos documentos. Para se alcançar o que se propõe, faz-se necessária uma análise que permita compreender os dois princípios presentes neste artigo e, consequentemente, o que estes trazem em termos de efetivação da gestão democrática na educação brasileira.

Percebe-se que a concretização desta perspectiva de gestão passa por elementos fundantes como: a composição de colegiados ou conselhos escolares com membros da comunidade, participação da comunidade escolar na construção, elaboração e execução do projeto político-pedagógico, escolha de dirigentes escolares, autonomia e descentralização dos processos de gestão e de tomada de decisões. Importa ressaltar que dizer que a escola é autônoma é diferente de dizer que esta é soberana, uma vez que a autonomia se manifesta em suas dimensões administrativa, pedagógica, jurídica, de gestão financeira e patrimonial.

Assim, salienta-se que se trata de um elemento relevante para o desenvolvimento dos trabalhos de uma instituição educacional, uma vez que esse processo pode influenciar diretamente o alcance dos objetivos educacionais. Um modelo de organização escolar que pauta a condução dos trabalhos desenvolvidos na coletividade é capaz de promover mudanças significativas nessa realidade, especialmente se possibilitada a ampla participação da comunidade na organização e direcionamento das ações desenvolvidas dentro da instituição.

É nessa perspectiva que a gestão democrática surge como um elemento capaz de redefinir o exercício da democracia dentro da escola, com vistas à sua ampliação dentro da sociedade como um todo. Isso porque, dentro desse paradigma, tem-se esta como um mecanismo organizador da vontade coletiva, capaz de dar voz e força às decisões do todo que constitui a instituição educacional. Com isso, nota-se uma possibilidade de redirecionar papéis e interesses, redesenhando o formato liberal predominante e implementando um caráter de inovação na forma como se pensa e se organiza a escola pública brasileira.

> O ideal democrático supõe cidadãos atentos à evolução da coisa pública, informados dos acontecimentos políticos, dos principais problemas, capazes de escolher entre as diversas alternativas apresentadas pelas forças políticas e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação.
>
> Talvez se possa dizer que o conteúdo relevante desta relação está na descoberta de que o cerne da participação é a educação, se a compreendermos como arte maiêutica de motivar a construção própria do sujeito social. Desta forma, chegamos também a entender o vínculo da educação com a emancipação. Em processos emancipatórios, a peça-chave é sempre o sujeito social que assim se entende e como tal realiza sua própria emancipação. Contribuem neste processo todos os agentes externos que são indispensáveis, mas apenas instrumentais, como o educador frente ao educando. Na relação autoritária, fabrica-se o obediente, o submisso, o discípulo para copiar e imitar; na relação crítica emancipadora, motiva-se a formação do novo mestre capaz de dotar-se de projeto próprio de desenvolvimento.
>
> Não há como substituir a iniciativa própria de quem pretende emancipar-se. Ninguém emancipa ninguém, a não ser que este alguém se emancipe (FERREIRA, 2000, p. 171).

Isto posto, a partir dos princípios e fundamentos da gestão concebida e descrita até aqui, institucionalizada pelos instrumentos legais que organizam a educação nacional, fundamentada e embasada pela literatura acerca do tema, tem-se como próximo movimento, a análise da obra freiriana com vistas ao sentido que interessa a essa concepção de gestão. Desse modo, os tópicos seguintes intencionam potencializar esse debate, estabelecendo uma análise crítica e reflexiva da literatura do autor, buscando fazer um paralelo desta, com os referenciais teóricos e legais até aqui discutidos, no anseio por identificar como a gestão democrática se articula com ideias e perspectivas propostas em sua obra.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA FREIRIANA AO DEBATE E DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Falar de Paulo Freire é ponto relevante no debate pedagógico brasileiro, tornando-se dessa forma imprescindível retornar a pontos essenciais aos estudos por ele trazidos e os quais simbolizam significativas contribuições à educação nacional. Dentre os pontos discutidos e defendidos pelo autor, é importante destacar a contínua busca para fazer com que suas ações e reflexões possuam cunho emancipatório, visando à superação da relação de opressão entre a "classe opressora" e a "classe oprimida" estabelecidas nas sociedades regidas pelo capitalismo.

> A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p.20)

Dessa forma, em meio às desigualdades sociais e às diversas formas de opressão impostas pela sociedade capitalista é que o autor pensa uma educação que busque um processo de libertação e emancipação que possibilite aos indivíduos romper com a educação determinada pelo capital. Constitui-se, assim, a busca de uma educação libertadora voltada para a emancipação dos sujeitos, na qual os oprimidos sejam capazes de se tornarem responsáveis pela própria história. Todavia, segundo o autor, é a partir da educação que se emergem as possibilidades do homem encontrar a sua real emancipação, fundamentada em sua própria autonomia.

Ainda no início da década de 1960, Freire junto com estudantes universitários da Universidade de Recife e alguns movimentos organizados da sociedade civil desenvolveu atividades voltadas à alfabetização de jovens e adultos. Para além da leitura e escrita, o autor buscava também a conscientização política dos sujeitos, pois segundo o autor, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996), ou seja, uma relação dialética que alfabetiza e conscientiza, ao mesmo tempo, opondo-se à prática onde os alunos são vistos como depósitos de informações e conhecimentos, sendo passivos e oprimidos e tendo o professor um papel ativo e opressor.

E é com essa forma de educação, denominada por Freire de educação bancária, que o autor busca romper, pois nessa perspectiva, os detentores do saber, educadores bancários desenvolvem em seu trabalho fundamentos na manutenção do *status quo*, negando a expectativa de uma formação pautada em princípios que levem a uma ação libertadora, autônoma e emancipatória, ou seja uma "... educação como prática da dominação [...]", mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 1987).

Dessa forma, Freire constrói uma concepção pedagógica na qual o papel da escola é discutir a relação existente entre homens e mulheres, com seus pares, bem como com a natureza que os circunda, em um movimento que valoriza a experiência pessoal dos indivíduos como base para o processo formativo. Esta nomenclatura deriva da Teologia da Libertação, modelo religioso, oriundo da Igreja católica que emergiu na segunda metade do século XX no país. Tal paradigma influenciava em ação direta, juntamente com o pensamento progressista, aliado à necessidade de se conceber uma proposta educacional capaz de levar os sujeitos a serem mediatizados pela realidade a qual vivenciam, para que assim, por consequência, pudessem aprendê-la, extraindo destes conteúdos, vistos pelo autor como temas geradores, que emergem de problemáticas, oriundas da vida prática dos estudantes.

> [...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. (FREIRE, 1987, p. 44)

Tem-se como essa proposta, ainda na perspectiva defendida pelo autor, um movimento que levaria os educandos a atingir um nível de consciência política, resultante do processo de formação, ancorado no diálogo e nos grupos de debate e discussão, que de forma horizontal, sejam capazes de romper com os modelos históricos e hierárquicos, que há tanto povoam o panorama pedagógico brasileiro dessa mesma realidade, a fim de contribuir ao alcance de um desenvolvimento humano em um sentido de transformação social. Há ainda, construções educativas que se fundamentam em princípios auto gestionários, que traduzem um protagonismo discente, mas sem caracterizar uma possível configuração não-diretiva no que tange à condução da relação ensino-aprendizagem.

Vê-se assim, que para o autor a pedagogia é libertadora e humanizadora, e que pode proporcionar a mudança dos sujeitos e da realidade em que estão inseridos, para isso a classe oprimida necessita libertar-se, buscando a conscientização, a qual se desenvolve a partir da tomada de consciência, tomando posse da realidade. Evidenciam-se dessa forma possibilidades de o sujeito emancipar-se, superando a opressão, porém não de forma ingênua, mas sim criticamente, a qual se dá através da práxis, saindo dessa forma do senso comum, ou seja, configurando-se em uma relação de ação-reflexão-ação, segundo o autor.

Com isso, percebe-se como o exercício de aprender atua em um movimento capaz de gerar a ruptura das amarras que permeiam os indivíduos em uma sociedade de classes. Ou seja: educar é um ato político, não no sentido partidário, mas no sentido emancipatório e que traz consigo significativas potencialidades no que tange ao enfrentamento das situações de opressão presentes no meio social. É no concreto que reside a razão de ser dos fenômenos e fatos que possuem relação direta com os sujeitos, de forma que apenas a capacidade de leitura e entendimento deste tornaria possível dar conta dos movimentos que o constituem.

É perceptível assim um movimento de ruptura com modelos ou concepções pedagógicas meramente conteudistas, distanciados da realidade dos sujeitos, ou ainda, com aqueles que se ancoram na vida prática, porém sem estabelecer movimentos que objetivam a transformação de suas realidades. Ressalta-se, aqui, a finalidade de articular o trabalho pedagógico às experiências de vida de educandas e educandos, com vistas ao alcance de um movimento que gere o engajamento na busca por mudanças e rompimentos com a condição de opressão na qual se encontram. Tem-se consequentemente, a busca pela ressignificação da realidade vivida, com base em uma formação crítica que tenha como alicerce esta própria realidade, atuando como referência primordial para o processo ensino-aprendizagem.

O ato formativo, nesta perspectiva, decorre de construções coletivas, oriundas do diálogo, das trocas, das culturas múltiplas e diversificadas, as quais possuem base nas especificidades/idiossincrasias dos sujeitos, bem como de suas realidades, que servem à educação como égide dos conhecimentos que são construídos. É latente, por consequência, a defesa de que os indivíduos possuem saberes diversos e distintos entre si, os quais possuem relevância e interessam à educação, o que explicita concretamente a necessidade de dar voz e lugar aos sujeitos na busca por alcance de suas emancipações. A sala de aula é lugar de fala, de análise e de críticas ao todo vivido, sendo um espaço de abertura para que

aqueles, historicamente oprimidos, tenham oportunidade de expor suas ideias e pensamentos, realizando construções mútuas, alicerçadas em suas experiências. Sobre isso, Freire (1967), traz que

> Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. A única voz, no silêncio a que éramos submetidos, que se poderia ouvir, era a do púlpito. As restrições às nossas relações, até as internas, de Capitania para Capitania, eram as mais drásticas. Relações que, não há dúvida, nos teriam aberto possibilidades outras no sentido das indispensáveis trocas de experiências com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem. (FREIRE, 1967, p. 75)

Com a contribuição acima, torna-se possível visualizar de que forma, na obra freiriana, o ato de formar contribui para o alcance da capacidade de compreensão da realidade, em um movimento de desenvolvimento da consciência crítica do ser. Há nos trabalhos do autor, o entendimento de que a formação humana compreende a voz e a participação dos indivíduos, em um movimento de reconhecimento de suas culturas e saberes como elemento pertinente à relação ensino-aprendizagem e, consequentemente, ao objetivo da emancipação. De forma clara, a sala de aula é vista como lócus para a realização de conversas e trocas sobre experiências de vidas, com vistas a alavancar o desenvolvimento crítico dos grupos, bem como o aperfeiçoamento e crescimento pessoal daqueles que o constituem.

Como dito pelo próprio Freire (1980), possibilitar a liberdade é uma construção de ação cultural que se caracteriza pelo diálogo, tendo como finalidade/objetivo primordial, a conscientização das massas. Chega-se com isso a um movimento essencial ao debate que se propõe neste texto, que é a articulação dos pressupostos e teorias de Paulo Freire, com os princípios - presentes nos documentos oficiais e na literatura - da gestão democrática, com vistas a identificar convergências que tragam possibilidades ao processo formativo.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PENSAMENTO FREIRIANO: APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS COM VISTAS À TRANSFORMAÇÃO

A partir deste ponto presente, o texto irá realizar um movimento no sentido de aproximar as ideias de Freire àquelas que se mostram como princípios da Gestão Democrática. Tomando-se como ponto de análise a etimologia da expressão gestão democrática, entende-se que o termo "gestão" vem do latim *gestio*, que seria um ato administrativo, ato de conduzir ou organizar, tendo por base ainda outra palavra, gerere, que seria levar, realizar. Destaca-se ainda a relevância

que outro conceito, o de participação (*parts+in+actio*, ou seja, partes em ação), tem para a definição do que seja gestão, visto que, para garantir um movimento legitimamente democrático na escola, todos os envolvidos no processo educacional da instituição deverão estar presentes, tanto na construção de propostas quanto no processo de decisão, implementação, acompanhamento e avaliação daquilo que é desenvolvido, fazendo-se legitimamente sujeitos transformadores de sua própria realidade.

Acrescenta-se ainda a este entendimento o pensamento de que o conceito de gestão democrática por si só já pressupõe a existência de uma participação coletiva, isto é, de um trabalho coletivo de sujeitos que, juntos, constroem análise e reflexões acerca de uma dada realidade, bem como de situações e fenômenos que emergem dela, decidindo sobre seus rumos com uma atuação em conjunto. Assim, é importante dizer que se defende a gestão democrática como um elemento importante para o contexto educacional no sentido de constituir-se uma práxis emancipadora.

Isto posto, acredita-se ser importante conceituar o termo práxis a partir do entendimento que se trata da unidade entre teoria e prática como base para a apreensão e leitura da realidade. Ou seja: trata-se de legitimar a união entre duas fundamentais dimensões da existência humana que atuam em união, constituídas e configuradas pelo conhecer (teoria) em ação inequívoca e indissociável com o transformar (prática). Para embasar o que se diz sobre o conceito de práxis, traz-se a Curado Silva (2017), ao citar Vázquez (1968), dizendo que o autor

> […]descreve que a práxis é o fundamento do mundo em que hoje vivemos e nos desenvolvemos, pois é precisamente por ser fundamento do mundo real que ela hoje existe e proporciona à ciência, ao conhecimento, não só a sua finalidade como seu objeto. (CURADO SILVA, 2017, p. 126)

Percebe-se que a práxis da democracia compreenderia, assim, um movimento necessário para a construção da cidadania dos indivíduos porque possui uma relação intrínseca com o desenvolvimento emancipatório desses sujeitos, em um movimento que engloba esses três elementos distintos: democracia, cidadania e emancipação, porém intercambiáveis e indissociáveis nesse percurso. Diante do que se diz, há aqui a defesa de que a gestão democrática (sua vivência, exercício e prática) possibilita a construção de um senso de democracia e possibilidade de se atingir os níveis mais elevados da consciência humana dos envolvidos nesse processo.

Assim, veem-se convergências entre os princípios e elementos norteadores da gestão democrática com a obra freiriana, uma vez que em ambas há a busca para que indivíduos se tornem protagonistas dentro de sua própria

realidade, podendo assim interpretá-la, discutir e questioná-la, com base no real e no concreto, sendo, por consequência, capazes de decidir sobre o que está posto e assim transformá-la. Vale aqui, antes de tudo, uma ressalva pertinente ao debate: o desenvolvimento histórico da Gestão Democrática no Brasil vincula-se aos movimentos de redemocratização nacional, oriundos do enfraquecimento e posterior fim do regime militar. Havia o interesse de legitimação de uma educação formal brasileira, bem como da instituição escolar como lócus de constituição de processos formativos de base democrática. Traduziria-se desta forma a possibilidade da instituição deste valor - democracia - na sociedade que se pretendia constituir, após um longo período de restrição de direitos, bem como da participação coletiva na tomada de decisão dos rumos da nação.

É importante destacar que Paulo Freire havia passado por um longo período de exílio, após ser preso, acusado de subversão em 1964, também fruto da ditadura militar instaurada no país. As especificidades que este momento histórico trouxeram, acarretaram em um hiato distante do país até o ano de 1980. Com isso, deve-se reconhecer que a produção acadêmica do autor, a partir de seu regresso ao Brasil, não estava diretamente ligada à Gestão Democrática ou a temas correlatos, estando focado em discutir a educação em outras esferas.

Da mesma forma que também não há uma participação sua, de forma direta nos movimentos de discussão e estudo acerca do tema. Compreendendo-se tal fato, o movimento de análise o qual se propõe o texto, é o de articulação entre as ideias do autor e os princípios da gestão democrática presentes nos documentos oficiais aqui abarcados, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 - no sentido da busca por desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora, calcada no questionamento concreto da realidade, bem como das relações do homem com a natureza e deste com os outros homens, visando assim, a uma transformação de suas condições de vida.

> O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma dominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática. (FREIRE, 1967, p. 106)

Trata-se do entendimento de que a participação ativa dos sujeitos da formação nos movimentos de organização e tomada de decisões da escola (tal qual proposto pela Gestão Democrática), converge, com os objetivos propostos na obra freiriana, para uma educação crítica. O autor entende que educador, educandas e educandos se emancipam mediatizados pelas experiências de vida e pela realidade, a qual apreendem, usando-a como base de extração do conteúdo da aprendizagem, elevando assim, consequentemente, seus níveis de consciência acerca desta, com vista a, nela, atuarem no sentido da transformação social.

Articula-se tal concepção com os princípios da Gestão Democrática já citados aqui e propostos pelo artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), no qual a necessidade da participação dos sujeitos nos processos gestores da escola se manifesta na "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola", bem como ainda, na "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.". Portanto, na medida em que a lei traz possibilidades de que os indivíduos analisem, de forma crítica e embasada, a realidade na qual estão inseridos, podendo, de forma legítima, decidir sobre seus rumos e, através do exercício de leitura/análise, compreensão e entendimento desta, agir/atuar para a transformação (tanto do real, quanto individual). Dessa forma, percebe-se que o exercício da gestão democrática remete diretamente ao alcance dos movimentos de transformar e ressignificar, por parte dos sujeitos, bem como o desenvolvimento da sua formação cidadã, com base em uma ação fundamentada na compreensão crítica do real:

> Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (FREIRE, 1967, p. 106)

Desse modo, o que se diz é que a participação nos processos de tomada de decisões, a atuação nos trâmites organizacionais dentro e fora da escola, bem como nos espaços referentes à construção de ações e exercícios gestores, repercutem na efetivação de uma vivência democrática que contribuiria, por consequência, para uma existência emancipada. Deve-se ter como referência a ideia de que o trabalho de participação e intervenção no meio, exige leitura do real, bem como da influência de seus condicionantes, o que elevaria os indivíduos ao alcance da consciência crítica e por conseguinte a superação da opressão estabelecida. Chega-se com isso novamente ao pensamento de Freire (1980):

> [...] que ultrapassaremos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e no qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-la. (FREIRE, 1980, p. 26)

Com isso, percebe-se que a tomada de consciência perpassa diretamente a relação que envolve realidade, conhecimento e indivíduo humano. Ou seja, é explícito nas supracitadas palavras que o alcance da criticidade se dá pelo movimento de apreender o real com base em conhecimentos organizados e sistematizados, capazes de torná-lo plausível de compreensão e entendimento.

É perceptível ainda que a consciência é condição *sine qua non* para que o indivíduo humano possa reconhecer e entender os fenômenos que emergem ao seu redor. Freire (1980), contribui para que se torne possível estabelecer relação entre os elementos e movimentos que levam à transformação:

> "Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo" (FREIRE, 1980, p.26).

É importante destacar que o autor traz pontos pertinentes ao debate aqui construído, no que tange a temas como práxis, consciência histórica e participação humana nos movimentos de transformação do mundo e da História. O que se pode dizer com isso é que Freire (1980) defende a atuação humana como sujeitos históricos e práxicos, capazes de construir e reconstruir não somente sua própria história, mas para além dela, o mundo no qual se encontram inseridos. Percebe-se assim a possibilidade de ressignificação da realidade por parte dos sujeitos do processo educativo, na medida em que constroem conhecimentos que permitam atingir entendimento crítico sobre esta, levando aos níveis mais elevados da consciência.

Desta forma, é perceptível que a Gestão Democrática se articula diretamente com o pensamento Freiriano, na medida em que ambos possibilitam alcances bem semelhantes. A fim de corroborar com o que se afirma, tem-se a contribuição do pensamento de Rodrigues (2016), o qual traz a relação Gestão Democrática-Emancipação, explicitando elementos pertinentes à efetiva concretização desta relação:

> "Entende-se a escola como espaço de formação e de construção das aprendizagens

> coletivas por meio do processo de tomadas de decisão. Destaca-se, portanto, o sentido emancipatório que o exercício gestor possui na formação dos indivíduos, possibilitando a estes a construção de um olhar de criatividade para sua própria realidade e para si próprio, entendendo que a relação se constitui entre ambos, bem como seu papel na definição dos rumos desta mesma realidade.
>
> Ressalta-se, assim, que, conforme defendido, a escola possui papel de legitimar e possibilitar o desenvolvimento desse senso de pertencimento que se faz necessário ao processo formativo dos indivíduos e que gera essa construção democrática, não somente no sentido representativo, mas no participativo, uma vez que este interessa significativamente a esse movimento de formação para a emancipação que se busca. " (RODRIGUES, 2016, p. 109)

Com as palavras supracitadas reiteram-se importantes apontamentos para a construção de um diálogo concreto entre as ideias de Freire e os princípios da concepção gestora aqui defendida. Em outras palavras, pensar o papel da gestão democrática dentro da escola diz respeito ao desenvolvimento e ao alcance do real sentido de atuação social e de formação social e cidadã dos sujeitos, compreendendo-se o caráter político do trabalho educacional, não em uma dimensão partidária ou de politicagem, mas sim em uma perspectiva social de ação para a transformação.

Trata-se de uma oportunidade que é dada aos sujeitos de, literalmente, assumirem a centralidade do processo gestor, não somente na função de conduzir os rumos da instituição escolar, mas de também desenvolver tais potencialidades para suas vidas. Uma atitude que se constitui transformadora por levar aos indivíduos a oportunidade de construir aprendizado por meio da práxis gestora. É assim, portanto, um paradigma que atua em prol da democratização não somente por dar lugar ao coletivo da escola em sua organização e tomada de decisões, mas por levar a estes uma oportunidade formativa de se conhecer de forma ativa, trazendo para essa realidade a oportunidade de experimentação da democracia, não só em uma perspectiva representativa, mas também, participativa.

Há com isso possibilidades ímpares para a conscientização e transformação do indivíduo humano, oriundos da democratização dos processos de organização e tomada de decisões dentro da escola. Percebe-se quão necessária é a implementação de modelos que atuem e contribuam para a vivência da democracia participativa, reconhecidas suas possibilidades para o processo de alcance consciência crítica acerca da realidade, a partir da atuação ativa dos sujeitos, como propõe Freire (1980):

> "Devem adaptar sua ação às condições históricas, tirando proveito das possibilidades reais e únicas que existem. Deverão procurar meios mais eficazes e mais adaptados para ajudar as pessoas a passarem dos níveis da consciência semi-intransitiva, ou transitivo-ingênua, ao nível da consciência crítica. Esta preocupação que é autenticamente libertadora está contida no próprio projeto revolucionário.
>
> Como tem sua fonte na práxis dos líderes e dos homens da base, todo projeto revolucionário é fundamentalmente "ação cultural" e se converte em "revolução cultural".
>
> A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência. Supõe, por sua vez, superar a falsa consciência, quer dizer, o estado de consciência semi-intransitivo ou transitivo-ingênuo, e uma melhor inserção crítica da pessoa conscientizada numa realidade desmitificada." (FREIRE, 1980, p. 46)

Sobre esse aspecto, a relevância da gestão democrática, como movimento histórico e princípio constitucional legal da educação brasileira, se explicita justamente pela possibilidade de fazer com que os indivíduos alcancem sua consciência crítica, sua cidadania e fortaleçam sua atuação social oportunizada pela escola pública com a vivência da democracia. É preciso romper com a realidade de passividade vista por vezes neste país, no qual os indivíduos se encontram, muitas vezes, desprovidos de participação social, não sendo atuantes na construção ou transformação da sociedade da qual fazem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática postulada legalmente com um princípio da educação brasileira é um avanço significativo ao percurso histórico da educação nacional e isso, por si só, já é um fato relevante. Ao se estabelecer uma pertinente relação entre os princípios e fundamentos de tal concepção de gestão, com os pressupostos da obra do educador brasileiro e filósofo da educação, Paulo Freire, tem-se o alcance da compreensão das possibilidades e potencialidades que se tem com a participação ativa e coletiva dos indivíduos nos processos decisórios e organizacionais da instituição escolar. Para isso, é preciso reconhecer que, mais do que legalmente, a gestão democrática precisa se tornar verdadeiramente práxis na escola pública e que assuma o seu papel formativo, emancipatório e transformador para aqueles constituem esta instituição.

Importa dizer que esse movimento é histórico, social e cultural, no sistema público de ensino e precisa ser engrandecido, bem como fortalecido constantemente, trazendo para dentro da escola a efetivação do exercício do direito da coletividade de atuar para a construção de uma educação verdadeiramente

democrática. O que se diz se fundamenta na complexidade que existe no ato de legitimação da democracia dentro da realidade brasileira, nas mais diversas instituições sociais do país e, como tal, também na escola.

Reconhece-se que esse percurso é cultural e formativo sim, passando diretamente pelo fazer educacional na busca por uma mudança paradigmática necessária no que diz respeito às dimensões democráticas compreendidas por significativa parcela da população brasileira, que ainda entende seu papel na democracia apenas na escolha de representantes, acreditando que sua atuação se extingue nesta ação. Defende-se que é preciso ressignificar esses olhares que acarretam um consenso faccioso de democracia e trazer aos indivíduos o entendimento de que sua participação é fundamental, explicitando seu protagonismo como construtores da realidade na qual estão inseridos, o que, por consequência, leva à transformação tanto do real, quanto do individual, tal qual difundido pela obra de Freire.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394, de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e legislação correlata**. – 20. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2021.

CURADO SILVA, Kátia Augusta C. P. **EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA**. Revista de Ciências Humanas - PPGEDU. v. 18. Frederico Westphalen- RS, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____.**Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17ª ed. 1987

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. 355 páginas.

RODRIGUES, Rodrigo Soares Guimarães. **A gestão democrática na educação do Distrito Federal: concepções e historicidade das experiências de 1957, 1995 e 2012**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016. 198 páginas.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues
Pedagogo - Universidade de Brasília (UnB), Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor e Coordenador da Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília - IFB/ Campus Samambaia. E-mail: rodrigo.guimaraes@ifb.edu.br

Luana Rosa de Araújo Silva
Pedagoga, Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília. Professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: luarosasm@gmail.com

Recebido em: 20/04/2021
Aprovado em: 26/07/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.113255

"Não quero seguidores": reflexões críticas de base freiriana à gestão democrática

'I do not want followers': critical reflections from freirean basis to democratic management

'No quiero seguidores': reflexiones críticas desde la base freireana a la gestión democrática

ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI
http://orcid.org/0000-0002-6918-2899
Universidade de Passo Fundo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Passo Fundo, RS, Brasil

Resumo: O texto reflete acerca da materialidade da gestão democrática do ensino público, a partir do pensamento de Paulo Freire. Ancora-se em uma metodologia analítico-reconstrutiva, tendo como espaço empírico os artigos publicados nos Anais dos Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação, de 2009 a 2019, constituindo um corpus de 473 artigos, dos quais é possível indicar compreensões sobre a materialidade da gestão democrática a partir de três perspectivas: os empecilhos, os indicadores e os princípios. Em diálogo com parte da obra de Paulo Freire, conclui-se que os empecilhos, indicadores e princípios são relacionados e complementares, amparando uma materialidade para a gestão democrática.

Palavras-chave: Paulo Freire. Gestão democrática do ensino público. Materialidade.

Abstract*: The text reflects on the materiality of the Democratic Management of Public Education, based on the thought of Paulo Freire. The text is anchored in an analytical-reconstructive methodology, having as an empirical space the articles published in the Annals of the Brazilian Symposiums on Education Policy and Administration, from 2009 to 2019, constituting a corpus of 473 articles, from which it is possible to point understandings about the materiality of Democratic Management from three perspectives: obstacles, indicators and principles. In dialogue with part of Paulo Freire's work, it is concluded that the obstacles, indicators and principles are related and complementary, supporting a materiality for Democratic Management.*

Keywords*: Paulo Freire - Democratic Management of Public Education - materiality.*

***Resumen**: El texto refleja acerca de la materialidad de la Gestión Democrática de la Enseñanza Público, a partir del pensamiento de Paulo Freire. El texto ancla en una metodología analítico-reconstructiva, teniendo como espacio empírico los artículos publicados en los Anales de los Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação, de 2009 a 2019, constituyendo un corpus de 473 artículos, donde é posible indicar compresiones sobre la materialidad de la Gestión Democrática a partir de tres perspectivas: los obstáculos, os indicadores y os principios. En diálogo con parte de la obra de Paulo Freire, se concluye que los obstáculos, indicadores y principios son relacionados y complementarios, amparando una materialidad para una Gestión Democrática.*

***Palabras clave**: Paulo Freire - Gestión democrática de la educación pública - Materialidad.*

INTRODUÇÃO

A gestão democrática do ensino público (Constituição Federal, Art. 206, inciso VI – BRASIL, 1988), de tão referida retoricamente, chega a ganhar ares de senso comum, demandando um esforço ampliado para se estabelecerem as fronteiras do que efetivamente caracterizaria e garantiria o conceito, tanto por parte de agentes públicos, quanto de pesquisadores.

O termo, muitas vezes vilipendiado e repetido à exaustão, pode amparar-se em algumas circunstâncias, em uma espécie de boa-vontade institucional que leva a acreditar que a presença da gestão democrática pode ser simplesmente invocada, descolada de uma materialidade forjada no fogo dos embates históricos e contextuais.

Porém, "quem deseja fazer pesquisa em educação deve sair da esfera da opinião e entrar no campo do conhecimento" (CHARLOT, 2006, p. 10), ou seja, mesmo que a gestão democrática tenha alguns pilares incontestes, cabe o debate permanente e a forja de consensos a cada movimento histórico e contextual, objetivando a construção de um conhecimento que, somado a outro já estabelecido, a outro que virá, e a mais um conhecimento, comporá a tessitura representativa do termo.

Assim, não é confortável aceitar a retórica que recobre o termo, acolhendo que tudo já foi dito, que a gestão democrática "é". De tal desconforto, resulta o título e a premissa desse texto: "não tenho nem quero seguidores! Quero recriadores curiosos sobre o que criei, com minha curiosidade epistemológica!" (FREIRE, 1982a, p. 17). É preciso encarar outros focos e movimentos acerca da gestão democrática, ancorando o termo em um sentido histórico e material, tramado entre o que "é" discursivamente e o que "poderá ser", materialmente.

Pautado nessa premissa, o presente texto intenta problematizar como o pensamento de Paulo Freire pode fortalecer as reflexões e posicionamentos acerca da gestão democrática do ensino público, emparelhando algumas pesquisas sobre a materialidade da gestão democrática com o pensamento freiriano.

Tal emparelhamento objetiva retirar a discussão acerca da gestão democrática do lugar que lhe é mais favorável – os bons estudos e pesquisas acerca da administração educacional, trazendo outros olhares e perspectivas, na firme crença de que "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também." (FREIRE, 1996, p. 58).

Como prólogo derradeiro, cumpre informar que o texto em tela é parte de uma pesquisa ampliada, que visa identificar, catalogar e classificar os indicadores que publicações científicas apontam como inerentes a uma gestão democrática. Com base em tais indicadores, serão elaboradas análises aplicáveis, com potencial de servir como parâmetro para roteiros acerca da gestão democrática do ensino público e sua materialização.

METODOLOGIA

Operacionalmente, a pesquisa foi realizada em base documental e bibliográfica, pautada por uma metodologia analítico-reconstrutiva, apresentando potenciais subsídios ao debate sobre a gestão da educação e o princípio da gestão democrática do ensino público, a partir dos recursos advindos da pesquisa científica, sustentados em uma abordagem qualitativa com aspectos quantitativos (ESTEBAN, 2010). Para dar conta do objetivo, o texto elegeu como espaço empírico os artigos publicados nos Anais dos Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação, de 2009 a 2019.

O Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação é um evento bianual, realizado pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), cuja 24ª edição ocorreu em agosto de 2009, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória-ES. Dois anos depois, em abril de 2011, ocorreu o 25º Simpósio, em São Paulo-SP. A 26ª edição aconteceu em maio de 2013, em Recife-PE. Também em Pernambuco, dessa vez em Olinda, teve lugar o 27º simpósio, em abril de 2015. Em abril de 2017, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa-PB, recebeu o 28º Simpósio da ANPAE e, por fim, o 29º simpósio teve lugar, em abril de 2019, nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba-PR.

O procedimento de coleta dos dados levou em conta os trabalhos completos publicados nos anais dessas edições do simpósio, considerando para composição do *corpus* os textos que abordavam diretamente a gestão da educação, tanto na administração de sistemas educacionais (7.08.02.01-7), quanto nas abordagens que consideravam a administração de unidades educativas (7.08.02.02-5).

Quadro 1 - Artigos selecionados

Edição do simpósio	2009	2011	2013	2015	2017	2019	TOTAL
Número de trabalhos	82	105	67	95	65	59	473

Fonte: Elaboração própria com base no corpus documental constituído, 2021.

Depois de separados os textos que comporiam a amostra, um segundo escrutínio deu conta do conteúdo dos títulos dos artigos, classificando-os de acordo com categorias previamente estipuladas: a) empecilhos à gestão democrática; b) instrumentos; c) princípios de gestão democrática.

Por fim, foi realizada a leitura dos artigos da amostra, evidenciando o pertencimento (ou não) às categorias selecionadas e, a partir desse pertencimento, a composição de sínteses que permitissem o diálogo, emparelhamento (ou refutação) do pensamento de Paulo Freire, como autor de referência.

Aqui, há um evidente interesse em tomar o pensamento freiriano como uma chave de leitura que valide a dinâmica bimodal, em que "a teorização deve regressar à prática [...] como uma nova luz. A luz não acrescenta nada ao real, mas permite vê-lo melhor, entendê-lo, captá-lo cientificamente. Enfim, a teoria se faz guia para a ação transformadora do real." (FREIRE; BETTO, 1985, p. 77).

SOBRE O *CORPUS* EMPÍRICO

Os artigos selecionados para o *corpus* empírico comprometem-se, na medida, a retirar da gestão democrática o seu caráter retórico e colocar o conceito em um cenário histórico e contextual, envolto em tramas e enredos peculiares, os mesmos que dão a dimensão material da gestão democrática.

Em grande parte, tal movimento recebe guarida no fato da "gestão da educação" (também em sua qualificação de gestão democrática), ser compreendida como "ferramenta da política [que] expõe nua e explicitamente as disputas pelo poder na educação" (SOUZA, 2016, p. 80), ou seja, um tema indexado a

nuances históricas e a cenários de contexto desenhados, estando muito além do discurso, habitando a materialidade da vida cotidiana. Essa compreensão ratifica a perspectiva que:

> Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade. (FREIRE, 1992, p. 78).

Ao escrutinar de forma mais próxima os 473 artigos que compõem o *corpus* documental, chega-se a algumas compreensões sobre a materialidade da gestão democrática e o seu caráter contextual e político. Isso porque a gestão democrática trata-se de um conceito que não se constitui, se sustenta ou se reduz apenas à força da sua semântica ou de sua ligação histórica com movimentos democráticos, pois:

> Reconhecer o forte simbolismo político da gestão democrática, a sua genealogia revolucionária e as suas ligações privilegiadas à democracia participativa não implica, em caso algum, deixar de estudar as suas dimensões teóricas, de debater as suas realizações práticas. (LIMA, 2014, p. 1070).

Parece lícito supor que o que constitui e legitima a gestão democrática são as práticas sociais efetivas, sendo, portanto, necessário tracejar claramente o que materializa a gestão democrática, buscando evidências cotidianas dessas práticas sociais, das instâncias legitimadas e dos mecanismos estabelecidos e acionados quando dessas práticas.

Endossando essa compreensão, são apresentadas, a seguir, três perspectivas de interpretação para tratar o tema: os empecilhos, os indicadores materializáveis e os princípios da gestão democrática, evidenciados nos artigos.

No que concerne à primeira perspectiva, 102 trabalhos evidenciam empecilhos ou impedimentos que comprometem a gestão democrática do ensino público. Semanticamente, os termos mais utilizados para qualificar tais empecilhos são: "desafios" (39 artigos) e "implicações" (17 artigos).

Outros termos utilizados, porém com menos frequência, são: dificuldades, entraves, limites, condicionantes, complexidade, além de termos que evidenciam questões operacionais, como gestão enfraquecida, luta/disputa, abandono, encruzilhada. Há também o uso de termos muito específicos para definir os empecilhos da gestão democrática, como estresse, ranço e hipocrisia.

Entretanto, um conjunto significativo de artigos relaciona os empecilhos da gestão democrática a conceitos vinculados a uma resistência de grupos em relação ao tema. Um total de 18 artigos (entre os 102 que tematizam empecilhos) mencionam o apego à tradições autoritárias e de autoritarismo, ao conservadorismo e à centralização de decisões, como elementos que assinalam os limites de uma gestão democrática do ensino público.

Há, ainda, um conjunto limitado de artigos que discutem a nova gestão pública, colocando em suspeição suas intenções, desqualificando qualquer possível emparelhamento com a gestão democrática do ensino público.

> De forma geral, a Nova Gestão Pública pode ser definida como um programa de reforma do setor público com base em instrumentos da gestão empresarial que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas, sendo uma resposta às duas grandes forças que definiram as últimas décadas do século XX: a globalização e a democracia. A NGP se constitui atualmente como o modelo hegemônico da administração pública ocidental. (MARQUES, 2020, p. 2).

No que diz respeito à segunda perspectiva, os artigos apresentam um conjunto de indicadores assertivos sobre a gestão democrática, como documentos, instâncias e mecanismos que teriam o condão de garantir a gestão democrática do ensino. É interessante observar que os 473 documentos examinados apresentam ao menos um indicador conforme as categorias de documentos, instâncias e mecanismos.

Entre os documentos, são apresentados com destaque os planos de educação (municipais, estaduais e reflexões sobre o Plano Nacional), indicados como documentos de gestão democrática em 29 artigos. Em segundo lugar, figura o projeto político-pedagógico, apresentado em 19 artigos, como documento de gestão. Outros documentos também são apresentados nos artigos examinados, mas em menor volume de citações, tais como legislações específicas e programas de governo, acompanhados a partir de estudos de caso localizados.

Quanto às instâncias privilegiadas para a discussão e garantia de uma gestão democrática, estão os conselhos e colegiados de toda ordem, citados em 36 artigos do *corpus* documental, além de fóruns e órgãos normativos de sistemas, em diferentes níveis e composições, apresentados como instâncias de gestão democrática em 26 artigos.

Já a presença de mecanismos ou estruturas de gestão democrática, os textos apontam ações de descentralização administrativa, pedagógica e financeira das unidades educativas, que figura em 37 artigos; além de processos de eleições, provimento ou escolha de diretores, presente em 22 artigos.

Por fim, a terceira perspectiva relaciona-se aos princípios de gestão presentes nas discussões dos artigos. O termo "princípio" – do latim *principium* – significa começo, início ou fundamento. Disto, advém a adequada analogia de princípio como base, sustentação, pilar, alicerce.

Os artigos examinados apresentam um conjunto de seis princípios interpretados como sustentáculos de uma gestão democrática, sendo eles: participação, formação (inicial e/ou continuada), autonomia, coletividade, cidadania e diálogo, representados quantitativamente no quadro a seguir.

Quadro 2 - Quantidade de artigos que mencionam diretamente e com destaque um princípio como sustentáculo da gestão democrática

Princípio	Quantidade de artigos encontrados
Participação	41
Formação	30
Autonomia	15
Coletividade	09
Cidadania	08
Diálogo	05
TOTAL	**108**

Fonte: Elaboração própria com base no *corpus* documental constituído, 2021.

Foram, ainda – pelo critério da possibilidade de generalização –, desconsideradas as palavras apresentadas em um único artigo e que poderiam, eventualmente, representar um princípio da gestão democrática. Assim:

> Parece adequada a compreensão de que a prática material da gestão democrática implica em: autonomia, livre organização dos segmentos, grupos engajados e ampliados, participação qualificada em pautas decisórias, transparência e descentralização nas/das decisões. (ESQUINSANI, 2019, p. 168).

Ou seja, parece haver uma semântica relativamente consensual entre os pesquisadores que se dedicam a elaborar reflexões acerca da gestão democrática, semântica que orbita a expressão de princípios coadunados com o que se entende por democracia. Todavia, a questão que fica para a sequência da presente narrativa é: quais construções do pensamento de Paulo Freire podem auxiliar na problematização e fortalecimento da compreensão acerca da gestão democrática?

PAULO FREIRE E ALGUMAS REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O patrono da educação brasileira (lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012), Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 – São Paulo, 2 de maio de 1997), deixou um legado intelectual que transcende gerações e sobrevive a sua ausência física, tanto pela profundidade de suas reflexões, quanto pela pertinência e amplitude delas. Discutir, pois, a gestão democrática a partir da obra de Paulo Freire coloca o tema em diálogo com um autor denso, tomando o assunto a partir de uma condição contemporânea.

Estabelecendo o olhar a partir dos referenciais de Paulo Freire, a primeira questão que merece foco é a condição histórica e contextual da gestão democrática e das interpretações e construções acerca do seu significado, implementação e defesa. Não parece oportuno ou producente discutir a gestão democrática a partir de um vazio de sentido histórico. Nas palavras de Freire (2006, p. 28):

> Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade.

A afirmação da gestão democrática como uma partitura do contexto histórico é um elemento essencial ao próprio conceito de educação como prática democrática e cidadã, uma vez que "a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens." (FREIRE, 2002, p. 70).

Dessa forma, há na condição histórica e contextual da gestão democrática e nos sentidos e significados construídos para o conceito ao longo de mais de 30 anos, um conjunto de seis princípios interpretados como sustentáculos de uma gestão democrática: participação, formação (inicial e/ou continuada), autonomia, coletividade, cidadania e diálogo, sobre os quais é possível lançar um olhar freiriano e fortalecer as reflexões críticas e posicionamentos acerca da materialidade da gestão democrática expressa por tais princípios.

O primeiro princípio – e também o mais referenciado – é **participação**. O princípio emparelha-se ao próprio conceito de gestão democrática no momento em que a LDB assim a define:

> 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. (BRASIL, 1996).

A participação é o único princípio textualmente indicado na LDB como garantia de uma gestão democrática. No documento jurídico-normativo em destaque, a participação encerra uma sugestão de cooperação e atuação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da presença da comunidade escolar em conselhos e fóruns presentes em unidades educativas.

Há, aqui, um reducionismo bastante evidente, quando considerada a obra de Freire. Aos profissionais da educação é destacado um papel intelectual no projeto pedagógico da escola. À comunidade escolar (pais, alunos, etc.) é relegado um papel de presença em conselhos e instâncias operacionais. Ora, se a participação é organizada em condições diferenciadas, ela já não é uma participação no sentido freiriano, em que "o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações." (FREIRE, 2006, p. 36).

É necessário, para uma participação efetiva – e nessa direção move-se o pensamento de Paulo Freire –, que diferentes sujeitos possam pertencer a um espaço em iguais condições de interação ou, do contrário, haverá uma educação (e uma gestão democrática por analogia) "que mata o poder criador não só do educando mas também do educador, na medida em que se transforma em alguém que impõe, ou, na melhor das hipóteses, num doador de 'fórmulas' e 'comunicados', recebidos passivamente pelos seus alunos." (FREIRE, 1983, p. 69).

O segundo princípio mais referenciado nos artigos que compõem o *corpus* documental é **formação** (inicial e/ou continuada). Os autores indicam sua crença em projetos de formação docente e/ou da comunidade escolar ampliada, como um elemento que assegura a gestão democrática do ensino público.

Considerando a célebre frase do educador pernambucano, que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 68), considerar a formação como um princípio da gestão democrática reforça o caráter de movimento histórico que compõe o termo.

Ora, veja, se "ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática" (FREIRE, 1991, p. 58), a formação é um ingrediente importante para a qualificação de processos que compõem a gestão democrática, como a participação e assertividade de fóruns e instâncias coletivas, a "leitura" de mundo, que pode amparar a produção dos documentos que assinalam a gestão, e, ainda, o olhar ampliado sobre os contextos sociais e suas interfaces com a escola.

Ao se "fazer" professor (gestor, funcionário, pai, aluno, comunidade escolar), o sujeito histórico inscreve sua identidade em um *continuum* que considera o protagonismo do sujeito, fortalecendo sua percepção acerca do próprio conceito de gestão democrática, pois "não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou a prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos." (FREIRE, 2001b, p.40).

O terceiro princípio mais referido nos textos examinados é a **autonomia**. Os artigos analisados indicam que a autonomia é um dos pilares da gestão democrática, enquanto movimento de autogoverno, autossuficiência e emancipação. E tal movimento pode ser identificado e fomentado em todos os sujeitos do processo.

> Uma das tarefas mais importantes que deveríamos ter como professores seria não ter a experiência em nome dos alunos. Não podemos fazer isso por eles e elas. Eles e elas têm que ter sua própria experiência, Mas, talvez devêssemos colocar para os alunos e alunas, pelo menos duas vezes por semestre, sobre como estudamos. Como fazemos isso. Eu fazia isso com meus alunos e alunas. Eu tinha o hábito de ler capítulos de livros com os alunos nos cursos de graduação porque muitas vezes, a essa altura, eles ainda não sabiam o que significava ler. Você tem que dar aos alunos e alunas um depoimento sobre o que significa ler um texto. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 62-63).

Ter autonomia administrativa, financeira e pedagógica significa referenciar a escola e a comunidade escolar de elementos de escolha, associados à liberdade, independência e soberania. Aprender a tomar as próprias decisões nos mais

diversos campos de atuação social, mormente na escola, como espaço educativo por excelência, uma vez que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p. 25).

Autonomia é, pois, um aprendizado constante (e, por conseguinte, histórico), em que os sujeitos amadurecem ao longo do processo, tomando suas próprias decisões, uma vez que:

> Enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1998, p. 121).

Com menos frequência – abaixo de dez menções –, aparecem os princípios da coletividade, cidadania e diálogo. Apesar de quantitativamente serem menos referenciados, tais princípios conversam diretamente com o pensamento freiriano e com as oportunas reflexões críticas à gestão democrática.

A **coletividade** está em vínculo permanente com a participação, pois só é possível participar no coletivo, nas negociações de sentidos e pertencimentos coletivas, em que todos e cada um possuem um lugar de fala. Assim, a gestão democrática arbitrada no princípio da coletividade assegura a presença de cada sujeito em sua especificidade.

> Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a "sede do saber", até a "sede da ignorância" para "salvar", com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 1996, p. 25).

E essa participação coletiva é motor da **cidadania** (como causa e efeito da coletividade). Ao participar de um coletivo, o sujeito sublinha seu caráter cidadão:

> [...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39).

Por conta de tal processo, "a professora progressista ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer" (FREIRE, 2000, p. 44), ou seja, não se esconde na neutralidade, como também lá não reside todo aquele/aquela habituado à cidadania.

O sexto princípio elencado a partir da análise dos artigos que compõem o *corpus* documental – por ordem de referência – é o **diálogo**. Paulo Freire menciona o diálogo em vários dos seus escritos, tomado possivelmente pela certeza de que o diálogo é ação democrática, de participação e autonomia, uma vez que só é possível dialogar com os pares e, para tanto, é preciso construir e constituir o sentido identitário da cidadania.

Aqui é pertinente, pois, a retomada do conceito em Paulo Freire (2008, p. 115-116), para o qual o diálogo:

> [...] é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos.

Portanto, é necessário que haja horizontalidade para uma relação dialógica, posição essa construída através da evidência dos demais princípios já tratados, visto que:

> O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1980, p. 82).

Segundo Freire, é preciso dialogar para existir. Por analogia, é preciso dialogar para participar, para ter autonomia, para pertencer a uma coletividade e sustentar a cidadania. Também é preciso dialogar para formar e formar-se, no complexo processo de interface com o contexto de produção do diálogo.

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. (FREIRE, 1996, p. 79).

Por fim, parece tempestivo reafirmar que uma gestão democrática na qual os posicionamentos políticos estão subservientes a uma suposta harmonização não parece – em uma leitura freiriana – ser uma gestão democrática.

> [...] a gente ainda tem que perguntar em favor de que conhecer e, portanto, contra que conhecer; em favor de quem conhecer e contra quem conhecer. Essas perguntas que a gente se faz enquanto educadores, ao lado do conhecimento que é sempre a educação, nos levam à confirmação de outra obviedade que é a da natureza política da educação. Quer dizer, a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político. (FREIRE, 1982b, p. 97).

Assim, ao elaborar reflexões críticas à gestão democrática pelo olhar de Paulo Freire, a partir de cenários contextuais ancorados em produções acerca do tema, assume-se a condição histórica e permanente dos sujeitos envolvidos na gestão democrática, sobretudo os que dela e nela vivem, defendem e arquitetam suas relações, pois seria "uma ingenuidade pensar um papel abstrato, num conjunto de métodos e técnicas neutros para uma ação que se dá em realidade que também não é neutra." (FREIRE, 2001, p. 45).

CONCLUSÃO

Não há porque seguir Paulo Freire. Mas há, sim, inúmeras razões para criar e recriar suas reflexões, indexando-as a temas relevantes, criando novas perspectivas e conhecimentos. Nas palavras do próprio autor: "não tenho nem quero seguidores! Quero recriadores curiosos sobre o que criei, com minha curiosidade epistemológica!" (FREIRE, 1982a, p. 17).

Destarte, o texto intentou refletir criticamente sobre a materialidade da gestão democrática, a partir do pensamento de Paulo Freire, amparado em uma empiria advinda de textos publicados nos anais do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, evento bianual realizado pela ANPAE, nos anos de 2009, 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019.

A perspectiva que grassou a elaboração da narrativa dizia respeito à produção de sínteses – e, por conseguinte, de conhecimentos – acerca da materialização da gestão democrática, retirando o termo do vazio retórico e colocando-o no contexto histórico de elaboração e (re)elaboração de sentidos. Isso porque "um discurso científico sobre educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico." (CHARLOT, 2006, p. 10).

Ao escrutinar de forma mais próxima os anais do Simpósio da ANPAE, no período em destaque, foram selecionados e trazidos ao *corpus* documental 473 artigos que mencionam a gestão democrática de forma direta. Em um olhar particularizado sobre esse conjunto de artigos, é possível indicar algumas compreensões sobre a materialidade da gestão democrática, a partir de três perspectivas de interpretação para o trato com o tema: os empecilhos, os indicadores materializáveis e os princípios da gestão democrática.

Em relação especificamente aos princípios da gestão democrática, os artigos examinados apresentam um conjunto de seis deles, interpretados como sustentáculos do termo: participação, formação (inicial e/ou continuada), autonomia, coletividade, cidadania e diálogo.

Em reflexões críticas a partir da obra de Paulo Freire, parece bastante forte a sugestão que os empecilhos, indicadores e princípios destacados do *corpus* empírico analisado são relacionados e complementares, sendo interdependentes e fortalecidos, amparando uma materialidade para a gestão democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 18 jul. 2021.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31 jan./abr. 2006.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Indicadores e interpretações**: relações entre gestão democrática e políticas educacionais. Educação e Cultura Contemporânea, v. 16, p. 154-173, 2019.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Mc Graw Hill, 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação**: diálogos (Paulo Freire e Sérgio Guimarães). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982a. 132p.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (org.). **O educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982b. p. 89-101.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985. 95p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 184p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. 144 p.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 23). 57 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. HORTON, Myles; **O caminho se faz caminhando**: sobre educação e mudança social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 229 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 158 p.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

MARQUES, Luciana Rosa. Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: um estudo da rede estadual de Goiás. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69772, 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016.

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Bolsista Produtividade CNPq. E-mail: rosimaresquinsani@upf.br

Recebido em: 20/04/2021
Aprovado em: 22/06/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.113243

Paulo Freire e a gestão da educação: análise das pesquisas em três programas de pós-graduação do Brasil

Paulo Freire and educational management: analysis of research in three brazilian graduate programs

Paulo Freire y la gestión de la educación: análisis de la investigación en tres posgrados en Brasil

LÚCIO JORGE HAMMES
http://orcid.org/0000-0003-0658-4628
Universidade Federal do Pampa
Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Educação
Jaguarão, RS, Brasil

ITAMAR LUÍS HAMMES
http://orcid.org/0000-0002-3532-5011
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
Departamento de Educação
Lajeado, RS, Brasil

JAIME JOSÉ ZITKOSKI
https://orcid.org/0000-0003-1266-2039
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Educação
Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo: A gestão educacional tem em Paulo Freire referência destacada na academia e contribui para o desenvolvimento de pesquisas na pós-graduação. Partindo dos dados coletados nos trabalhos de conclusão de três programas de Pós-Graduação do Rio Grande do Sul, fez-se uma abordagem qualitativa, na perspectiva metodológica da abordagem da análise documental. Os resultados apontaram para a importância dessas pesquisas para superar a educação bancária e compreender a gestão das práticas educativas e das políticas públicas, tendo presente a perspectiva interdisciplinar da obra de Paulo Freire. Esse diálogo, constatado nas pesquisas, pode ajudar a qualificar a gestão educacional na ação educativa e na gestão das redes de ensino.

Palavras-chave: Paulo Freire. Gestão educacional. Pesquisas. Pós-graduação..

***Abstract**: Educational management has a prominent reference in Paulo Freire in the academy and contributes to the development of research in graduate studies. Based on the data collected in conclusion works of three Graduate Programs in Rio Grande do Sul, a qualitative approach was made, in the methodological perspective of the document analysis approach. The results pointed to the importance of these researches to overcome banking education and to understand the management of educational practices and public policies, bearing in mind the interdisciplinary perspective of Paulo Freire's work. This dialogue, verified in the researches, can help to qualify educational management in the educational action and the management of the education networks.*

***Keywords**: Paulo Freire; Educational management; Researches; Graduate studies.*

***Resumen**: La gestión educativa tiene un referente destacado en Paulo Freire en el ámbito académico y contribuye al desarrollo de la investigación de posgrado. A partir de los datos recogidos en los trabajos de conclusión de tres Posgrados en Rio Grande do Sul, se realizó un abordaje cualitativo, en la perspectiva metodológica del enfoque de análisis documental. Los resultados señalaron la importancia de estas investigaciones para superar la educación bancaria y comprender la gestión de las prácticas educativas y las políticas públicas, teniendo en cuenta la perspectiva interdisciplinar del trabajo de Paulo Freire. Este diálogo, verificado en las investigaciones, puede ayudar a capacitar la gestión educativa en la acción educativa y en la gestión de las redes educativas.*

***Palabras-clave**: Paulo Freire; Gestión educativa; Investigaciones; Posgrado.*

INTRODUÇÃO

Esse artigo tem por objetivo analisar as repercussões das pesquisas realizadas em três programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) que se inspiram na obra de Paulo Freire. Essas pesquisas revelam que os discentes dos programas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul) e da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) revelam ter proximidade com leituras e a pedagogia freiriana, pois em seus trabalhos de conclusão trazem Paulo Freire como referência central, ou enquanto um dos autores que dialogam com a pesquisa.

Como a obra de Paulo Freire trata basicamente da educação, as pesquisas dos pós-graduandos encontram apoio para desenvolver aprofundamentos, qualificando sua prática de gestão da ação educativa ou encontram sustento para melhorar a gestão das redes e das políticas de educação.

O recorte temporal de nossa análise está delimitado nos seguintes períodos: de 2014 a 2020, no PPGE da Unipampa; no período de 1995 a 2020, no PPGE da UFRGS; e de 2013 a 2020, no PPGE do IFSul. Essa delimitação diz respeito a dois critérios, a saber: a) por razões dos trabalhos estarem disponíveis

on-line nos repositórios dos PPGEs e b) pela diferença do tempo de criação de cada um dos programas – inaugurado em 1970 na UFRGS, em 2012 na Unipampa, e em 2013 no IFSul.

Destacamos que a razão principal da importante presença de Paulo Freire no universo de nossa análise reside na perspectiva interdisciplinar de sua obra. Freire é hoje o autor brasileiro mais lido e citado mundialmente na área das Ciências Humanas e Sociais, sendo o terceiro autor mais citado nesse campo científico, à frente de autores como L. S. Vygotsky, Karl Marx ou Michel Foucault. Conforme Green (2016), os autores mais citados na academia são, em primeiro lugar, Thomas S. Kuhn, com "As estruturas das revoluções científicas", de 1962; seguida de Everett Rogers, com "*Diffusion of innovations*", também de 1962; e, em terceiro lugar, Paulo Freire, com "Pedagogia do oprimido", publicada em 1968.

O reconhecimento da academia à obra de Paulo Freire revela a grande abertura e interconexão de seu pensamento com os temas centrais da contemporaneidade. E, como a área da educação é interdisciplinar por natureza, Paulo Freire nos inspira a pensar criticamente várias temáticas, como: educação de jovens e adultos, educação popular, meio ambiente, formação de professores, gestão democrática, políticas públicas, didática e métodos alternativos, direitos humanos, entre outros.

Este artigo tem por base uma pesquisa qualitativa que utilizou a abordagem da análise documental, conforme propõe Severino (2007, p. 122): "tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas [...] documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais." Seguindo essas formulações, podem ser considerados documentos úteis para o desenvolvimento de investigações que utilizam a abordagem citada, os relatórios de diferentes ordens e instituições, os documentos legais, divulgações jornalísticas, *e-mails*, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outros que se mostrarem úteis para o alcance do objetivo enunciado.

Nessa perspectiva, o mapeamento iniciou com o regimento do PPGE – Mestrado Profissional (2011) da Unipampa e, em um segundo momento, com os dados das pesquisas realizadas no PPGE/UFRGS. Os dados foram trabalhados pela análise textual discursiva, proposta por Moraes (2003), constituída com base na análise de conteúdo de Bardin (1977), mas também utilizando elementos de análise do discurso. Esse modelo de análise foi descrito por Moraes (2003, p. 202) como "uma metodologia na qual, a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido *corpus*."

As análises efetivamente ficaram mais centradas nos Relatórios Críticos Reflexivos da Unipampa, nas teses e dissertações do PPGE/UFRGS e na análise das dissertações do PPGE/IFSul. Nesse universo, foram avaliados 276 trabalhos de pesquisa final de mestrado e doutorado.

Destacamos que a presença de Paulo Freire nos três PPGEs não é algo apenas pontual, mas articula-se com uma rede de pesquisadores e lideranças educacionais que se formou no Rio Grande do Sul a partir do Fórum Paulo Freire, que em 2021 chega à sua 22ª edição e, igualmente, com os seminários anuais: Diálogos com Paulo Freire, já na 10ª edição. Vários alunos e professores ligados aos três PPGEs participam com trabalhos e também atuam na organização desses eventos.

Esse movimento orgânico inspirado na pedagogia freiriana revela uma quantidade e qualidade nas produções acadêmicas, não só nas dissertações e teses, mas também na produção de livros e artigos para periódicos. Portanto, a obra de Freire é destacadamente fecunda no contexto da formação de educadores em nosso estado, capacitando-o para desenvolver a gestão de unidades escolares, especialmente relacionadas às práticas educativas, como também à gestão das redes e das políticas educacionais.

A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NO PPGE/IFSUL – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

O Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia (MPET-IFSul) iniciou suas atividades em 2012. Sua aprovação, em 2011, foi a culminância de esforços coletivos produzidos com foco na ideia de uma educação que não dissocia ações de ensino, pesquisa e extensão, "atuando na formação de professores, com o intuito de participar significativamente do desenvolvimento social e regional" (IFSUL, 2021). O programa remonta inicialmente a uma necessidade interna de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do Currículo da Educação Profissional do nível técnico, a uma discussão qualificada da relação entre educação e tecnologia, configurando-se inicialmente em Programa Especial de Formação Pedagógica, cursos superiores de formação tecnológica e Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Tecnológica. Dessa forma, as áreas de educação e tecnologia permeavam conjuntamente a dimensão da formação em nível *stricto sensu*.

A área de concentração do Mestrado Profissional é a Educação, e desenvolve estudos "focando nas mediações que se realizam para que o processo educacional seja desenvolvido, seja através de uma mediação linguística, estética, tecnológica, pedagógica, entre outras" (IFSUL, 2019). Os objetivos do curso são:

> Formar profissionais qualificados para o exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir de saberes ético-estéticos, docentes e tecnológicos, proporcionando o desenvolvimento da produção de conhecimento no campo da educação e das tecnologias educacionais, visando atender demandas sociais, organizacionais e/ou profissionais da educação e da tecnologia, com o intuito de prover ações de inserção e de intervenção no contexto social. Articular a formação ao campo profissional da educação, conforme resolução da CAPES, no que tange os Mestrados Profissionais, como forma de desenvolver conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e/ou local. Desenvolver a capacitação profissional dos profissionais da área de educação, pelo provimento de uma articulação integrada entre a formação docente e as tecnologias educacionais, compondo propostas de pesquisas aplicadas que possam produzir a inovação e a qualificação contínua da educação básica. (IFSUL, 2019).

O programa deseja "formar profissionais-pesquisadores a partir de saberes ético-estéticos, docentes e tecnológicos, com vistas à atuação no campo da educação básica, capazes de realizar intervenções em suas próprias práticas, bem como no contexto social no qual está inserido" (IFSUL, 2019). As linhas de pesquisa são: a) Inserção social: trabalho, cultura e tecnologias na educação básica; b) Intervenções no espaço-tempo da educação básica: filosofia, arte e tecnologia; c) Tecnologias aplicadas à educação básica: processos de formação.

O curso exige um mínimo de 24 créditos, entre obrigatórios (que compõem a formação básica profissional) e eletivos. O currículo está organizado por quatro disciplinas obrigatórias, responsáveis por uma formação de base na área da educação e por seminários eletivos, que semestralmente são atualizados na relação direta com o estado da arte das pesquisas dos professores-pesquisadores responsáveis. O aluno necessita cumprir a etapa de defesa de qualificação de seu projeto de pesquisa, preferencialmente, antes do início do terceiro semestre, ou seja, entre os primeiros 12 meses de curso, visto que o tempo máximo para a defesa da dissertação é de 24 meses (IFSUL, 2019).

O programa se orgulha pela forma de integração social, na medida em que desenvolve pesquisa aplicada com capacidade de intervenção no contexto escolar da educação básica. As pesquisas focam especialmente nas angústias, percepções e necessidades dos profissionais desse contexto, que trazem suas experiências anteriores, gerando conhecimentos e produtos diretamente aplicáveis ao seu fazer profissional. Ao aliar educação e tecnologia, é possível fazer diferença nesse contexto, como forma de propor novas ações de inserção (IFSUL, 2021).

O MPET já titulou mais de 100 mestres. No repositório, encontramos 108 dissertações, realizadas entre os anos 2012 e 2019. Segundo o *site* oficial (IFSUL, 2021), desde o primeiro processo seletivo até o último, que se encontra em curso, tem-se uma taxa média em torno de 500 candidatos inscritos por concurso, que

disputam em torno de 25 vagas. É importante ressaltar também que em 2020 o PPGE recebeu a aprovação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para implantar o curso de Doutorado Profissional em Educação e Tecnologia.

Em relação à presença de Paulo Freire no PPGE, não se percebeu nenhuma menção nos documentos do programa. No entanto, quando do recurso às pesquisas desenvolvidas, percebeu-se que ele está entre os autores mais citados. Das 108 pesquisas encontradas no repositório, realizadas entre 2013 e 2019, 31 dissertações recorrem a Paulo Freire de uma forma ou de outra. Em 3 dissertações, Paulo Freire aparece como referência central, sendo citado mais de 8 vezes e tendo duas ou mais obras citadas nas referências bibliográficas; em 28 dissertações, o autor é citado como referência de apoio, como epígrafe, suporte na metodologia ou mesmo como fundamento teórico educacional.

Tabela 2 - Paulo Freire nas dissertações do PPGE/IFSul

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Referência central				1	1	1			3
Referência de apoio	1	9	7	1	8	2			28
Não referenciado	2	12	11	20	17	13	2		77
Total de RCR	3	21	18	22	26	16	2		108

Fonte: Dissertações defendidas no PPGE/IFSul, disponíveis no *site* do curso.

A tabela acima procura mostrar a presença de Paulo Freire nas dissertações defendidas no PPGEDU do IFSul entre os anos 2012 e 2019, que são as dissertações encontradas no Repositório do IFSul, totalizando 108 trabalhos. Das 108 dissertações, 3 tomam Paulo Freire como referência central; 28 como referência de apoio; e 77 não contemplam Paulo Freire em seus trabalhos.

Das pesquisas que tomam Paulo Freire como autor central, as obras mais citadas são "Pedagogia da autonomia" e "Pedagogia do oprimido". São citadas também: "A importância do ato de ler", "Pedagogia da esperança", "Educação na cidade" e "Educação e mudança". Nessas pesquisas, Paulo Freire aparece como pensador da educação na perspectiva histórico-crítica, ao lado de Gramsci, Saviani, Marx, Pistrak, entre outros.

Do conjunto dos trabalhos, 28 dissertações têm Freire como referência de apoio. Percebe-se o recurso a Paulo Freire como um autor importante e decisivo na justificação das práticas educativas, porém, não central na proposta

metodológica. Os autores destacam a educação problematizadora, que pergunta e investiga, a ação e reflexão, a proposta dialógica, a crítica à educação bancária e a defesa de uma concepção de educação libertadora.

AS PESQUISAS INSPIRADAS EM PAULO FREIRE NO PPGE/UNIPAMPA

O Mestrado Profissional em Educação pretende ser um espaço para oportunizar que as demandas se encontrem com profissionais interessados em atendê-las, ou seja, com quem pode fazer a mediação entre o desejo de solução de problemas existentes e as diferentes formas de abordá-los. Dessa forma, acontece o encontro entre o conhecimento da realidade e o conhecimento científico, entre o saber da experiência e a rigorosidade metódica. A formação permanente consiste nesse entrelaçamento entre a teoria e prática, no encontro entre o cotidiano e a formulação teórica.

O curso foi organizado em quatro semestres, com atividades quinzenais, concentradas em quintas-feiras à noite, nas sextas-feiras em períodos diurno e noturno, e aos sábados, diurno. Essa concentração de períodos quinzenais na oferta tem a finalidade de possibilitar a melhor participação dos estudantes oriundos da rede pública da educação básica, profissionais em exercício, favorecendo para os deslocamentos destes para os encontros de estudos.

A Portaria Normativa nº 17, de 2009, da Capes (BRASIL, 2009, p. 21), em seu art. 4º, destaca como um dos objetivos do mestrado profissional: "capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho." Assim, este PPGE organizou os editais para processos seletivos com oferta de vagas exclusivas para professores que atuam na educação básica da rede pública.

O formato do trabalho de conclusão de curso (TCC) é utilizado com os itens necessários para a composição de um relatório de pesquisa, que no PPGE é denominado Relatório Crítico-Reflexivo (RCR). Em seu art. 7º, inciso VIII, § 3º, a Capes orienta que "o trabalho de conclusão final do curso poderá ser apresentado em diferentes formatos [...] de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes." (BRASIL, 2009). A partir dessa orientação, o PPGE adota como trabalho de conclusão final o RCR, resultante da consecução de três etapas.

> 1ª. Elaboração de um Projeto de Intervenção no espaço institucional de atuação do pós-graduando, sob orientação de Docente Permanente (Orientador credenciado) do Programa e com avaliação final mediante apresentação pública a uma banca constituída de pelo menos dois docentes da Unipampa, sendo um deles do próprio Programa. 2ª. Execução do Projeto de Intervenção aprovado, com produção de Relatório Final (crítico-reflexivo), sob supervisão do Orientador; 3ª Apresentação do Relatório Final do Projeto de Intervenção, para avaliação de banca constituída por pelo menos três docentes: um docente permanente (Orientador credenciado), um docente do próprio Programa e um professor-doutor de outra instituição. (UNIPAMPA, 2018).

O curso de mestrado oportuniza a professores, em efetivo exercício, com vínculo com a rede pública de ensino, interessados na gestão da educação, revisitar criticamente o aparato teórico-metodológico, que tem fundamentado o planejamento de suas práticas, na direção de capacitá-los à produção de conhecimentos geradores de novas rotinas de trabalho.

As pesquisas e a execução dos projetos de intervenção dos mestrandos têm produzido repercussões na região, atendendo profissionais que atuam nas unidades escolares, nas secretarias municipais de educação, nas escolas e nas coordenadorias. Os TCC produzidos a partir das intervenções nas redes de educação foram analisados a partir de categorias centrais da educação freiriana.

Analisamos aqui os RCR dos alunos que defenderam seu trabalho final nos anos de 2012 a 2020. Como as entradas são anuais, temos até agora 8 entradas (2012 a 2019). O curso tem previsão de conclusão de 2 anos, podendo terminar um pouco antes ou um pouco depois desse prazo. O critério adotado consistia em observar as citações sobre Paulo Freire, tendo como base "referência central" ou "referência de apoio". Para ser referência central, a citação a Freire deveria estar presente como base da construção da metodologia do trabalho e ser citado mais de 10 vezes, e com mais que duas obras citadas nas referências. Já a referência de apoio é aquela citação em que Paulo Freire aparece no relatório, não sendo base do trabalho. Assim temos:

Tabela 2 - Paulo Freire nos RCRs da Unipampa

	2012	2013	2024	2015	2016	2017	2018	Total	Total
Referência central	3	12	5	5	7	10	2	44	3
Referência de apoio	4	10	11	6	6	5	1	43	28
Não referenciado	3	6	5	4	1	7	3	29	77
Total de RCR	10	28	21	15	14	22	6	116	108

Fonte: RCRs do PPGE, organizados por ano de entrada. Disponíveis no *site* do curso.

A tabela apresenta um total de 116 RCRs defendidos na Unipampa por alunos que entraram no curso a partir de 2012, quando foi iniciado o Mestrado em Educação da instituição. Desse total, 44 têm Paulo Freire como referência central; 43, como referência de apoio; e 29 não contemplavam o autor em seus trabalhos. Todos os relatórios estão disponíveis no portal do curso[1].

Diversos trabalhos citam Freire como epígrafe, caracterizando o trabalho que desenvolvem:

> Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento da nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2002, p. 22).

Outros citam a referência como base metodológica no próprio resumo: "Freire, Lüdke, Damiani, Fazenda, André, Mello, Veiga, Nóvoa, entre outros serviram como fundamentação teórico-conceitual e teórico-metodológica; além do ordenamento constitucional, legal e normativo." (COMIN, 2016, p. 9). Alguns já trazem a proposta na introdução do trabalho com sua referência:

> O presente trabalho parte do contexto do Mestre Paulo Freire (1988, 1996) de considerar a importância de uma educação ambiental transformadora e cidadã, no sentido de transformação social de entender a educação como um processo sociopolítico, libertar o ser humano das alienações oportunizando-lhe autonomia e ter consciência social. (ROCHA, 2016, p. 10).

Entre os trabalhos que têm Paulo Freire como referência central, a obra mais referenciada é "Pedagogia da autonomia" (2002), citada em 45 trabalhos, seguida da "Pedagogia do oprimido" (1983), presente em 40. "Educação como prática da liberdade" (2011) está presente em 20 obras; "Pedagogia da esperança" (1997), em 10; "Pedagogia da indignação" (2000), em 13; "Educação e mudança" (2010) tem 9 citações; "A importância do ato de ler" (1989); e "Conscientização: teoria e prática da liberdade" (1996), citada 4 vezes.

Do conjunto dos trabalhos, 43 têm Freire como referência de apoio. Estes se referem a ele como autor importante, mas não central, em sua proposta de metodologia. Os autores dos trabalhos afirmam que:

---

1 Disponível em: http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/dissertacoes/. Acesso em: 10 mar. 2021.

> O saber dialógico mostra, de forma problemática, um indivíduo ou circunstâncias existenciais do grupo em relação ao contexto sócio-político mais amplo. É precisamente esta perspectiva freiriana que orientou essa ação de intervenção entre orientador, educadores e alunos, sendo a proposta uma forma de resolução da violência. É no diálogo permanente, crítico/reflexivo, que se construiu as estratégias de resolução e a proposta de intervenção coletiva. (MELGAR, 2014, p. 21).

Os autores trazem os ensinamentos de Paulo Freire para as suas pesquisas, como referências importantes, com os quais qualificam os seus trabalhos. Embora não centrais, a lições de Freire são importantes para a organização e interpretação dos dados das pesquisas.

A PRESENÇA DE PAULO FREIRE NAS PESQUISAS NO PPGEDU-UFRGS

As análises que seguem sobre a presença de Freire nas pesquisas do PPGE/UFRGS são referentes ao período de 1995 a 2020, considerando as dissertações e teses defendidas nesse período, que tiveram a obra de Paulo Freire como referencial central, ou enquanto um dos autores importantes em seu referencial teórico.

Encontramos através dos registros no LUME[2], 52 trabalhos que revelam uma presença forte da obra de Freire enquanto referencial teórico em diálogo com a análise dos dados. São 35 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado, nas quais a obra de Paulo Freire é central ou emerge entre diálogo fecundo com outros autores.

O que nos despertou a atenção é a diversidade das temáticas e das diferentes linhas de pesquisa nas quais Freire circula no PPGE/UFRGS.

Os temas e áreas de estudo vão desde a informática, passando pela formação de professores e educação infantil, chegando à discussão da educação popular e educação de jovens e adultos. Esse dado mostra a grande abertura da pedagogia freiriana e sua base interdisciplinar na forma de trabalhar as questões da formação e os temas centrais da área educacional. Talvez seja esse o fato de que a obra de Freire continua a despertar ainda hoje tanta curiosidade e interesse. Ou seja, Paulo Freire continua a ser um autor da atualidade, mesmo que precisemos situar sua obra, em sua fase mais madura, nos anos 1990.

---

2 LUME. Digital Repository. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/. Acesso em: 13 nov. 2017.

A seguir, passamos a relacionar alguns títulos de teses e dissertações que expressam a reflexão que fizemos acima:

1. Jürgen Habermas, Paulo Freire e a crítica à cidadania como horizonte educacional: uma proposta de revivificação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social;

2. Instituto de Educação Josué de Castro: Paulo Freire e a "escola diferente";

3. A educação para a autonomia em Immanuel Kant e Paulo Freire;

4. Aprendendo a ler/ver televisão na Educação de Jovens e Adultos;

5. Educação técnico-científica emancipatória nos IFETs: um olhar através de Habermas e Freire;

6. Paulo Freire e Michel Serres: aproximações na perspectiva interdisciplinar num diálogo a múltiplas vozes;

7. Informática educativa no Rio Grande do Sul: um estudo das possibilidades de inclusão em uma escola pública;

8. Partilhando olhares: perspectivas da arte na educação de jovens e adultos do CMET Paulo Freire;

9. A formação dos(as) educadores(as) a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA;

10. Da intenção à Ação: avanços e retrocessos na Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual do RS no período de 1999 a 2008.

Os títulos apresentados (que são apenas uma amostra do universo definido de 52 trabalhos já referidos acima) revelam a diversidade de temas e áreas do campo educacional em que as leituras de Freire ajudam a refletir e problematizar o debate da pesquisa em educação. Mesmo que, em certos casos, a sua obra não seja a referência central, nota-se um diálogo fecundo na forma como seu pensamento se relaciona com a discussão pedagógico-formativa e com as alternativas práticas de busca de soluções a certos gargalos nas diferentes áreas da educação.

Nesse contexto, são diferentes linhas de pesquisa do PPGE que trabalham com os referenciais freirianos, e a forma de abordá-los também é diferenciada.

As linhas de pesquisa também foram sendo modificadas com o tempo. Um dos pioneiros que trabalhou com a obra de Paulo Freire é o Prof. Balduino Andreola, que orientou várias dissertações e teses nessa perspectiva na área de Educação Popular e EJA. O saudoso Prof. Nilton Fischer também trabalhou com seus orientandos na década de 1990, e nos anos 2000, com o referencial freiriano. Os professores do grupo do TAMSE também orientaram várias pesquisas se referenciando na obra do autor. E a linha de pesquisa "Universidade – Teoria e Prática" tem marcado presença sobre diferentes pesquisas que se fundamentaram

na obra de Freire. Além dessas mencionadas, atualmente as linhas "Educação, Culturas e Humanidades" e "Educação e Infâncias" apresentam uma importante presença da pedagogia freiriana em suas pesquisas.

Além desses grupos relacionados, destacam-se diferentes trabalhos do PPGE em outras linhas de pesquisa que dialogaram com a obra de Paulo Freire, tais como: políticas públicas, educação e formação do sujeito, informática na educação, entre outras.

As pesquisas acessadas nesse período, principalmente as 52 teses e dissertações consultadas, traduzem uma presença importante do referencial freiriano no PPGE/UFRGS, e esse fato também está relacionado com as articulações e o trabalho em rede com os diferentes grupos de pesquisadores e lideranças educacionais que se organizam a partir do Fórum Paulo Freire, no Rio Grande do Sul, e com as edições do evento: Diálogos com Paulo Freire, também organizado por várias instituições de ensino superior em nosso estado. Essa rede de educadores, que se mantêm mobilizados há mais de 20 anos, resulta do trabalho solidário e colaborativo que já possibilitou 22 edições de encontros anuais, ininterruptos, de Fóruns Paulo Freire no estado, a partir dos quais muitas produções conjuntas vêm alimentando e frutificando as experiências de educadoras e educadores comprometidos com a humanização dos processos formativos.

Enquanto fruto dessa rede freiriana, além de outras produções importantes, destacamos o "Dicionário Paulo Freire" e vários livros em forma de coletâneas, e grupos de pesquisa orgânicos, em diferentes universidades de nosso estado.

Esse movimento de pesquisas e produções acadêmicas que têm na obra de Freire um dos aportes teóricos, certamente impulsiona políticas de formação e projetos de educação popular nas redes de ensino, nos movimentos sociais e experiências de organização popular, a exemplo das iniciativas de economia solidária e de grupos culturais inseridos em diferentes contextos da sociedade brasileira.

É importante destacar que novas gerações de pesquisadores e militantes sociais vêm se aprofundando hoje na obra de Freire. Principalmente em um contexto de ataques à democracia e aos direitos sociais que infelizmente vivemos atualmente no Brasil. A obra de Freire e a memória desse grande educador reconhecido mundialmente também são atacadas injustamente até por autoridades da República. Esses ataques ocorrem, geralmente, sem um conhecimento mínimo dos escritos de Paulo Freire e de sua trajetória acadêmica.

Mas, tais fatos e posturas, mesmo que nos entristeçam e nos envergonhem como brasileiros, por outro lado estimulam reações positivas no campo da educação progressista. A obra de Freire passou a ser mais consultada, discutida e referenciada nos espaços universitários e nos movimentos de educação popular Brasil afora. Esse fenômeno recente alimenta a esperança no futuro de uma educação mais crítica e humanizadora, na qual Paulo Freire é uma das referências importantes, mas não a única. Há vários parentescos intelectuais que reforçam a perspectiva de uma pedagogia crítica, progressista, democrática e engajada nas lutas pela construção de um mundo mais justo e humanizado. Esse é o horizonte das pesquisas analisadas no PPGE/UFRGS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As repercussões das pesquisas desenvolvidas nos PPGEs da UFRGS e da Unipampa têm produzido importante impacto na formação de educadores, com os ensinamentos de Paulo Freire. A proposta não é reproduzir o pensamento freiriano, mas desenvolver pesquisas novas.

Percebe-se que as descobertas e os ensinamentos de Freire continuam atuais, arejando os trabalhos desenvolvidos nas instituições de pesquisa.

A participação de todos nas atividades da escola é fundamental para o pleno funcionamento escolar. Quando o grupo não acolhe a proposta da equipe diretiva, simplesmente os projetos não andam, porque dependem de todos os profissionais da escola, não apenas da equipe diretiva ou de um pequeno grupo.

A escola, como referência da ação coletiva, indica a própria qualidade da educação. Representa uma ação política, de lutas e esperanças. Por isso, deve ser cuidada e todos devem zelar pela sua pedagogicidade, pois há "eloquência do discurso pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam." (FREIRE, 2002, p. 50).

Com base nos resultados dos TCCs analisados, alguns aspectos devem estar presentes na elaboração das intervenções das escolas, aqueles que favorecem a participação dos professores: a opção pela organização social das atividades interventivas colaborativas, em detrimento das atividades competitivas ou individuais; a realização de leituras de trabalhos de pesquisa e o consequente debate coletivo; a valorização da escuta dos trabalhos didáticos desenvolvidos em sala de aula pelos professores da escola.

Os relatórios indicam a necessidade e importância do grupo para o desenvolvimento da educação. Este processo de integração pode comprometer a todos com a causa, pois "não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração" (FREIRE, 1997, p. 20).

O pensamento pedagógico freiriano traz como uma das características importantes da educação o fato de ser um ato de amor. Desenvolve sua proposta com o compromisso dos sujeitos participantes.

> É vivendo, não importa se com deslizes, com incoerências, mas disposto a superá-los, a humildade, a amorosidade, a coragem, a tolerância, a competência, a capacidade ele decidir, a segurança, a eticidade, a justiça, a tensão entre paciência e impaciência, a *parcimônia verbal*, que contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. (FREIRE, 1997, p. 42).

Freire (1997, p. 42) continua: "me entrego, disponivelmente, à *alegria de viver*. E é a minha entrega à alegria de viver, sem que esconda a existência de razões para tristeza na vida, que me prepara para estimular e lutar pela alegria na escola."

Os resultados das pesquisas, constatados nos trabalhos de conclusão, mostram novamente a importância da pesquisa na ação educativa para superar a educação bancária, denunciada por Freire (1983, p. 33) "como instrumento de opressão". Para o autor, o processo de formação humana se dá em um conjunto das ações coletivas, como educandos, educadores e comunidade, de modo todo especial, na gestão das práticas educativas e na gestão das políticas públicas da educação.

Para o conjunto da educação, o relatório também revela ações que contribuíram para modificar os altos índices de reprovação e evasão dos estudantes e fazer com que essas ações "funcionem efetivamente, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento e monitoramento direto as escolas, e para isso vamos propor instrumentos claros e objetivos para fazer esse acompanhamento e monitoramento." (COSTA, 2014, p. 87).

A proposta do Mestrado Profissional em Educação tem como objetivo qualificar as práticas de profissionais que atuam na gestão de unidades escolares e na gestão da educação, revelada por Costa (2014, p. 104): "Destaco o aprendizado obtido, tanto por parte dos participantes, quanto desta pesquisadora; além de melhores práticas, que puderam ser obtidas com o Projeto de Intervenção e com a participação de todos."

O resultado do processo da intervenção proposta foi avaliado por uma participante que destacou "a importância de um trabalho em equipe, pois em todos os momentos discutimos, estudamos e encontramos em conjunto soluções para planejar este curso. Aprendi que para a formação na escola do campo precisamos conhecer sobre a realidade da escola, saber sobre a vida no campo." (FLORES, 2015, p. 61). Em outro momento a participante afirmou: "Somos

capazes!!! Eu particularmente pretendo organizar uma turma com professores do campo para desenvolver o curso e poder discutir melhor com os colegas as alterações sugeridas." (p. 63).

Pelo depoimento avaliativo da autora, pode-se dizer que no decorrer do processo foram sendo construídas novas sínteses, novas estratégias, novas possibilidades que foram produzindo novas relações, instituindo novos espaços de interlocução. Entendemos que é no encontro, mesmo que inicialmente tutelado, que está o gérmen da tomada de consciência e que "quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores." (FREIRE, 2001, p. 33).

Nos relatos dos trabalhos, encontramos recorrentemente afirmativas que nos levam a compreender que as pesquisas desencadeadas pelos mestrandos e mestrandas do curso de Mestrado Profissional em Educação constituem-se num fértil e prenhe processo de discussão, reflexão, crítica e novas elaborações do instituído. Dessa forma:

> Com a formação as equipes gestoras foram desafiadas a elaborar, coletivamente, um planejamento de gestão, considerando que esta é a forma de garantir a estrutura organizacional da escola. As rotinas de planejamento e estudo eram consideradas apenas para cumprir uma exigência da mantenedora, atualmente, existem espaços destinados ao planejamento e sua execução como, por exemplo, a previsão no calendário escolar para estudos sistemáticos com encontros mensais entre as equipes diretivas e os professores, onde é tratado assunto essencialmente pedagógico, eliminando o caráter meramente administrativo que era observado nas reuniões nas escolas. A formação da equipe gestora abriu espaços para uma nova configuração de estudo coletivo na escola e, também fora dela como as formações subsequentes que estão acontecendo no município. (MACHADO, 2014, p. 121).

Conforme Freire (1983, p. 103), "esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora".

As discussões sobre a educação contemporânea exigem a avaliação contínua dos processos de ensino e aprendizagem. Os novos tempos requerem que as universidades se perguntem sobre a melhor forma de apresentar sua proposta curricular e o desenvolvimento do trabalho docente. Uma temática que normalmente aparece como proposta é a interdisciplinaridade ou, então, ter uma postura interdisciplinar. Esta se coloca como uma questão polêmica. Como ser interdisciplinar numa sociedade que se apresenta tão disciplinar?

Os ensinamentos de Paulo Freire são retomados nos estudos sobre gestão das práticas educativas ou das políticas públicas, tendo presente a perspectiva interdisciplinar de sua obra. Sem dúvida, há muito a aprender e os programas de pós-graduação são espaços de aprofundamento e de diálogo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria Normativa nº 17** (Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES) de 28 de dezembro de 2009. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pd. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3. Acesso em: mai. 2021.

COMIN, Silene Gonçalves Silva. **Formação acadêmico-profissional de professores do ensino médio**: reflexões sobre a interdisciplinaridade e a contextualização na prática educativa. Relatório Crítico-Reflexivo. (mestrado em educação). Universidade Federal do Pampa, 2016. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/1496. Acesso em jan. 2021.

COSTA, Angela Regina Pires. **Avaliação institucional participativa na gestão regional da educação básica: O SEAP/RS na 35ª CRE**. Relatório Crítico-Reflexivo. (mestrado em educação). Universidade Federal do Pampa, 2014. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/350. Acesso em jan. 2021.

FLORES, Elaine Aparecida Pereira. **Um olhar crítico-construtivo sobre curso de formação do PROINFO integrado na educação do campo**. Relatório Crítico-Reflexivo. (mestrado em educação). Universidade Federal do Pampa, 2015. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/400. Acesso: mai. 2021

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo, 2011.

GREEN, Elliott. **What are the most-cited publications in the social sciences** (according to Google Scholar)? Publicado em maio de 2016. Disponível em: https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what-are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/#author. Acesso em mai. 20121.

IFSUL. **Programa de Pós-graduação em Educação** (PPGEDU). Página atualizada em 05/04/2021. Disponível em: http://www2.pelotas.ifsul.edu.br/mpet/ . Acesso: mai. 2021

IFSUL. **Programa de Pós-graduação em Educação** (PPGEDU). Página atualizada em 2019. Disponível em: http://pelotas.ifsul.edu.br/ensino/cursos-stricto-sensu/copy_of_mestrado-profissional-em-educacao-e-tecnologia. Acesso: mai. 2021.

IFSUL. **Repositório Institucional do IFSul**. (Dissertações PPGEDU/MPET, Campus Pelotas). Disponível em: http://omp.ifsul.edu.br/index.php/repositorioinstitucional/catalog/category/dissertacoes . Acesso: mai. 2021.

MACHADO, Paula Vicentina Ferreira. **Política de formação técnico-pedagógica das equipes gestoras da educação no município de São Sepé-RS**. Relatório Crítico-Reflexivo. (mestrado em educação). Universidade Federal do Pampa, 2014. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/356. Acesso: mai. 2021.

OLIVEIRA, Eliézer Dos Santos. **O complexo do Trabalho como fundamento dos modelos ontológico-didáticos hegemônicos da educação capitalista vigente**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul), Pelotas, 2016.

ROCHA, Nilson Duarte. **A Educação ambiental na proposta pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental**: da incompletude ecológica á complexidade socioambiental. Relatório Crítico Reflexivo. Unipampa. 2016.

UNIPAMPA. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Relatório Crítico-Reflexivo. Disponível em: http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/relatorio-critico-reflexivo. Acesso: mai. 2021

Lúcio Jorge Hammes
Professor dos cursos de licenciatura e do PPG em Educação da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão - Jaguarão, RS, Brasil. E-mail: luciohammes@unipampa.edu.br

Itamar Luís Hammes
Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSUIL) – Campus Lajeado e do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Lajeado, RS, Brasil. E-mail: itamarh57@gmail.com

Jaime José Zitkoski
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. – Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: jaime.jose@ufrgs.br.

Recebido em: 20/04/2021
Aprovado em: 22/06/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.112837

Política e gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992)

Educational policy and management at the São Paulo Municipal Secretariat of Education (1989-1992)

Política y gestión educativa en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (1989-1992)

VAGNO EMYGDIO MACHADO DIAS
http://orcid.org/0000-0001-9102-4283
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional
Departamento de Educação
Poços de Caldas, MG, Brasil
TÂNIA BARBOSA MARTINS
https://orcid.org/0000-0003-4095-4995
Universidade Metodista de Piracicaba
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação
São Paulo, SP, Brasil

Resumo: O objetivo do artigo é analisar a perspectiva de política e gestão educacional na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) durante a implementação da escola pública popular. O método de análise é um estudo teórico da legislação pertinente ao tema no Conselho Estadual de Educação (CEE) e um estudo teórico documental nos cadernos de formação, regimentos e demais fontes que compõem os materiais de formação docente, reorganização curricular e implementação dos ciclos de formação no ensino fundamental municipal. Conclui-se que se trata de uma experiência radical em política e gestão educacional.

Palavras-chave: Política Educacional; Gestão Educacional; Escola Pública Popular.

Abstract: *The objective of the article is to analyze the perspective of educational policy and management in the Municipal Education Secretariat of São Paulo (1989-1992) during the implementation of the popular public school. The method of analysis is a theoretical study of the pertinent legislation in the State Council of Education (CEE) and a theoretical documentary study in the training books, regiments, and other sources that make up the teacher training materials, curricular reorganization, and implementation of the education cycles in municipal elementary education. We conclude that it is a radical experience in educational policy and management.*

Keywords: *Educational Policy; Education Management; Popular Public School.*

***Resumen**: El objetivo del artículo es analizar la perspectiva de política y gestión educativa en la Secretaría de Educación Municipal de São Paulo (1989-1992) durante la implementación de la escuela pública popular. El método de análisis es un estudio teórico de la legislación pertinente en el Consejo Estatal de Educación (CEE) y un estudio teórico y documental en los libros de formación, normativas y otras fuentes que componen los materiales de formación docente, reorganización curricular e implementación de los ciclos de formación en la educación primaria municipal. Concluimos que se trata de una experiencia radical en política y gestión educativa.*

***Palabras clave**: Política Educativa; Gestión Educativa; Escuela Pública Popular.*

INTRODUÇÃO

O objetivo do artigo é analisar a perspectiva de política educacional na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) durante a implementação da escola pública popular, sob o comando do secretário e educador Paulo Freire. O método de análise é referenciado por um estudo teórico da legislação pertinente ao tema no Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo e um estudo teórico documental nos cadernos de formação, regimentos e demais fontes que compõem os materiais de a) formação docente b) reorganização curricular e c) implementação dos ciclos de formação no ensino fundamental municipal.

O artigo está dividido em três partes, a primeira trata da concepção de *educação pública popular* e discorre sobre os princípios e áreas prioritárias de atuação na secretaria municipal de educação. A segunda trata da gestão educacional na escola pública popular, do conceito de qualidade da educação, autonomia escolar e conselhos de escola. A terceira e última parte trata da função social da escola pública popular por meio dos conceitos de educador e educando, conhecimento, conteúdo, currículo e finaliza com a função social da escola.

O objetivo é desenvolver por meio dos vários temas e abordagens educacionais a compreensão de política e gestão educacional oriunda da perspectiva freireana que foi implementada na secretaria municipal de educação de São Paulo entre os anos de 1989 e 1992.

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA POPULAR

Com a vitória eleitoral em novembro de 1988, toma posse em 1o de janeiro de 1989 a prefeita Luiza Erundina de Souza (Partido dos Trabalhadores - PT), convidando o educador Paulo Freire a assumir a Secretaria Municipal de Educação (SME), cargo que permaneceu até 27 de maio de 1991 quando Mário

Sérgio Cortella, assume como secretário. O secretário de educação Paulo Freire foi coerente com sua trajetória de pensador no campo da educação, com sua filosofia da *práxis* e com seu engajamento na transformação social.

> Se não tivesse aceito o convite honroso que fez Erundina, teria, por uma questão de coerência, de retirar todos os meus livros de impressão, deixar de escrever e silenciar até a morte. E este era um preço muito alto. Aceitar o convite é ser coerente com tudo o que disse e fiz, era o único caminho que eu tinha (FREIRE, 2001).

A SME assumiu desde o início três princípios básicos em seu esforço educativo: "*participação, descentralização e autonomia*". Pela participação entendia a discussão dos problemas e a deliberação das soluções, pela descentralização a execução de tarefas decididas em conjunto nas unidades escolares, e, por autonomia, a junção das duas anteriores no sentido de garantir o direto da comunidade escolar à gestão participativa. Para executar seus princípios básicos, a SME definiu quatro áreas de ação prioritária. A primeira, a "democratização do acesso" por meio de construção, reformas e expansão das estruturas escolares existentes. A segunda, a "democratização da gestão", com a efetiva participação deliberativa, de todo o contingente circundante à escola. A terceira, a "melhoria de qualidade" com o movimento de reorientação curricular, a formação permanente de professores e a justa remuneração dos profissionais da educação. A quarta, o movimento de alfabetização de adultos (MOVA) com o apoio da sociedade civil organizada (TORRES, 2002).

Os princípios e as áreas de atuações prioritárias definiram o programa de organização escolar, conforme proposto por Paulo Freire para a SME, tomando uma deliberada posição política como opção doutrinária. Em documento de 1º de janeiro de 1989, intitulado *Construindo a Educação Pública Popular*, Paulo Freire esclarece junto aos profissionais da educação a posição política da SME.

> Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar.
>
> Reafirmamos que essa nova qualidade não será medida apenas pelos palmos de conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana que tiver construído e pela consciência social e democrática que tiver formado, pelo repúdio que tiver manifestado aos preconceitos de toda ordem e às práticas discriminatórias correspondentes.

> A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação. A transformação radical da escola que temos supõe essa participação organizada na definição de prioridades. O primeiro passo é conquistar a velha escola e convertê-la num centro de pesquisa, reflexão pedagógica e experimentação de novas alternativas de um ponto de vista popular (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1989a).

A denominação de "Escola Pública Popular" foi criticada no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) pelo Parecer CEE no 1.911, de 18 de dezembro de 1991, na apreciação do Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, onde sugere a retirada do termo "popular" por considerar que o público já pressupõe o termo popular e que essa ênfase é "desnecessária e soa discriminatória". A intenção, porém, de acrescentar o termo "público" é justamente enfatizar que a organização escolar pública sempre discriminou as classes populares, sobretudo, no programa curricular autoritário que promoveu os históricos índices de repetência e evasão escolar e expulsou as classes populares do direito à educação obrigatória. Assim, a escola pública popular significa uma escola integrada diretamente aos interesses populares, o que pressupõe a construção conjunta de uma política educacional para somente assim adquirir uma *nova qualidade*, baseada no compromisso com a consciência democrática da população.

A escola, sob os princípios da educação pública popular, procurou, por exemplo, interromper os princípios seletivos e excludentes da escola seriada provendo uma gestão participativa com a reestruturação curricular e a introdução dos ciclos de formação numa perspectiva articulada com a política educacional. Conforme o *Regimento Comum das Escolas Municipais de 1992*:

> A adoção do regime de ciclos implica em nova forma de trabalho como os alunos, segundo o ritmo de seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. [...] A organização em ciclos para o ensino fundamental tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade no processo ensino-aprendizagem, respeitando o seu ritmo e suas experiências de vida, adequando os conteúdo e métodos aos seus estágios de desenvolvimento. Essa nova política supõe uma renovação progressista das práticas vivenciadas nas escolas. Implica na elaboração e na construção de novas formas de trabalho do professor, propiciando maior integração do trabalho docente, através do planejamento coletivo dos professores do mesmo ciclo (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1992d).

A sistemática de ciclos modifica profundamente a organização da escola e do trabalho escolar, implica precisão e clareza sobre o papel do ensino e da escola na sociedade contemporânea e promove uma concepção de gestão, especialmente,

curricular, como forma de contribuir para o desenvolvimento ampliado da própria noção de gestão escolar no sentido de tornar a escola verdadeiramente democrática e com uma *nova qualidade* (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1992e).

> A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares e, como espaço de ensino-aprendizagem, será então um centro de debate de ideias e soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de autoemancipação intelectual, apropriando-se criticamente do conhecimento que a classe dominante detém. A concretização desta escola desejada exige que se repense o instrumento básico de organização da escola – o currículo (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1989b).

O *Regimento Comum das Escolas Municipais* começou a ser discutido em 1991 e no final do ano foi enviado uma proposta de regimento ao CEE/SP que elaborou o Parecer CEE 1.911, de 18 de dezembro de 1991. O Parecer destaca as quatro áreas básicas de mudanças propostas na SME: a) gestão da escola como gestão democrática por meio dos Conselhos de Escola b) nova estruturação curricular substituindo a seriação pelo sistema de ciclos c) avaliação permanente dos avanços e dificuldades dos alunos d) matriz curricular adotando o princípio da flexibilidade a partir dos currículos mínimos estabelecidos.

O conselheiro relator do CEE, José Mário Pires Azanha, discute no parecer algumas temáticas, dentre as quais a *autonomia*, e tece críticas à pretensão da SME em instituir um regimento comum, afirmando que embora não se afaste da norma "legal", considera o regimento comum uma prática contra os princípios de autonomia e de democracia da própria SME estabelecidas para as escolas, denominando o regimento comum de centralizador.

> O discurso da autonomia da escola colide frontalmente com a instituição do regimento comum. Não porque a autonomia escolar tenha, no regimento próprio, a sua única expressão legítima, mas porque o regimento comum exonera a escola de refletir sobre a sua própria organização. E, assim, exonerada dessa obrigação fundamental, a própria escola, pela força da inércia, se autoliberta de buscar, nos vazios do regimento comum, as oportunidades de iniciativas e de inovações que lhe restaram. [...] Na verdade, o regimento proposto acaba sendo, em alguns aspectos, fortemente centralizador e, na prática, talvez, ele não venha a ser o instrumento legal consolidador dos "avanços na direção da democracia interna e autonomia das escolas" (SÃO PAULO, ESTADO, 1991).

O relator foi posteriormente em 1998 um dos colaboradores para a aprovação da *progressão continuada* no estado de São Paulo, que também propôs a organização do ensino em ciclos. No Parecer CEE 1.911/91 critica-se a gestão da escola baseada na democracia direta por meio dos Conselhos de Escola, propondo

uma "implantação gradativa, com o próprio Conselho reivindicando novas responsabilidades para as quais se sinta preparado". A sugestão da "implantação gradativa", entretanto, não serviu de idêntico exemplo para a implementação dos ciclos na progressão continuada. Para o relator, a democracia é uma participação adquirida pela experiência, mas se esquece que os próprios espaços de participação, advindos de certas formalidades ou princípios democráticos, têm se constituído em algumas barreiras dessa mesma experiência democrática.

> Enfim, a democratização da gestão da escola deve ser resultado da consolidação de práticas de discussão coletiva permanente do processo educativo e não uma imposição regimental que, eventualmente, poderá produzir efeitos opostos aos visados. O assunto é muito complexo e envolve não apenas o próprio problema da participação comunitária, da qual temos escassas experiências, mas também a necessidade de uma mudança da mentalidade do magistério, no sentido de aceitar e estimular a colaboração de pais na tarefa educativa. Essa mudança de mentalidade deve ser uma preocupação prioritária da Administração Municipal, para que, eventualmente, não se forme no magistério uma resistência que conduziria ao malogro da iniciativa. Por isso, insistimos na assunção gradativa de responsabilidades pelo Conselho de Classe, simultaneamente com um esforço de preparação do magistério (SÃO PAULO, ESTADO, 1991).

Os ciclos na SME são apresentados no Parecer CEE 1.911/91 como a proposta mais importante no regimento por realizar uma ruptura com a seriação. Elogia a iniciativa da SME que tem o objetivo de criar unidade ao processo educativo ao desafazer a estrutura tradicional das duas etapas do ensino fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª). O relator termina justificando que a SME possui uma adequada compreensão dos objetivos da avaliação escolar, mas que a tradução em normas regimentais causou grande distância com a realidade porque a melhoria do processo educativo depende mais da modificação da mentalidade dos professores do que a edição de normas regimentais, sugerindo à SME um esforço na atuação junto ao magistério para mudar esta mentalidade.

A declaração de voto do conselheiro João Cardoso Palma Filho, contrária ao regimento comum das escolas municipais, destaca a necessidade de cautela para não considerar a organização em ciclos como panaceia dos problemas da escola.

> A mudança proposta é profunda e exige cautela e sobretudo que não se encare a organização em ciclos como a panaceia capaz de resolver todos os males do ensino fundamental brasileiro.
> A organização do ensino de 1º grau em ciclos, deve ser vista como de fato é, uma estruturação do ensino mais flexível, sem a rigidez e artificialismo de seriação, o que faz, coincidir ano civil com tempo de aprendizagem (SÃO PAULO, ESTADO, 1991).

Apesar da veracidade em sugerir cautela à panaceia dos ciclos, a organização em ciclos produz um efeito real para modificar tanto os aspectos curriculares e avaliativos quanto à própria estrutura administrativa hierárquica da escola, se bem considerada a articulação entre gestão e currículo, em uma perspectiva de política educacional democrática. Diferente dos ciclos na progressão continuada que foi aprovada seis anos depois, de forma abrupta e sem nenhum tipo de participação escolar, os ciclos na SME exigiram uma série de cautelas, como a aprovação em caráter provisório do regimento até 30 de junho de 1992, com a observação de que o CEE deveria ter mais tempo para refletir sobre a proposta e a SME mais tempo para colher informações sobre a implementação, o aprofundamento das discussões com o magistério (mudanças de mentalidade) e o encaminhamento ao final do semestre de um relatório ao CEE. A partir dessas exigências foram produzidos os cadernos *Regimentos em Ação* em 6 números. Em junho de 1992, a SME encaminhou o relatório final ao CEE que formulou o Parecer CEE 934, de 5 de agosto de 1992, em que, definitivamente, aprovou o regimento, já no final do mandato municipal. O parecer informa que foram absorvidas algumas das orientações e sugestões do CEE, permanecendo inalterados alguns aspectos mais controvertidos como a concepção de gestão e questões relativas à implantação dos ciclos. A aprovação do parecer ficou submetida ao cumprimento de algumas exigências como: não adotar o construtivismo como orientação pedagógica única, respeitando o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; acompanhar a implantação do regimento mesmo que a SME tenha informado que o assunto fora amplamente discutido com a comunidade escolar; a organização em ciclos, por seu caráter inovador, deveria ser "cuidadosamente acompanhada" e, por fim, o envio de relatórios periódicos semestrais.

> A preocupação na indicação de providências é a de garantir que algumas iniciativas mais ousadas sejam cercadas de cautelas e objeto de acompanhamento contínuo para que se assegure que motivações, inteiramente defensáveis de um ponto de vista mais geral, não se transformem, na prática, num eventual tumulto na vida das escolas do Município de São Paulo (SÃO PAULO, ESTADO, 1992).

O *Regimento Comum das Escolas Municipais* como iniciativa política, didática, pedagógica, educacional, e que tem como horizonte a gestão democrática e a escola pública popular, foi cercada de bastante cautela pelo CEE, sugerindo como consequência a possibilidade de se criar tumultos nas escolas municipais; na realidade é mais do que simples cautela, ao contrário, é uma barreira às políticas educacionais que têm como base a gestão democrática popular cujo programa se fundamenta nos princípios de "participação, descentralização e autonomia".

A GESTÃO NA ESCOLA PÚBLICA POPULAR

Com as diretrizes de democracia na perspectiva freireana, a SME procurou estabelecer uma transformação nas estruturas burocráticas da máquina educacional. Paulo Freire afirmava que não se democratiza a escola autoritariamente ou a partir do gabinete do secretário, mas com a participação de todos na discussão dos problemas e na deliberação coletiva. Assim, democratizar a gestão da escola pública significa compartilhar informações e promover decisões junto à comunidade escolar, fornecendo recursos financeiros e materiais, como ações essenciais para a plena realização da *autonomia da escola*, além de estimular e implementar a descentralização administrativa da SME (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1991). A noção de qualidade na perspectiva freireana está diretamente relacionada com a gestão democrática da escola pública popular. A gestão é um dos principais fatores que propicia a qualidade do ensino e onde se consolida a participação democrática popular, ou seja, na qual se discute e se delibera desde os problemas da limpeza até os assuntos pedagógicos, estes últimos comumente considerados de responsabilidade dos experts, coordenadores pedagógicos ou autoridades educacionais.

Os critérios para se avaliar a *qualidade da educação* em uma perspectiva mais ampla deve considerar: a politização da educação como apropriação pelos professores das reais condições do cotidiano das instituições escolares públicas e da comunidade local; o conhecimento como correspondência entre a cultura da escola e as experiências e conhecimentos dos alunos e da comunidade; a formação de professores e as condições de equipamentos e recursos disponíveis nas escolas; finalmente, a aprendizagem e o significado do que é apreendido pelos estudantes. Assim, somente com a gestão democrática é possível criar os parâmetros da qualidade da educação. Dessa forma, se pondera o sentido genérico e abstrato de qualidade que tradicionalmente oculta a *politicidade da administração* (SAUL; SILVA; MICHELMAN; FREITAS, 2002).

Para fortalecer a participação, a SME criou os *Conselhos de Escola*, constituídos por professores, representantes dos pais, funcionários e alunos. Este conselho democratiza a escola e descentraliza o poder, com função de elaborar, deliberar, acompanhar e avaliar o planejamento e o funcionamento da unidade escolar, com base nos princípios de autonomia administrativa, pedagógica e orçamentária. A SME aboliu as diretorias regionais de educação municipal e as substituiu por 10 Núcleos de Ação Educativa (NAEs) cujos integrantes foram recrutados junto aos professores, aumentando a autonomia das escolas e o poder dos conselhos de escolas, o que permitiu uma estrutura mais horizontal e participativa na orientação e supervisão das escolas municipais, descentralizando o poder e a tomada de decisão. O conselho de escola na forma estabelecida não contraria as funções e responsabilidades próprias das escolas, dos professores e dos diretores, ou seja, o conselho "não abole ou nega as responsabilidades legais inerentes aos cargos existentes na escola, definidas pela legislação municipal" (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1992a), apenas amplia as possibilidades desta participação desde a base.

A democratização exige também a democratização do acesso escolar. A SME fez uma investigação minuciosa para obter as informações e números concretos sobre a real condição em que se encontravam as escolas municipais. O resultado da pesquisa foi que havia 650 escolas, muitas delas necessitando de intervenção física mais ampla, reformas e interdição em 14 instituições de ensino pela precária condição em que se encontravam. Como relata o secretário Mário Sérgio Cortella (CORTELLA, 1992) várias intervenções foram feitas, entre elas 70 construções de prédios escolares e 3 quadras poliesportivas, 20 prédios e 1 quadra em construção, 3 prédios em licitação e 32 consignadas no orçamento de 1993. Foram realizadas 189 reformas, 40 em andamento, 10 em licitação e 25 no orçamento de 2003. Na educação infantil foram diminuídos os números de alunos por classe. Em 1992, houve um aumento do número de vagas no ensino fundamental de 150 mil a mais em comparação com 1988 que possuía 443.344 alunos. Os salários tiveram:

> Crescimento real nos 4 primeiros meses da administração (até abril/89). Isto representou 300% de aumento em relação ao piso salarial de dezembro/88. Não foi possível, nos meses de maio a junho, manter o mesmo ritmo dos aumentos, dado que a receita foi insuficiente, considerando o volume das obras necessárias para o reparo das escolas. Neste mês, no entanto, o piso salarial que será proposto aos professores será elevado de NCz$ 337,00 para NCz$ 701,26. Isto significa que neste momento São Paulo tem o maior piso nacional de salário para o magistério. De setembro em diante, o reajuste será feito mensalmente, de acordo com o índice do Dieese (FREIRE, 2001).

Esses dados demonstram que a qualidade da educação depende também dos aspectos quantitativos, por exemplo, investimentos em salários e infraestruturas escolares. A democratização do acesso se faz com inclusão escolar desde que se considere as condições pedagógicas e materiais de permanência escolar, o que inclui escolas organizadas, limpas, equipadas, professores e funcionários bem pagos, de acordo com Paulo Freire em entrevista concedida em 15 de agosto de 1989:

> O ético está muito ligado ao estético. Não podemos falar aos alunos da boniteza do processo de conhecimento se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala adentro e corta seus corpos pouco abrigados. Nesse sentido, é que reparar rapidamente as escolas é já mudar um pouco a sua cara, não só do ponto de vista material, mas, sobretudo, de sua 'alma' (FREIRE, 2001).

Um outro aspecto relativo à política educacional foi a criação do *Estatuto do Magistério Público Municipal* pela Lei Municipal 11.229, de 26 de junho de 1992, que logo no primeiro artigo define os princípios norteadores 1) Gestão democrática da educação 2) O aprimoramento da qualidade do ensino público municipal 3) A valorização dos profissionais do ensino 3) Escola pública gratuita, de qualidade e laica, para todos. O estatuto protegeu os salários dos professores e promoveu sua valorização profissional com a garantia de formação permanente, de condições dignas de trabalho, com piso salarial para a categoria e a garantia de proteção da remuneração contra efeitos inflacionários (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1992c).

Foi nessa concepção de gestão democrática que se instaurou o movimento de reorientação curricular (MRC) como fundamental na proposta pedagógica da SME, pois o currículo é o principal instrumento de organização escolar e colabora de forma decisiva na superação dos altos índices de retenção e evasão escolar, na medida em que propicia a superação do ensino fragmentado da escola seriada e a avaliação igualmente fragmentada e classificatória, ou seja, excludente. Assim, o MRC articulado com os ciclos de formação coopera na adequação do currículo ao desenvolvimento particular de cada aluno, seus ritmos, modos de aprendizagens e suas experiências individuais e sociais. É por isso que o MRC está diretamente vinculado à noção de ciclos.

> A introdução dos ciclos pelo Regimento Comum deve ser entendida como aquisição de um novo enfoque curricular, sustentado nos postulados de continuidade e articulação do conhecimento, oriundo do cotidiano real e concreto do educando, com vistas à sua apreensão, interpretação e transformação. Esta visão de currículo não simplifica a ideia de ciclos, reduzindo-a a uma mera forma de promoção. A aprendizagem como processo contínuo não pode e não deve ser truncada ano a ano. Nesta direção, o ciclo, como unidade e não como soma de algumas séries, cria condições e favorece a possibilidade de maior tempo para que o educando manifeste seus avanços e dificuldades. Por isso, o trabalho em ciclos envolve e mudança de foco dos conteúdos pré-estabelecidos para o processo contínuo do desenvolvimento do educando, que já se inicia mesmo antes de seu ingresso na vida escolar. (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1992a).

A adequação do currículo aos ciclos não significa ignorar o conteúdo intelectual, mas afirmá-lo e, simultaneamente, superar o conteúdo pré-estabelecido. Como não há ensino sem conteúdo, na escola sempre há uma determinada forma de selecionar os conteúdos e, geralmente, à revelia dos professores e alunos, ou seja, selecionados de acordos com os critérios ideológicos da classe dominante e doados em doses homeopáticas e de forma filantrópica aos filhos dos trabalhadores. Coerente com a perspectiva freireana o conhecimento em si é um saber político que reconhece os sujeitos como protagonistas da história.

Na realidade, a política educacional na perspectiva freireana foi a causa principal de tantas cautelas, exigências e preocupações do CEE ao aprovar a organização escolar em ciclos, pois definitivamente os ciclos de formação promovem uma radical transformação da organização escolar e, portanto, uma radical gestão escolar. A introdução dos ciclos de formação na concepção freireana, se não é realmente uma panaceia, se torna efetivamente um instrumento de transformação escolar.

Os ciclos promovem uma decidida tomada de posição quanto à finalidade da educação: formar para a inclusão social, a cidadania e a democracia. Em outros termos, assume-se diretamente uma "nova qualidade da educação", "não a qualidade do passado", mas a que articula o saber popular e o saber acumulado em uma explícita menção à finalidade política da educação. Assim, se reafirma a relação intrínseca entre a organização curricular e a gestão popular democrática.

> [A] elaboração de um projeto pedagógico articulado precisa ser norteado por uma concepção de educação vinculada aos interesses das camadas populares, permitindo o resgate, a recriação da cultura popular, a apropriação do conhecimento sistematizado (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1990b).

O MRC é considerado o principal instrumento para cumprir com aquele terceiro princípio básico que é exatamente uma "nova qualidade de ensino" nas escolas municipais, apoiando-se em outros dois programas correlatos: *formação permanente de educadores* e *projeto interdisciplinar* como meios de se estabelecer a autonomia das escolas.

> Qualquer ação de reorientação curricular deve apoiar-se numa frente de formação permanente dos educadores. Como o pensamento e a linguagem, um a determinar o outro, o Movimento de Reorientação Curricular e a Formação Permanente são faces da mesma moeda, em busca de uma nova qualidade de ensino, apoiada na autonomia da escola (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1990b).

Assim, foram organizados grupos de formação permanente em várias frentes: seminários, encontros, palestras, cursos e assessorias educacionais da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e da Universidade de Campinas (UNICAMP). O MRC pressupõe um processo de construção coletiva do currículo entre os diferentes grupos envolvidos com a escola: professores, comunidades, alunos e especialistas em diferentes áreas do conhecimento. O projeto de reconstrução curricular era construído com a CONAE (Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa) que coordenava os dez NAEs. A CONAE era constituída por dois grupos, um composto por dois representantes de cada NAE e o outro formado por dois especialistas de cada área disciplinar. A CONAE fornecia orientação aos NAEs, mas mantinha uma relação dialética, construída sobre o diálogo com objetivo de refletir, analisar, criticar e fazer experiência, mantendo a autonomia dos NAEs. Os integrantes dos NAEs eram recrutados nas fileiras de professores, assumindo a função de parceiros das unidades escolares (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1990d).

O trabalho coletivo no MRC contribui com a construção da autonomia da escola, estimulando o desenvolvimento de seus respectivos projetos políticos pedagógicos. Para concretizar o MRC entra em cena o Projeto Interdisciplinar cuja função é por meio do *Tema Gerador*, manter uma relação entre o currículo da escola e a realidade da comunidade nas "situações problemáticas significativas". A proposta considera e realça a participação e a descentralização como fundamentais à autonomia, que são os três temas básicos da política educacional (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1990d).

A construção do currículo interdisciplinar pressupõe três etapas. A primeira, o estudo da realidade, mergulho crítico no cotidiano da escola e da comunidade, desvendando seus problemas, dúvidas, anseios, necessidades etc. A segunda, escolha dos temas geradores, aquelas situações problemáticas mais significativas que permitem compreender melhor a realidade e planejar a

intervenção. Por fim, a construção do programa curricular de cada área do conhecimento. Um aspecto desse programa é o movimento que "pode ter uma característica de 'ir sendo construído', de natureza dinâmica, como dinâmica é a realidade e a aprendizagem de ser feito e refeito, composto e recomposto" (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1990d).

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA POPULAR

A dinâmica própria da realidade demonstra que há uma relação direta entre a escola e a sociedade delineando uma função social da escola. Na construção do programa curricular, não se pode confundir, em nenhum momento, o conhecimento significativo como apreensão "focalista" e "estagnada" da realidade. No estudo de determinado objeto, o estudante ou professor, deve procurar manter uma relação constante com outros conhecimentos a fim de compreender a realidade estudada em suas múltiplas dimensões, ou seja, na sua totalidade explicativa, uma vez que o particular se reflete no geral.

Assim, o entendimento do conteúdo do conhecimento como interdisciplinar, corresponde a uma aproximação mais consistente com a própria complexidade da realidade, não estagnada nem compartimentada. Pelo mesmo motivo não se pode confundir as situações significativas com aquelas encontradas na superfície estática do fenômeno social. As situações significativas não se encontram superficialmente no âmbito e nas perspectivas pessoais dos indivíduos e muito menos do estudo da realidade isolada, mas na relação de ambos, incluso, a visão de mundo, as representações da época, a perspectiva histórica, que não se encontram na superfície fragmentada da realidade, mas na totalidade dinâmica do social. As situações significativas são tão históricas quanto o homem e, assim, as situações significativas têm de ser desveladas com critério e rigor científico.

Os *Cadernos de Formação* da SME compõem um rol de propostas temáticas e conceitos que promovem mudanças substantivas na postura curricular das escolas municipais e tem como finalidade apresentar aos profissionais da educação uma "nova qualidade de ensino". Com relação ao tema educador e educando, o caderno de formação destaca:

> - superar o individualismo nas relações com os alunos;
> - possibilitar e encorajar o educador a ser solidário com o outro;
> - entender-se que ambos são sujeitos da ação educativa e da construção do conhecimento;
> - estimular uma relação de igualdade, respeito e consideração mútua, enquanto seres que se relacionam com e pelo reconhecimento, ainda que de modos diferentes quanto à intensidade e profundidade;
> - superar o estigma da educação bancária, em que os educadores sabem e depositam o conteúdo em educando que não sabem (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1990a).

O que se prioriza na relação educador e educando é exatamente o clima democrático, a solidariedade e o respeito aos professores e aos alunos como sujeitos de conhecimento, como produtores da realidade social. Por outro lado, se reconhece que não existe igualdade entre ambos já que são diferentes em intensidade e profundidade, faixa etária, experiência de vida, formação profissional, condições psicofísicas, emocionais e assim por diante. Daí a necessidade da direção, do mais velho ao mais novo, do professor ao aluno, da sociedade ao cidadão. Entretanto, deve-se considerar os indivíduos/alunos como seres ativos, sujeitos da história, e não apenas como objetos, passivos e dóceis, adaptados aos ditames da sociedade capitalista. Com relação ao tema do conhecimento:

> - compreender que o conhecimento não é estático e nunca está acabado: é dinâmico e pode ser recriado, reinventado;
> - perceber que o conhecimento é resultado das relações que o homem estabelece com o mundo e consigo mesmo com vistas à instrumentalização para intervenção na transformação da realidade;
> - lidar com a relatividade do conhecimento, que se constrói em comunhão com outros homens, marcados pelo contexto histórico e social;
> - lidar com a pluralidade do conhecimento, superando as noções de "verdades absolutas" e do "certo e errado";
> - descobrir uma forma de considerar que o conhecimento não se constrói apenas pela razão, mas também pela emoção e afetividade (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1990a).

A ênfase no conhecimento significativo como ponto de partida da educação escolar, se relaciona na perspectiva da transformação social, ou seja, os indivíduos se apresentam como sujeitos de história, não apenas por estarem inseridos no contexto histórico-cultural, mas por fazer e construir sua própria memória e sua história, a partir de seu próprio contexto histórico. Um outro ponto é que o conhecimento que se realiza individualmente no aluno não é produzido do nada, mas historicamente; o indivíduo apreende o conhecimento e o recria individualmente, reelaborado a partir do conhecimento que é construção coletiva e histórica, portanto, não é dote isolado e natural do professor ou do aluno. O último ponto diz respeito à objetividade e subjetividade e a questão é que não se

pode confundir com o objetivismo e subjetivismo, que são ênfases degenerativas na medida em que o objetivismo recusa a subjetividade do indivíduo na ação consciente e inconsciente (emoção, afeto, solidariedade) como sujeitos históricos na realidade objetiva e o subjetivismo nega a própria realidade objetiva e se fecha no eu individual, psicológico e idealista, ambas possibilidades caindo na alienação e no desconhecimento da realidade em sua totalidade. Com relação ao conteúdo:

> - rever a relação entre os conteúdos e a realidade, de forma que esta seja o objeto de estudo e significado daqueles;
> - buscar conteúdos significativos com vistas a explicar melhor a realidade concreta;
> - redimensionar a relação entre o conhecimento popular, de senso comum, e o conhecimento acumulado pela humanidade;
> - compreender que os conteúdos escolares não têm fim em si mesmos, mas têm importância como explicitadores e desveladores de uma realidade em que se pode intervir;
> - entender a natureza interdisciplinar (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1990a).

O conteúdo (objeto de conhecimento) tem em si natureza interdisciplinar, não há um conhecimento que não seja dinâmico por natureza e complexo em suas múltiplas dimensões, de tal modo que o estudo compartimentado impede que se mantenha uma relação direta entre a escola e a comunidade/sociedade. A consequência da segmentação do conhecimento da escola seriada, estruturada em disciplinas isoladas, é se tornar alheias à complexidade do objeto do conhecimento, tornando-se o conteúdo escolar abstrato e idealista. Essa forma de estruturação da organização escolar, ao mesmo tempo em que segmenta o ensino em disciplinas isoladas, aliena os alunos que não compreendem a realidade social e natural, cujo resultado imediato é tornar a escola apartada dos problemas sociais concretos e os alunos não contemporâneos do seu tempo. Desse modo, é possível compreender o sentido do currículo em Paulo Freire:

> - entender o currículo como o instrumento básico de que a escola dispõe para organizar sua ação transformadora;
> - entender o currículo de forma mais ampla, extrapolando a grade curricular, englobando todas as ações e relações, de fora para dentro e de dentro para fora, pospostas e existentes, na e para a escola;
> - perceber o currículo na perspectiva da gestão democrática da escola como uma construção em processo, portanto, diretamente relacionado ao coletivo das escolas através do planejamento participativo;
> - compreender esta forma de organização curricular como dinâmica e que pode ter sua ação reorientada com frequência (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1990a).

O currículo é o principal instrumento de organização da escola, consequentemente, o currículo organizado conservadoramente, fechado em si mesmo, abstrato, intelectualista e livresco, ou seja, tendo como finalidade apenas o "cultivo do espírito", jamais poderá atribuir à escola a função concreta e orgânica junto à sociedade e à comunidade da qual pertencem. A escola está, contraditoriamente, determinada pela época histórica; no Brasil, por exemplo, desde a colônia, a função primordial da escola nunca foi, de fato, preparar as crianças e os adolescentes das camadas populares para desempenhar a função da qual se preparou. Sua relação com a sociedade é inorgânica. Em uma sociedade marcada por traços ou ranços autoritários, clientelistas e aristocráticos, não pode haver justiça se as partes envolvidas têm direitos diferenciados. A formação bacharelesca sempre teve o intuito de formar "formalmente" com meia dúzia de leis decoradas e algumas palavras em francês que faziam dos bacharéis doutores sem conteúdo, e mantinham o status social e o prestígio de "pessoa culta". Contudo, não sabiam e não podiam exercer satisfatoriamente suas funções sociais e históricas porque o ensino que recebiam não era orgânico à sociedade, senão para conservar as bases da sociedade aristocrática.

Se imprime como finalidade da educação a formação cidadã e democrática a partir de uma noção ampliada de currículo tanto nas relações internas quanto externas à escola, fazendo com que a escola mantenha uma articulação com a comunidade e dela faça parte integrante, de modo a se tornar orgânica aos interesses e necessidades dos alunos, professores e comunidade. O currículo é organizado para contribuir com a transformação da sociedade na medida em que professores, alunos, pais e comunidade participam da elaboração do currículo, em uma democracia escolar participativa.

Finalmente, evidencia-se a função social da escola pública popular:

> - perceber a escola como um local privilegiado de receber e considerar a cultura da comunidade e de irradiar outras formas e manifestações culturais;
> - perceber a escola como local de reflexão, estudo e construção conjunta do conhecimento;
> - entender e valorizar a escola como espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais;
> - valorizar a escola como espaço de construção individual e coletiva da ação pedagógica, numa perspectiva de resgatar o educador no educador;
> - compreender a função política da escola, numa perspectiva de saber como instrumento de luta na transformação da história (SÃO PAULO, MUNICÍPIO, 1990a).

Ao considerar o currículo de forma ampliada, compreende-se que a função da escola pública popular ultrapassa os muros da escola, adentrando na comunidade e nas suas manifestações culturais, nos seus diferentes segmentos e movimentos sociais. Assim pode a escola participar da própria sociedade e, a partir dela, elaborar coletivamente o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, a escola é valorizada justamente por não se distanciar da realidade social e contribuir com a transformação social. A escola é um espaço comunitário com autonomia na construção da ação pedagógica. Não há outro caminho mais eficaz de a escola assumir a sua posição política a não ser declarada em favor de uma "educação pública popular".

Essa escola, pública e popular, para possuir *qualidade da educação*, necessita de suntuoso investimento, condições de trabalho escolar, formação docente e dedicação dos profissionais da educação; mas, acima de tudo, necessita de uma nítida posição política da escola com a sua função social e, por conta disso, sua entrega à práxis transformadora. Todavia, a escola sem um currículo sólido em conteúdos históricos, científicos, culturais e sem um conteúdo significativo pode se degenerar com facilidade em uma educação ativista, negando a sua especificidade que é justamente se constituir em um espaço privilegiado de produção e reprodução científica do conhecimento e não um espaço de realização do senso comum.

CONCLUSÃO

A concepção de educação no pensamento de Paulo Freire foi abordada considerando a experiência da política educacional na secretaria municipal de educação de São Paulo entre os anos de 1989 e 1992. Ficou evidente que conceituar política e gestão educacional exige, antes de tudo, um adequado espectro teórico-metodológico para dar conta de compreender a sociedade em sua totalidade e historicidade, o que requer uma perspectiva educacional radical sobre a ampliação da participação popular no campo da educação.

A política da educação no pensamento freireano é essencial como princípio na concepção de política e gestão educacional. A negação da política no âmbito educacional tem sido, desde sempre, a principal arma das classes dominantes para recusar a educação de qualidade às classes subalternas, especialmente a "nova qualidade", aquela que se mede justamente na possibilidade de se criar solidariedade humana no sentido de reconhecer e propiciar ao homem a condição de protagonista na história.

As diversas áreas e temáticas apresentadas como reorganização curricular, inclusão dos ciclos de formação, criação dos conselhos escolares, ampliação dos espaços de participação da comunidade escolar, formação continuada dos professores em serviço, promoção das condições salariais dos professores, fortalecimento das condições materiais e de infraestrutura das escolas, correspondem em conjunto a uma concepção política educacional alinhada e comprometida com a transformação social.

Assim, a escola pública somente se consolidará como tal na medida em que for convertida em escola pública popular com a finalidade de transformação radical da escola.

REFERÊNCIAS

CORTELLA, M. S. A Reconstrução da Escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991. **Em Aberto**. Brasília, ano 11, jan./mar., 1992.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo, Cortez, 2001.

RÉDUA, M. M. **A organização do ensino em ciclos e as práticas escolares**: investigação em uma escola da Rede Municipal de São Paulo. Dissertação de Mestrado (Educação). São Paulo, PUC/SP, 2003.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer CEE nº 1.911, de 18 de dezembro de 1991**. Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo. São Paulo, 1991.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer CEE nº 934/92, de 05 de agosto de 1992**. Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo. São Paulo, 1992.

SÃO PAULO (Município). **Construindo a Educação Pública Popular**. São Paulo, SME, 1º de janeiro de 1989a.

SÃO PAULO (Município). **O movimento de reorientação curricular na secretaria municipal de educação de São Paulo**: documento 1. São Paulo, SME, 1989b.

SÃO PAULO (Município). **Cadernos de Formação n. 1**: um primeiro olhar sobre o projeto. SME, 1990a.

SÃO PAULO (Município). **Cadernos de Formação n° 1**: grupos de formação: uma re(visão) da educação do educador. São Paulo, SME, 1990b.

SÃO PAULO (Município). **Construindo a educação pública municipal**: ano 2, São Paulo, SME, 1990c.

SÃO PAULO (Município). **Construindo a educação pública municipal**: cadernos de 22 meses. São Paulo, SME, outubro de 1990d.

SÃO PAULO (Município). **Construindo a educação pública popular**: diretrizes e prioridades para 1991. São Paulo, SME, fevereiro de 1991.

SÃO PAULO (Município). 1. **Regimento em Ação**: a gestão democrática e o papel do diretor. São Paulo, SME, 1992a.

SÃO PAULO (Município). **Regimento em Ação**: currículo. São Paulo, SME, maio de 1992b.

SÃO PAULO (Município). **Lei Municipal no 11.229, de 26 de junho de 1992. Estatuto do Magistério Público Municipal**. São Paulo, SME, 1992c.

SÃO PAULO (Município). **Regimento Comum das Escolas Municipais**. São Paulo, SME, agosto de 1992d.

SÃO PAULO (Município). **Regimento em Ação**: a escola, os ciclos e a organização de classes. São Paulo, SME, outubro de 1992e.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G.; MICHELMAN, B.; FREITAS, J. C. da. **Educação na cidade de São Paulo (1989-2000)**. São Paulo, Instituto Polis, 2002.

TORRES, C. A.; O´CADIZ, M. Del P.; WONG, P. L. **Educação e Democracia**. A práxis de Paulo Freire em São Paulo. São Paulo, Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2002.

Vagno Emygdio Machado Dias
Graduado em Ciências Sociais (UNESP), Mestre e Doutor em Educação (UFSCar). Professor de Filosofia e Sociologia no IFSULDEMINAS, Campus Poços de Caldas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT). E-mail: dias.vagno@gmail.com

Tânia Barbosa Martins
Graduada em História (UFOP). Mestre e Doutora em Educação (UFSCar). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNIMEP. E-mail: taniabmartins@yahoo.com.br

Recebido em: 07/04/2021
Aprovado em: 23/06/2021

DOI 10.21573/vol37n22021.112662

Contribuições do círculo de cultura à participação popular na gestão da educação básica: diálogos com Paulo Freire

Contributions of the culture circle to popular participation in the management of basic education: dialogues with Paulo Freire

Contribuciones del círculo de cultura a la participación popular en la gestión de la educación básica: diálogos con Paulo Freire

NILTON BRUNO TOMELIN
https://orcid.org/0000-0001-5501-5961
Universidade Regional de Blumenau
Programa de Pós Graduação em Educação
Departamento de Educação
Blumenau, SC, Brasil
RITA BUZZI RAUSCH
https://orcid.org/0000-0002-9413-4848
Universidade Regional de Blumenau
Programa de Pós Graduação em Educação
Departamento de Educação
Blumenau, SC, Brasil

Resumo: A presente investigação tem como objetivo identificar possíveis contribuições do Círculo de Cultura à participação popular na gestão da educação básica numa perspectiva democrática. Trata-se de uma pesquisa teórica fundamentada no pensamento de Paulo Freire. O estudo sinaliza que uma gestão democrática na educação básica, nesta perspectiva, implica em assumir valores, como comunhão, iniciativa, reciprocidade, comprometimento e solidariedade. Desta forma o Círculo de Cultura é uma alternativa possível à educação popular e ao protagonismo da participação popular na sociedade.

Palavras-chave: Círculo de Cultura. Gestão democrática. Paulo Freire. Participação popular. Educação popular.

Abstract: *The present investigation aims to identify possible contributions of the Culture Circle to popular participation in the management of basic education in a democratic perspective. This is a theoretical research based on the theory of Paulo Freire. The study indicates that democratic management in basic education, in this perspective, implies assuming values such as communion, initiative, reciprocity, commitment, and solidarity. In this regard, the Culture Circle is a possible alternative to popular education and the role of popular participation in society.*

Keywords: *Culture Circle. Democratic management. Paulo Freire. Popular participation. Popular education.*

***Resumen**: La investigación presente tiene como objetivo identificar posibles aportes del Círculo de Cultura a la participación popular en la gestión de la educación básica desde una perspectiva democrática. Se trata de una investigación teórica basada en el pensamiento de Paulo Freire. El estudio indica que la gestión democrática en la educación básica, en esta perspectiva, implica asumir valores como comunión, iniciativa, reciprocidad, compromiso y solidaridad. Así, el Círculo de Cultura es una posible alternativa a la educación popular y al protagonismo de la participación popular en la sociedad.*

***Palabras clave**: Círculo de Cultura. Gestión democrática. Paulo Freire. Participación popular. Educación popular.*

INTRODUÇÃO

O desafio de fazer gestão na educação básica, em escolas públicas, requer um exercício consciente e crítico de mobilização coletiva em favor de objetivos e metas que nasçam dela. Para tanto, o coletivo necessita impregnar-se de um sentimento de pertencimento, por meio da participação efetiva em todos os momentos do processo de gestão. É improvável que essa participação, bem como a composição deste coletivo, ocorram de forma espontânea, mas também não podem ser fruto de algum tipo de imposição, coerção ou constrangimento. Não sendo fruto de espontaneísmo e não podendo ser o cumprimento de uma obrigação, é preciso estabelecer um caminho para formar um coletivo que se proponha a materializar a participação no processo de gestão escolar.

Considerando esta demanda, Paulo Freire certamente é um autor (e também ator) que merecer ser ouvido. Sua autoria, e no que diz respeito à gestão, não é diferente, assenta-se na prática e na sensibilidade de perceber e acolher o outro como possibilidade concreta para uma nova forma de ser e de existir. Nesta perspectiva, cabe perguntar: quais as contribuições do Círculo de Cultura à participação popular na gestão democrática da educação básica? O objetivo desta investigação é identificar possíveis contribuições do Círculo de Cultura à participação popular na gestão da educação básica em uma perspectiva democrática.

Trata-se de uma pesquisa teórica, assentada na ideia de que é "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (DEMO, 2000, p. 20). A reconstrução e o aprimoramento se referem, especialmente, à concepção de participação popular num processo democrático de gestão escolar. "A pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção" (BAFFI, 2016, p. 01). Isto atende a consequência deste estudo que, identificando as contribuições do Círculo de Cultura à participação popular na

gestão democrática da escola, poderá inspirar necessárias mudanças na gestão. Para tratar desta temática, o referencial teórico será Freire (2018; 2011; 2002; 2001; 1997; 1996; 1987; 1963), Freire e Betto (1985), Freire e Schor (1997) e Freire e Nogueira (2011), além de documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989; 1990).

Em um primeiro momento, o texto sinaliza o conceito de participação popular para um contexto de gestão escolar democrática, visto que não há, efetivamente, uma única forma de descrevê-la. É fundamental debruçar-se sobre o entendimento acerca de que participação popular se deseja para a gestão da escola para que, em um momento seguinte, se estabeleça a possibilidade de inseri-la, como Freire fez enquanto Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Finalmente, o texto propõe uma discussão sobre o Círculo de Cultura, como estratégia para que a experiência de Freire possa servir de encorajamento a outras possibilidades.

PARTICIPAÇÃO POPULAR E DEMOCRACIA

A democracia, independentemente do contexto em que se queira aplicá-la, está diretamente associada à participação do coletivo presente naquele contexto. Ocorre que esta participação pode se dar de diferentes formas e com intensidades diversas. Desta forma, num primeiro momento, é fundamental compreender de que participação popular se está tratando, para que seja possível oferecer a ela possibilidades de efetivação. Sabe-se que uma democracia parte do pressuposto de que os que assumem a função de liderança sejam legitimados pela aprovação (por sufrágio universal) da maioria e sua finalidade será tutelar a liberdade do coletivo. Mas é preciso atentar, também, para a necessidade de que a liberdade das lideranças seja limitada pela presença constante dos liderados no processo decisório. É nesta perspectiva que se tem a participação popular como característica fundante da democracia que se quer para uma gestão democrática da escola. Neste sentido é importante destacar que:

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2002, p. 85-86).

Assim, define-se, claramente, que a participação dos sujeitos nos diferentes processos será de profunda autoria, agindo e promovendo a mudança que se espera. Portanto, a democracia de que trata este estudo não é um mero referendo a um projeto, mas a garantia de uma participação constante na sua construção e materialização. Entretanto, obviamente, para sustentar essa garantia há obstáculos historicamente constituídos e que apontam para grandes desafios, especialmente porque o modelo que se tem de democracia participativa impõe limites à liberdade da participação popular, ao mesmo tempo em que estende essa liberdade aos que lideram. Por isso

> [...] é impossível atravessar a estrada do aprendizado da democracia, de como fazer democracia sem confrontar basismo e elitismo, expressões vivas em nossas tradições autoritárias. E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo (FREIRE, 2001, p. 136).

Neste sentido, é preciso reconhecer que a participação popular em um processo decisório, mesmo em nível escolar, não será fruto de uma concessão, mas de uma luta que fatalmente encontrará forte oposição pelas características do próprio contexto. O autoritarismo que se espraia pela sociedade, por certo, não se ausenta da escola, mas, ao contrário, além de estar nela, é potencializado por ela, quando educandos e educandas são submetidos a regras impostas, não construídas coletivamente, ou quando a sua participação nos processos decisórios é apenas para fins de referendo.

Freire (1996), falando de sua experiência como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, entre 1989 e 1991, afirma que não era possível estabelecer um cenário democrático sem que houvesse um confronto com a tradição autoritária brasileira. Ao contrário, era necessário dar voz aos alunos e professores e diminuir o poder dos diretores. Por isso, segundo ele, foi necessário criar os Conselhos de Escola, para que também as famílias pudessem participar da construção do destino da escola de seus filhos. Trata-se de um poder colegiado, que, em suas palavras, limita o poder próprio secretário.

A gestão, nesta perspectiva, guarda forte relação com a concepção de educação popular, que, essencialmente, caracteriza-se pela preocupação em oferecer uma formação condizente com a realidade experienciada por cada coletivo. Parte desta vivência passa pela experiência democrática do contexto escolar, vivida por Paulo Freire e, por este motivo, é preciso ressaltar:

> Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação cientifica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira 'definição' eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE; NOGUEIRA, 2011, p. 33).

Dessa forma, é possível dizer que a participação popular no contexto da gestão da educação básica é também um exercício pedagógico, de formação humana. Práticas de ruptura ocorridas no contexto da escola podem constituir sujeitos autores de outras rupturas, nos diferentes cenários instituídos na sociedade. A participação popular, portanto, é uma convocação para uma forte insurgência em contraponto ao poder burguês, caracterizado por certo autoritarismo, geralmente excludente. Uma escola que tenha um rosto popular e constituído pela participação, que não admite exclusão, dos que efetivamente têm nela seu grande e, por vezes, único refúgio. Para que se compreenda melhor o sentido de participação popular, é fundamental compreender o sentido deste adjetivo. Assim,

> [...] o adjetivo 'popular' refere-se ao povo e não à elite. Povo no sentido mais amplo, não tem nada a ver com as classes dominantes. Quando dizemos povo não estamos incluindo neste conceito os industriais e eu não quero dizer que os industriais não fazem parte de uma outra compreensão do conceito de povo, de povo de um país. Eu não tenho o poder de separá-los como eles fazem conosco. Mas de um ponto de vista sociológico e político, eles obviamente não são povo (FREIRE, 2018, p. 207, grifos no original).

Portanto, a participação popular implica numa lógica em que a democracia não se vê completa, pelo simples fato de o coletivo ser consultado ocasionalmente, ao contrário, se dará pela presença concreta deste coletivo em todos os momentos do processo de gestão. No contexto da escola, essa presença implica numa aprendizagem que servirá de inspiração para a atuação dos sujeitos deste coletivo, em outros contextos. O coletivo popular a que nos referimos, é constituído pelos que, convencionalmente, permanecem à margem dos processos decisórios, simplesmente sentindo suas consequências.

Mas não basta estabelecer este entendimento sem que se sinalize uma possibilidade concreta de como fazer. A diversidade de opiniões, vozes e experiências ecoarão na medida em que houver um instrumento que as respeite e as faça interagir, de maneira a construir um projeto de gestão que, efetivamente, represente o coletivo e suas relações. Neste sentido, ao assumir a Secretaria

Municipal de Educação da cidade São Paulo, Freire estabelecer uma relação concreta entre o discurso em favor de uma gestão democrática da escola, por meio da participação popular e sua concreta materialização.

GESTÃO DEMOCRÁTICA COM PARTICIPAÇÃO POPULAR

A defesa de uma gestão democrática, com uma efetiva participação popular na sua implementação, teve, em Paulo Freire, não apenas um mentor teórico, mas um efetivo e comprometido idealizador. Para compreender esta relação, o pensamento e o que fazer de Paulo Freire em acerca do tema, é imprescindível considerar alguns aspectos de sua gestão frente à Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Já nos primeiros momentos de sua gestão, escancarou seu propósito de tornar a gestão um processo amplamente participativo, como se pode ver em sua carta de apresentação, enviada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, intitulada "Aos que fazem a educação conosco em São Paulo", em que afirma que:

> Assim que aceitei o convite que me fez a prefeita Luiza Erundina para assumir a Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo pensei em escrever aos educadores, tão assiduamente quanto possível, cartas informais que pudessem provocar um diálogo entre nós sobre questões próprias de nossa atividade educativa. Não que tivesse em mente substituir, com as cartas os encontros diretos que pretendo realizar com vocês, mas porque pensava em ter nelas um meio a mais de viver a comunicação entre nós. Pensei, também, que as cartas não deveriam ser escritas só por mim. Educadoras e Educadores outros seriam convidados a participar desta experiência que pode constituir-se num momento importante da formação permanente do educador. O fundamental é que as cartas não sejam apenas recebidas e lidas, mas discutidas, estudadas e, sempre que possível, respondidas. Hoje tenho a satisfação de fazer chegar às mãos dos educadores da nossa rede um primeiro texto redigido por equipe deste Gabinete: "Construindo a Educação Pública Popular" – texto em que se fala um pouco de alguns pontos centrais do trabalho comum a ser realizado por nós – e também o texto do Regimento Comum das Escolas para discussão e debates em toda a rede. Fraternalmente. Paulo Reglus Neves Freire (SÃO PAULO, 1989, p. 03).

Como em seus escritos e em outras práticas que sustentam seu pensamento, ao inaugurar sua gestão, Freire sinaliza o diálogo e a comunicação como instrumentos indispensáveis à gestão de educação pública de caráter popular. O faz, inicialmente, com os docentes, por desejar iniciar sua caminhada partindo de questões cruciais acerca do que é essencial a qualquer projeto de natureza pedagógica: a atividade educativa. Sobre o uso das cartas, parece ter escolhido esta estratégia pelo se caráter afetivo e não apenas formal de uma comunicação

ou de um ato legal, sobre o qual se tem como única possibilidade o cumprimento. Ao escrever cartas aos docentes, deixa claro que, para além de um gesto de cordialidade, devem ser compreendidas como uma oportunidade de discussão e estudo, para que quem as receba tenha a oportunidade de verdadeiramente expressar seu pensamento.

Nota-se que, já em sua primeira manifestação, Freire anuncia como sua grande meta a criação de uma Educação Pública Popular. Essa expressão merece uma definição de maior profundidade visto que, para muitos, os termos pública e popular podem assumir certa similaridade. Neste sentido:

> A Educação Popular está relacionada, em um primeiro momento, com a educação das classes populares. Portanto, tem a ver com uma educação que poderíamos dizer, em uma linguagem mais religiosa, 'educação dos pobres'. Eu não gosto desta expressão, mas tem a ver exatamente com educação dos oprimidos, a educação dos enganados, a educação dos proibidos [...] Educação Popular esteja, primeiro, a serviço dos grupos populares ou dos interesses dos grupos populares, sem que isto signifique a negação dos direitos dos grupos das elites [...]. Mas o grande objetivo da Educação Popular está exatamente em atender os interesses das classes populares que há quinhentos anos estão sendo negados. [...] de um modo mais radical, a Educação Popular significa, para mim, caminhos, isto é, o caminho no campo do conhecimento e o caminho no campo político, através dos quais amanhã – e aí vem a utopia – as classes populares encontrarem o poder. É isto que significa Educação Popular para mim; o que significa nos anos 1960, o que significa nos anos 1970, o que significa nos anos 1980 e o que significa hoje também (FREIRE, 2018, p. 207-208).

Dessa forma, é possível compreender que a educação popular faz uma opção bastante clara e, ao mesmo tempo, um convite. Mesmo sendo uma educação dos esfarrapados, não exclui a presença dos que não o são, razão pela qual é possível dizer que a Educação Popular incide sobre uma característica marcante da concepção de educação e de gestão de Paulo Freire: o nós. Nota-se que, em sua primeira carta aos docentes, exalta a coletividade como cenário para o fim do silenciamento das classes populares, partindo delas, mas não ignorando a necessidade de que os silenciadores também sejam transformados, como forma de garantia de que o direito a dizer a palavra seja concretizado.

O diálogo como antítese do silenciamento é marca inexorável da consolidação de uma Educação Popular e é elemento fundante da gestão de uma escola que a queira materializar. O protagonismo do diálogo é fundamental, uma vez que:

> Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (FREIRE, 1987, p. 108-109).

Nesse sentido, a prática dialógica, no contexto da gestão democrática da escola, pautada na participação popular efetiva, será concretamente alcançada diante da dicção de todas as palavras por parte de quem se sinta provocado a dizer algo. Embora as classes populares sejam prioridade, em contraposição a seu histórico silenciamento, não haverá razão para que as outras classes também não se manifestem, pois, do contrário, haveria séria incoerência diante da necessidade de democratização da escola e de sua gestão. À vista disso, a escola pública e popular se opõe a qualquer injustiça que se possa cometer contra as crianças socialmente mais favorecidas, mas, ao contrário, deseja que as todas as crianças conheçam, também, os saberes acessados pela classe burguesa (FREIRE, 2001).

Outra característica da ação de Freire como gestor é o apreço à liberdade, assim como manifesta em todo o seu pensamento. Aposta firmemente na adesão do coletivo e na prática de gestão como uma ação para a libertação. Com o intuito de não definir unilateralmente os caminhos a seguir, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo afirma que "Não vamos impor ideias, teorias ou métodos, mas vamos lutar, pacientemente, por uma educação como prática da liberdade. Nós acreditamos na liberdade. Queremos bem a ela" (SME, 1989, p. 05). Revela, aqui, ao mencionar "educação" e não "gestão" para a prática da liberdade, sua compreensão do caráter pedagógico da gestão democrática e com participação popular efetiva, no que diz respeito à prática da liberdade. Mais do que preocupar-se com a gestão das unidades de ensino, Freire enfatiza o caráter político de sua decisão, quando acredita que ao fazer o coletivo participar da gestão da escola, este perceberá que poderá fazê-lo em outros contextos de sua vida.

A liberdade também é exaltada como único caminho para a consolidação da participação popular no processo de gestão da escola, visto que não há democracia que se sustente em qualquer princípio que a afronte. Não é possível mudar as características da gestão de uma escola por meio de uma portaria, pois, para ele, seria uma tentativa autoritária de democratizar a escola (FREIRE, 2001). Por esta razão, uma gestão que se queira democrática precisa ouvir a mocidade, suas famílias, a sociedade e tantos quantos possam e queiram contribuir.

A participação popular, com este viés, implica na construção de uma escola que efetivamente represente a pluralidade de interesses emergentes desta participação. Assim, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo:

> Uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; e, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar (SÃO PAULO, 1989, p. 10).

Trata-se de uma proposição que se desnuda de qualquer resquício autoritário e acena para um cenário em que as decisões são tomadas partindo da concretude das demandas, necessidades e utopias do coletivo que a constitui. Trata-se de uma escola pensada em conformidade com os valores e princípios que, efetivamente, contribuam para a garantia de uma educação significativa e capaz de intervir na realidade em que se encontra. Considerando modelos tradicionais de gestão, pode-se dizer que se está diante de uma prática de mudanças necessárias à uma educação que efetivamente contribua para a construção de um futuro viável em que todos e todas caibam. Esta viabilidade se dá pela participação dos que historicamente forma e são subjugados, como se incapazes de definir seu caminhar, definindo o destino de suas próprias existências.

Neste sentido, já sinaliza a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que "a participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite, é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade" (SÃO PAULO, 1989, p. 08). Portanto, a gestão democrática da escola, em uma perspectiva de participação popular, não se limita às decisões acerca do destino de recursos financeiros, mas às múltiplas dimensões da gestão que inexoravelmente tem como enfoque, o pedagógico.

Assim, "participar é bem mais do que, em certos fins de semana, "oferecer" aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado" (FREIRE, 2001, p. 127). Participação implica na compreensão da profundidade do sentido de pertencimento, fazendo com que os sujeitos se sintam pertencentes ao coletivo escolar. Na medida em que a participação popular fortalece a democracia no contexto da gestão escolar, a afasta de práticas e tradições autoritárias, elitistas e antidemocráticas e historicamente presentes e consolidadas.

A participação popular, entretanto, não pode se dar de forma aleatória ou pela simples e voluntária presença em um coletivo. É preciso estabelecer esta participação por meio um espaço que respeite a diversidade de opiniões, críticas e concepções. No caso da gestão escolar, um dos caminhos para isso é o Círculo de Cultura, através do qual é possível estabelecer profundas mudanças nas relações de poder no interior da escola, o que é fundamental para gestão democrática da escola fundada na participação popular.

CÍRCULO DE CULTURA COMO POSSIBILIDADE PARA UMA GESTÃO OUTRA

Um coletivo popular está carregado de diversidade em seus mais variados sentidos: tradições, saberes, práticas, métodos. Assim, uma gestão pautada na participação popular há de mergulhar em todas as expressões de diversidade individual e coletiva a que chamamos de cultura. O estabelecimento de uma prática de participação por meio da cultura é tão fundamental quanto o acolhimento do próprio princípio da democracia. Sobre cultura é preciso afirmar que é:

> O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancioneiro popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1963, p. 17).

A escola e sua gestão são criações humanas, portanto, constituintes de uma cultura com a qual se relacionam e participação da constituição dos outros elementos da cultura de coletivo em que se encontram. Portanto, ao se pensar em uma gestão que agregue os diferentes sujeitos de um contexto, é imprescindível pensar que esta será uma ação cultural. E como não se pretende impor uma hierarquia de saberes e práticas, é necessário que todas dialoguem numa certa horizontalidade. Nesta perspectiva, surge o chamado Círculo de Cultura, que

> [...] era uma experiência em que você trabalhava com duas, três ou até vinte pessoas, não importava. Aí eu havia aprendido muito com a experiência do SESI. Os projetos dos círculos de cultura do MCP não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos, quer dizer: os temas a serem debatidos nos círculos de cultura, o grupo que estabelecia. Cabia a nós, como educadores, com o grupo, tratar a temática que o grupo propunha. Mas podíamos acrescentar à temática proposta este ou aquele outro tema que, na Pedagogia do oprimido, chamei de "temas de dobradiça" — assuntos que se inseriam como fundamentais no corpo inteiro da
> temática, para melhor esclarecer ou iluminar a temática sugerida pelo grupo popular. Porque acontece o seguinte: é que, indiscutivelmente, há uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber (FREIRE; BETTO, 1985, p. 14-15).

Uma gestão escolar dita democrática, fundada na essencialidade da participação popular, não poderá prescindir desta sabedoria que constitui a prática cotidiana do coletivo. Ao contrário, o propósito de uma escola dita popular, é constituir-se parte do contexto daquele coletivo e intervir positivamente sobre ele. É importante reconhecer e compreender isso para identificar a profundidade do sentido da participação popular na tomada de decisão quanto aos rumos que a escola deve tomar. Essa participação garante que a escola se torne um local de libertação, uma vez que, não havendo a participação popular na sua gestão, poderá voltar-se contra o próprio coletivo a que serve. Neste sentido:

> Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isto traria infindáveis problemas para os que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação (FREIRE; SHOR, 1997, p. 49).

Esse alerta é fundamental para que cada membro do coletivo escolar possa perceber o quanto a gestão democrática escolar pode ser desvirtuada ou, até mesmo, corrompida, especialmente no que diz respeito às relações de poder. Os detentores de poder, mais do que os dominados por eles, reconhecem a importância estratégica da escola para a preservação de sua hegemonia. Por isso, contar com eles, e apenas com eles, para a instituição de uma gestão democrática para a escola não é concebível. Neste sentido, o controle da gestão deve ser popular (social), feita, portanto, pelo coletivo, em acordo com suas demandas

e interesses, sem que os de um se sobreponha aos dos demais. O Círculo de Cultura, em que todos os seus membros são postos em um mesmo patamar, permite uma discussão horizontal, com equidade de oportunidades.

Quem exerce a função de gestão, neste cenário, também necessita reconstituir sua prática e reconsiderar sua função no contexto da instituição escolar. Há que se desfazer da conduta autoritária de modelos convencionais de liderança, geralmente de caráter autoritário. Neste sentido "o máximo que faz a liderança autoritária é o arremedo de democracia com que às vezes procura ouvir a opinião dos professores em torno do programa que já se acha, porém, elaborado" (FREIRE, 1997, p. 72). Assim, o gestor, que no extremo de sua capacidade democratizante apenas convida para referendar suas próprias convicções, não hesitará em ignorar a possibilidade de partilhar momentos decisivos. Dessa forma, o Círculo de Cultura cumprirá também esta tarefa: a de constituir um novo gestor.

As características desse gestor são perceptíveis quando "a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga na esperança que desperta" (FREIRE, 1996, p. 104). Assim como o professor democrático, o gestor democrático e democratizador farta-se na diversidade e na inquietude, a qual revela o inconformismo e a mobilidade na incerteza, fundamentais para a construção inovadora de uma escola de todos e para todos.

CONCLUSÃO

Considerando a preocupação de identificar possíveis contribuições do Círculo de Cultura à participação popular na gestão da educação básica em uma perspectiva democrática, torna-se fundamental reconhecer o necessário protagonismo de Paulo Freire para a discussão. Com sua defesa de uma escola pública popular, propõe que a educação garanta aos estudantes, condições de transformar sua vida e de sua comunidade por meio de sua participação. Com isso, aponta caminhos inéditos para que o futuro da educação e de sua gestão não sejam apenas uma extensão do passado.

Em uma tentativa de exercitar a identificação destas possíveis contribuições, pode-se citar que o Círculo de Cultura, para instituir uma gestão escolar democrática com participação popular, implica em materializar valores como:

a) **Comunhão**: por meio do círculo de cultura, se estabelece uma real comum-unidade que inspira uma comum-união. Nessa relação, os diferentes atores assumem para si e para os segmentos e instituições que representam a atribuição de buscar a unidade entre os diferentes partindo de suas semelhanças. Assim, a

unidade se estabelece como uma descoberta constante diante de cada desafio que se apresenta, não visto como um problema da escola, mas uma demanda coletiva, em que todos podem assumir uma parcela de responsabilidade.

b) **Iniciativ**a: o fortalecimento da participação popular na gestão democrática da escola, a partir da necessidade de se buscar soluções, é uma forma de desafiar os atores permanentemente. O desafio é sempre uma forma de provocar, para que haja mobilidade como um processo de inicia-ação. Começar uma nova ação é uma oportunidade de, finalmente, estabelecer uma solução para um problema sobre o qual já se projetaram solução já conhecidas sem sucesso.

c) **Reciprocidade**: o constante diálogo e a presença efetiva de inúmeros atores de diferentes cenários da comunidade, por meio da participação popular, estabelece uma relação de compromisso multilateral em favor da resolução de problemas que atingem a todos. De tal modo, cria-se um ambiente de colaboração recíproca entre todos, estabelecendo-se um compromisso cooperativo inserindo nos debates, conceitos como integralidade, complexidade e diversidade.

d) **Comprometimento**: a partir do momento em que se criam relações de reciprocidade entre os agentes participantes do processo, é estabelecido, entre eles, um compromisso. Com-prometer significa que, através da interação, em sentido de comum-união, esta deve estar intimamente ligada com o prometer que cada um deve fazer em relação aos demais. Nesse sentido, uma problemática do cotidiano escolar é também das demais entidades e, por esse motivo, todas devem oferecer sua contribuição, seu questionamento e sua disponibilidade franca em colaborar.

e) **Solidariedade**: a unidade estabelecida entre os atores que compõem a gestão escolar, não apenas uma junção em torno de um problema e suas soluções. É também um espaço em que se debatem estratégias e ações capazes de intervir positivamente no cotidiano da comunidade. Por meio disto, mesmo não havendo necessariamente um problema ou demanda, é possível estabelecer ações que qualifiquem o viver dos membros da comunidade, fomentando um caráter humano e ético ao fazer das diferentes entidades.

Sendo assim, o Círculo de Cultura revela-se não apenas como um instrumento metodológico de organização da participação popular na gestão escolar, mas como um caminho necessário à escola pública e popular. Por meio dele, se estabelece uma forte relação de pertencimento dos sujeitos ao processo de gestão e em relação à própria instituição. O Círculo de Cultura, nessa perspectiva, é uma notável contribuição de Paulo Freire, não apenas à escola e à sua gestão, mas para o estabelecimento de um novo protagonismo dos sujeitos nos diferentes espaços e tempos sociais.

REFERÊNCIAS

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. **Modalidades de pesquisa: um estudo introdutório**. Disponível em: http://usuarios.upf.br/~clovia/pesq_bI/textos/texto02.pdf. Acesso em:20.mar. 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e Educação Popular. Org.: Ana Maria de Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, Rio de janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à pratica educativa. 11a Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **A educação na cidade**. 5a edição, São Paulo: Cortez, 2001

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 8 edição. São Paulo: Olho d'água. 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. Educação e Participação Comunitária. In: CASTELLS, Manuel. *et al*. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.53-61.

_____. **Conscientização e Alfabetização**: uma nova visão do processo. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; Abril-Junho, 1963.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985

_____; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Construindo a Educação Pública e Popular, caderno 22 meses**, São Paulo, 1990. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1377 Acesso: 21.mar.2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação São Paulo. Aos que fazem Educação Conosco em São Paulo. In: **Diário Oficial do município de São Paulo**. 34 (021). 1º/02/1989. Suplemento. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1027. Acesso: 21.mar.2021.

Nilton Bruno Tomelin
Doutorando, pesquisador do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil. E-mail: niltonbt@sed.sc.gov.br

Rita Buzzi Rausch
Doutora em Educação, Docente e Pesquisadora na Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, SC, Brasil e na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, SC, Brasil. E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

Recebido em: 31/03/2021
Aprovado em: 28/06/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.112318

Gestão democrática e a educação profissional e tecnológica a partir dos pressupostos freireanos

Democratic management and vocational and technological education based on paulo freire's assumptions

La gestión democrática en la educación profesional y tecnológica a partir de los presupuestos freireanos

SANDRA TEREZINHA URBANETZ
https://orcid.org/0000-0003-0425-8538
Instituto Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana
Departamento de Políticas Públicas
Curitiba, PR, Brasil
ELIANA NUNES MACIEL BASTOS
https://orcid.org/0000-0003-4009-8762
Instituto Federal do Paraná
Programa de Pòs-graduação em Educação
Departamento de Educação
Pinhais, PR, Brasil

Resumo: O texto destaca a gestão democrática como premissa para a realização de uma educação mais igualitária nos âmbitos da educação nacional, principalmente, na ambiência da Educação Profissional e Tecnológica (Ept). Demonstrando os subsídios legais vigentes e os indicativos de Paulo Freire para a constituição de uma gestão democrática. Têm-se o objetivo de aguçar as discussões acerca da postura participativa e/ou democrática das gestões escolares contemporâneas, a partir dos pressupostos Freireanos, os quais são imprescindíveis quando se almeja constituir uma educação integral qualitativa.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Paulo Freire. Educação Profissional. Democracia.

Abstract*: The text highlights the democratic management as a premise for the achievement of a more equal schooling in national education, mainly in Vocational and Technological Education (Ept). It aims to boost discussions on the participatory and/or democratic posture of contemporary school management by showing the current legal subsidies and Paulo Freire's assumptions for the building of a democratic management, which are essential when constituting a qualitative complete education.*

Keywords*: Democratic Management. Paulo Freire. Vocational Education. Democracy.*

***Resumen**: El texto destaca la gestión democrática como premisa para la realización de una educación más igualitaria en los ámbitos de la educación nacional, principalmente en el ambiente de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT), demostrando los subsidios legales vigentes y los indicativos de Paulo Freire para la constitución de una gestión democrática. El objetivo es el de aguzar las discusiones acerca de la postura participativa y/o democrática de las gestiones escolares contemporáneas, a partir de los presupuestos freireanos, los cuales son imprescindibles cuando se anhela constituir una educación integral cualitativa.*

***Palabras clave**: Gestión democrática. Paulo Freire. Educación Profesional. Democracia.*

INTRODUÇÃO

Os pressupostos de Paulo Freire para a gestão escolar, os quais dão indicativos exitosos para uma prática educacional mais justa e igualitária, explicitam a possibilidade da efetivação da gestão democrática nas ambiências educacionais da Educação Profissional e Tecnológica (Ept) a partir das suas implicações benéficas para a construção de uma educação integral, posto que, mais do que nunca, discutir sobre a democracia faz-se muito relevante diante das realidades das escolas brasileiras inseridas numa sociedade com tantas diversidades e adversidades, vítima de tantos retrocessos, como bem nos lembra Frigotto (2017):

> O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo, antidireiro universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital. A desigualdade econômica, social, educacional e cultural que se explicita em pleno século XXI resulta de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante com objetivo de manter seus privilégios. Ao longo do século XX convivemos, por mais de um terço do mesmo, com ditaduras e submetidos a seguidos golpes institucionais como mecanismos de impedir avanços das lutas populares e da classe trabalhadora na busca dos direitos elementares do acesso à terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura. (FRIGOTTO, 2017, p. 21).

Depreende-se que a sociedade brasileira ainda está em processo de aprendizagem, no que diz respeito a exercer de fato, a democracia. Muitos avanços têm sido alcançados desde a promulgação da Constituição de 1988, porém, é certo que em pleno século XXI ainda são muitos os dilemas evidentes numa sociedade em que os seus cidadãos não têm plena consciência de seus papéis em uma democracia.

Perante tais indagações é coerente dizer que a escola precisa discutir e viver a democracia, para tanto, a gestão precisa propagar os benefícios de agir democraticamente, os educandos precisam aprender a respeitar e exercer a democracia mediante suas vivências de aprendizes como cidadãos, e assim por diante, precisamos sem sombra de dúvidas, dialogar sobre a importância de vivermos numa sociedade democrática.

A partir da Lei nº 11.892, sancionada em 29 de dezembro do ano de 2008, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) espalhados pelo Brasil, muitas pesquisas começaram a ficar mais interessadas para as temáticas relacionadas a EPT, como formação do docente da educação profissional e tecnológica, os impactos sobre a sociedade e também sobre os modelos de organização e gestão. Essa institucionalidade apresenta desafios em todos os âmbitos para a gestão, posto que os Institutos Federais ofertam desde cursos de curta duração para formação inicial e/ou continuada até programas de mestrado, indicando desafios para a construção de uma gestão democrática dentro de um espaço educativo que pode atender tanto o jovem, quase adolescente que inicia a sua formação profissional nos cursos técnicos integrados, quanto os adultos, atendidos pela educação de Jovens e Adultos (EJA) ou estudantes dos cursos de formação inicial e/ou continuada (FIC) ou ainda estudantes nos cursos de graduação e pós graduação.

Os ensinamentos de Paulo Freire nos instigam a debater sobre a democracia na nossa escola contemporânea porque "os regimes autoritários são em si uma contradição, uma negação profunda da natureza do ser humano, que, indigente, inconcluso, necessita da liberdade para ser, como o pássaro precisa do horizonte para voar." (FREIRE, 2003, p. 205).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN -1996) traz em seu Artigo 3º os princípios para a Educação Nacional, especificamente, no Inciso VIII explicita-se como um dos princípios: "a gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino." E mais adiante no Artigo 14 da LDBEN fica designado:

> 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. (BRASIL, 2018, p. 15).

Ainda no campo das legislações destaca-se a definição de gestão democrática que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs): "A gestão democrática é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte." (BRASIL, 2013, p. 56).

Destaca-se também a Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE), que em sua "meta 19" traz a especificidade da gestão democrática, como algo primordial para a constituição de uma educação pública de qualidade em todo o território nacional. Sendo este mais um fato que corrobora para a prática democrática nos ínterins dos espaços escolares, buscando sempre propagar discussões que viabilizem novas e inovadoras maneiras de fazer uma educação equitativa, gerenciando os espaços de aprendizagem pelo prisma da democracia.

Kunze (2009) explica que [...] a criação da rede federal de educação profissional no Brasil [...] ocorreu ao final de 1910, quando o governo federal cria e instala em cada capital brasileira uma Escola de Aprendizes Artífices, tendo como principal objetivo ministrar o ensino de ofícios referentes às necessidades e especialidades industriais de cada Estado, proporcionando uma profissão aos chamados ociosos e desprovidos da sorte e da fortuna. Ou seja, era necessário oferecer um ofício, a fim de formar os futuros operários necessários e úteis às indústrias que nasciam no país. Esse conjunto de escolas profissionais foi concebido no âmbito das propostas voltadas à consolidação da República Federativa Brasileira, com vistas ao progresso, que na concepção vigente estava fortemente vinculada à necessidade de educação do povo, juntamente com a industrialização e ao controle social.

Pode-se inferir então que a gestão das escolas de Aprendizes e Artífices não nasce com uma marca de gestão democrática colocando para a EPT um desafio histórico.

OS INDICATIVOS DE PAULO FREIRE PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

> Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem se desencanta da terça para a quarta-feira somente porque as nuvens ficaram pesadas e ameaçadoras.
> Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem pensa que o mundo se refaz na cabeça das pessoas bem-intencionadas.
> Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem só paciente, espera tanto que perde o "trem da história", como não é tarefa para quem, só impaciente, põe a perder seu próprio sonho.
> Ensinar democracia é possível, mas não é tarefa para quem percebe a história e nela atua mecanicistamente, para os voluntaristas, "donos" da história. (FREIRE, 2003, p. 202).

Ao inspirar-nos nas ideias freireanas referente às ações democráticas, as quais são instrumentos eficazes na realização de uma gestão mais igualitária dentro dos espaços públicos educativos nos dias contemporâneos, a partir da experiência gestora no SESI (Serviço Social da Indústria), Freire (2003, p. 115) diz que: "Em 1947, cheguei ao Serviço Social da Indústria, Sesi, Departamento Regional de Pernambuco, onde permaneceria por dez anos, envolvido numa prática político-pedagógica da mais alta importância para mim".

A prática político-pedagógica é a principal característica da gestão democrática, na qual está intrínseco o fazer educativo diário construído com as pessoas, com todos e todas que compõem o espaço educacional. Este é o principal ponto a ser discutido sobre a gestão escolar, que se acredita ser o ideal de professores e professoras do século XXI, numa perspectiva de atender ao legado propagado por Paulo Freire em seus exemplos como gestor, bem como em seus escritos que se perpetuam e disseminam-se até hoje, sendo tão atuais, desafiando os profissionais da educação a repensarem suas práticas cotidianamente, a fim de conduzir os processos educativos para a construção de conhecimentos que sejam revolucionários e eficazes na concepção de cidadãos, que estejam engajados na construção de uma sociedade menos desigual.

As ações que compõem a gestão do espaço educativo precisam ser alicerçadas na arte do diálogo, primando pela participação de todos os colaboradores de tal espaço, sem exceção. É preciso dar voz e vez às pessoas, pois são estas que fazem a ambiência educativa acontecer de fato.

Gerir o espaço escolar em uma perspectiva político-pedagógica requer esforço em fazer acontecer processos de aprendizagens que sejam concisos, todos os processos administrativos, burocráticos, ou seja, todas as tarefas que perpassam pelos cotidianos dos espaços educacionais precisam convergir na construção de um processo de ensino e aprendizagem, o qual seja coerente com

as reais necessidades dos educandos, sendo que estes são, ou devem ser, o objeto central do trabalho da gestão, entendendo que toda a gestão escolar é realizada para que haja aprendizagem significativa aos educandos.

Para Freire (2003), a construção de uma escola democrática consiste, em linhas gerais, na superação da mera transmissão de conteúdo ou da memorização de conhecimentos, sendo que os educandos devem ser veementemente estimulados a pensar com autonomia, instigados a agir em suas ambiências educativas por intermédio de suas expressões: falando, gesticulando, escrevendo, interagindo, etc. O educando precisa exercer sua liberdade dentro do processo de ensino e aprendizagem, mediado por professores e professoras que estejam preparados técnica e teoricamente, que possam dialogar também com autonomia, comprometimento diante do conhecimento que anseia-se construir com eficácia. Para tanto, é necessário que a gestão democrática pense e faça movimentos em prol da formação continuada dos profissionais da educação, incluindo todos os trabalhadores do espaço escolar, para que seja compreendido que todos, sem exceção, são partes dos processos que convergem no ensino do educando, assim as práticas democráticas são, essencialmente, participativas, não têm como pensar em uma gestão democrática individualizada ou isolada.

O arcabouço da gestão democrática pode ser caracterizado nas "experiências de organização, de ingerência, de análise crítica dos fatos. Experiências de decisão que, no fundo, inexiste fora da prova a que nos submetem os conflitos, da comparação, da valoração, da ruptura, da opção." (FREIRE, 2003, P. 122). Com essa explicação infere-se que a democratização da gestão escolar acontece na prática, ou seja, a reflexão ou avaliação da prática gestora deve acontecer constantemente, sendo por meios sistematizados ou, naturalmente, ouvindo as pessoas, conversando com os trabalhadores dos espaços educativos, com os educandos, com os professores, com as famílias etc. Entende-se que Freire (2003) deixa-nos os indicativos de que só é possível conceber uma gestão democrática se há humildade por parte dos gestores em prosseguir cotidianamente, corrigindo as ações em prol do atendimento integral às pessoas que estão inseridas dentro do espaço educacional, fazendo com que tais pessoas se sintam coparticipantes dos processos que integram o todo escolar.

É certo que todos os papéis que integram o fazer de um gestor contemporâneo na Ept são por vezes diversos e/ou contraditórios a uma prática mais participativa com todos os colaboradores do espaço educativo, devido à urgência dos prazos de alguns processos administrativos e em outros momentos a morosidade dos afazeres burocráticos, sendo assim, é preciso obter coerência

em dialogar o máximo possível com os seus semelhantes, promovendo a transparência das ações gestoras. Para tanto, Freire (2003) relata que para realizar uma administração fundamentalmente democrática é preciso:

> Uma gestão tanto quanto possível aberta à ingerência dos educandos e suas famílias em diferentes níveis, com que fossem eles aprendendo democracia pela prática da participação. Aprendendo democracia pela experiência da decisão, da crítica, da denúncia, do anúncio. (FREIRE, 2003, p. 123) {Grifos nossos}.

O agir democrático é feito na ação e reflexão das práticas constituídas, é no desenrolar das relações educativas, é no ato de reunir os funcionários da escola para as reuniões bimestrais, por exemplo, e dar voz e vez aos sujeitos, ouvindo-os, debatendo sobre os temas pertinentes ao bom funcionamento do espaço escolar, demonstrando, assim, por parte da gestão, o interesse genuíno na participação de todos em prol do êxito na realização dos processos que constituem o específico ambiente educativo.

A democracia é algo que está sendo aprendido ainda pelos partícipes da sociedade vigente. Então, necessita ser exercitada com os educandos, com os professores, com as famílias, precisa ser debatida a temática, a fim de compreender os papéis de cada sujeito nos processos de fazer uma educação menos desigual, e tal processo de aprendizagem democrático só pode acontecer se houver vontade política de seus personagens. E essa vontade política no contexto educativo consiste na maneira de ser, na maneira de agir, na maneira de olhar o semelhante, na maneira de conduzir as falas no dia a dia do contexto escolar, ou seja, o sujeito precisa entender que o seu papel é singular, único e muito importante na constituição da identidade escolar, a fim de que se consigam os resultados satisfatórios mediante a formação dos educandos da vigente escola. Todos estão envolvidos em um só processo: o de educar para transformar as vidas dos educandos, e, consequentemente, tais vidas são responsáveis em interferir na transformação de suas sociedades.

Acreditar que a nossa postura individual faz total diferença na concepção de um grupo mais democrático é primordial para a aquisição de uma coletividade concisa, a qual esteja em busca, verdadeiramente, de um espaço escolar democrático. Contudo, os sujeitos precisam se sentir valorizados, participantes da construção da escola, para isto é preciso praticar a dialogicidade, a humildade, a reflexão.

Portanto, nos espaços democráticos deve-se assegurar "(...) o direito à fala, à voz, o direito à crítica, resguardado também o direito de cada um ao respeito de todos. (FREIRE, 2003, p. 139).

Depreende-se que os profissionais da gestão educacional precisam estar dispostos a aprender constantemente a democracia e propagar a importância dos atos democráticos para toda sua equipe, fazendo com que todos, sem exceção, pratiquem o respeito mútuo em seus cotidianos, valorizando a participação dos seus pares nas decisões do funcionamento da escola, no que tange as suas funções. A fim de que haja clareza nas ações estabelecidas dentro dos espaços escolares, corroborando, assim, para a constituição de ambientes que sejam cada vez mais harmonizados e propícios para a realização de processos educativos exitosos.

Freire (2003) nos dá indicativos para a realização de uma gestão democrática nos espaços educacionais, porém, não são "receitas prontas", pois cada espaço educativo é singular, constituído por pessoas diversas, as quais dão as características peculiares para cada ambiência escolar. Contudo, o autor faz uma advertência quanto à postura do gestor sublinhando que ele não tem "o direito de mentir, de ser incoerente, de ter medo de concordar com o oponente se este me convencer do seu acerto." (FREIRE, 2003, p. 141).

Indubitavelmente, a postura do gestor é determinante para contagiar sua equipe em prol da democratização do espaço educativo, lembrando que este é um processo, o qual deve ser aprendido diariamente, de acordo com as realidades peculiares dos espaços educacionais, pois cada um possui suas características singulares em virtude da diversidade de pessoas que os constituem. E estas devem entender também a relevância da participação de todos na constituição de um espaço escolar que atenda às necessidades reais de seus educandos, convergindo com os anseios de seus profissionais e de sua comunidade. Portanto, "Como relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento." (FREIRE, 1992, p. 61). Para primar pela coletividade, a gestão democrática deve se abrir ao diálogo e este deve acontecer nas ações da escuta, da humildade, da fala mansa, da argumentação consistente, da pesquisa constante, enfim, da postura humana e respeitosa diante dos semelhantes.

A gestão democrática precisa considerar todo o contexto da sua escola, ou seja, o interior e exterior que compõem tal ambiência educativa, conhecendo o seu público interno (educandos, professores e funcionários) e externo (famílias dos educandos), a fim de que aconteçam diálogos promissores entre os partícipes. Diante disso, Freire (2003) indica que:

> A aprendizagem dos educandos tem a ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não. (FREIRE, 2003, p. 126).

Pensar numa prática político-pedagógica da gestão implica agir sob os fundamentos de uma educação libertadora, denominada por Paulo Freire em seus escritos em tantos momentos, compreendendo esta prática libertadora como a propagadora de condições para que os sujeitos aprendam com autonomia, constituindo-se protagonistas de suas histórias, cidadãos conscientes de seus mundos. Assim, entende-se que a responsabilidade de uma gestão libertadora consiste em valorizar todos os seus sujeitos, dando voz e vez a todos, e, na medida do possível, alcançar os anseios de todos, no que diz respeito aos objetivos da escolarização democrática do educando em questão.

Pautados nos fundamentos de um fazer educacional libertador é possível mudar as concepções, os costumes, que por vezes indicam as práticas autoritárias de educação, por exemplo. As mudanças são possíveis na educação quando geridas por pessoas que acreditam em seus potenciais, mas também que possuem consciências de suas limitações diante das organizações exacerbadas da sistematização capitalista. Nesse sentido, a inspiração dos ideais libertadores propostos por Paulo Freire não são de maneira nenhuma ingênuos, sobretudo, contribuem para que se reflita acerca das realidades postas pelos paradigmas vigentes, e, a partir da compreensão do mundo que permeia os indivíduos, construir novas aprendizagens, as quais possam ser instrumentos para as feituras de diversas possibilidades em um contexto inovador de um mundo em que as pessoas sejam mais solidárias, críticas, autônomas, conscientes, humanas, generosas, humildes, acolhedoras, éticas; enfim, quiçá sejam cooperadoras para a construção de uma sociedade menos injusta.

É mister sonhar e refletir, idealizar e agir, porém, como Freire (2003, p. 136) adverte: "É bem verdade, enfatizemos, que não vale, por outro lado, a prática educativa que fique apenas na denúncia e no anúncio, no alumbramento em face do sonho, e se esqueça ou minimize a preparação técnica, a instrumentação para o trabalho. " Não se pode conceber uma prática educacional desligada da pesquisa constante e do estudo responsável frente às questões que são relevantes no fazer educacional, é importantíssimo que as pessoas estejam preparadas da melhor maneira possível para cumprirem os seus papéis com êxitos nos âmbitos educativos.

Sendo assim, é relevante sublinhar a necessidade da formação continuada para todos os profissionais da educação, iniciando nos gestores e perpassando por todos os funcionários da escola. O papel de aprender é constante na vida das pessoas que fazem a educação acontecer nos ínterins dos espaços escolares.

Para que o gestor democrático exerça a democracia de fato em seu espaço escolar, é necessário que saiba ouvir, tendo uma escuta atenta aos seus partícipes e tal postura requer sabedoria, como também é preciso argumentar, respondendo com satisfação os seus semelhantes. Para tanto, o conhecimento é primordial, e a constituição do saber sobre sua prática só pode ser feita mediante o estudo, a pesquisa, a preparação, a formação incessante do profissional, pois, acredita-se na premissa freireana que designa os humanos como "(...) seres finitos, inacabados, homens e mulheres vimos sendo seres vocacionados para ser mais." (FREIRE, 2003, p. 192). E nessa perspectiva da busca do "Ser Mais" é necessário revestir-se de humildade, sendo perspicaz em busca dos conhecimentos cabíveis para gerir os espaços escolares com maestria, lidando com as pessoas da melhor maneira possível mediante cada realidade, a fim de ser um agente de mudanças em seus ambientes de atuação.

Na experiência de Freire vivida no SESI destaca-se um relato, o qual faz refletir sobre a importância da escuta atenta nos cotidianos que permeiam os espaços escolares:

> Na busca de superação de nossos erros e equívocos foi de extraordinária importância a crítica amena, até cortês, que nos fez, a mim e as meus companheiros e companheiras de equipe, um pai de aluno nosso de um dos núcleos do Sesi do Recife. Terminara de falar sobre o dever que a escola tem de respeitar o saber com que o aluno a ela chega. Sentado na primeira fila, em frente a nós, estava o ainda bem moço pai, que desinibido, se levanta e fala: "Se me perguntam se eu gostei desta reunião, eu não vou dizer que não, por causa de que aprendi umas coisas das palavras do doutor. Mas, se perguntam se era isso que queria ouvir hoje, eu digo que não. Eu queria ouvir hoje era umas palavra de expricação sobre disciprina, por causa de que eu tou tendo em casa, eu e minha mulher, problema com os menino e não sei resolver." (FREIRE, 2003, p. 127).

Tal relato nos indica a necessidade do gestor ser resiliente, ou seja, saber se portar diante do seu público, escutar os anseios das famílias e com elas encontrar maneiras de que sejam sanados tais anseios, ou pelo menos engajar-se em busca de resoluções para os problemas que as famílias indicam na constituição da educação dos seus filhos, sendo que o trabalho de ensino e aprendizagem é inteiramente afetado pelo desenvolvimento das relações que os educandos possuem com os seus pares em suas famílias, as condições concretas em que vivem, assim por diante.

Outro ponto que o relato do pai acima nos instiga a pensar é a importância de organizar, como gestores democráticos, formações teóricas e práticas que possam ser relevantes para as famílias, trazendo-as na medida do possível para os interiores das nossas escolas, possibilitando diálogos virtuosos em virtude de aprendizagens que sejam revolucionárias, levando as pessoas a conhecerem suas realidades e assim, possam conscientemente, transformá-las através do poder do conhecimento.

É fácil dar abertura ao diálogo? Ouvir as vozes das famílias? Escutar as vozes dos funcionários? Atentar-se às vozes dos educandos? Obviamente, a prática dialógica nos âmbitos educacionais desafia a postura dos gestores, e é, justamente, este ponto desafiador que instiga a necessidade de se pensar a educação de maneira inovadora, respeitando as características de cada ambiente escolar, construindo a identidade coletiva da escola com todos os semelhantes, exercendo como gestor da educação a postura da escuta e mediar, conforme as realidades e com muito bom senso, as ações possíveis no seu ambiente de atuação, lembrando sempre de valorizar o ser humano essencialmente, respeitando todos os semelhantes como coparticipantes dos processos escolares, agindo assim, com a maior clareza.

Destacar-se-á o exemplo do zelador Francisco, que Freire (2003) descreve:

> Vale a pena agora relembrar a emoção e a segurança com que Francisco, o zelador mais velho, falou e o impacto que suas palavras provocaram. "Não tenho muito o que dizer, começou ele, " de um dia meu de trabalho, no DR (Departamento Regional do Sesi). Sou um simples zelador fazendo serventias, limpando salas, mesas, comprando cigarro pra os doutores, servindo o café, levando documentos de uma sala para a outra. **Desde que soube que hoje ia falar pra tanta gente, de memória e de leitura, que eu comecei a perguntar o que é um dia meu de trabalho e de vida. É muita coisa**. Primeiro, porque, juntando um dia com o outro, eu encho o mês e ganho, com suor, o sustento meu e de minha família. Segundo, **porque sem trabalho não sei viver**. Meu dia é um dia como o de milhares de brasileiros como eu e melhor do que o dia de outros milhares, que nem o pouco que eu tenho eles têm. Estou contente com o meu dia a dia. Sou humilde. Mas tem umas coisas que não entendo e que devo dizer a todos. Por exemplo, quando entro, com a bandeja do café, na sala de um diretor e ele tá em reunião com outros doutores, **ninguém me olha e responde a meu bom dia**. Vai só estendendo a mão e pegando a xícara, e não diz nem uma vez, para ser pelo menos diferente, muito obrigado. Tem hora que um me chama, dá um dinheiro e diz pra trazer um maço de cigarros. Eu vou, desço as escalas se o elevador demora, atravesso a rua, compro o cigarro, volto, entrego ao doutor. Aí, outro me diz, entregando uns níqueis, uma caixa de fósforos. Por que não discutiram antes o que queria pra eu fazer tudo de uma vez? Por que subir e descer, descer e subir pra comprar aos pouquinhos? Tem ocasião que eu vou três, quatro vezes fazer comprinhas assim. Agora, acho que essas reuniões vão ajudar todos nós a melhorar as coisas. Eu mesmo tou entendendo muito mais o trabalho de muita gente que eu não sabia o que fazia. Espero que quem nunca

> me disse bom dia ou muito obrigado não tenha ficado zangado comigo, humilde zelador. Contei essas estórias porque elas fazem parte de meu dia a dia, aqui, no DR." (FREIRE, 2003, p. 133) {Grifos nossos}.

É bom lembrar que o relato do Sr. Francisco se remete à década de 1950 do século XX no Brasil. Alguma semelhança com as realidades que persistem nos espaços educativos no século XXI? Quantos personagens como o Sr. Francisco atuam hoje nos nossos ambientes escolares? Qual o significado do trabalho de cada pessoa na ambiência escolar? (...) Tantas e quantas questões podem ser suscitadas mediante a leitura do relato do Sr. Francisco.

Na sequência do relato do Sr. Francisco, Freire (2003, p. 133) escreve: "O elitismo que nos empapa não nos permite perceber a incoerência entre nossos discursos libertários e o indiferentismo diante de **uma pessoa reduzida à condição de quase coisa**. E não se diga que isso é um problema menor." {Grifos nossos}. Conhecer, reconhecer, ouvir, olhar, acolher, valorizar, orientar, em suma, gerir pessoas com responsabilidade e ética é sem dúvida a primazia de uma gestão democrática eficaz, não tem como organizar uma gestão escolar sem conhecer as pessoas, sem estar com elas, sem dialogar com verdade.

As contradições adversas da sociedade constituída numa fundamentação escravocrata repleta de culturas preconceituosas, que deixaram seu legado de tantos atrasos culturais no que tange o respeito pelas diferenças humanas, por exemplo, persiste até a atualidade. Tais contradições estão presentes no ínterim de nossas escolas, e esses desafios preconceituosos de discriminação, de elitismo precisam ser vencidos pelo conhecimento e pela postura consciente e sábia de pessoas e/ou profissionais comprometidos em tornar as suas ambiências educativas em locais, veementemente, democráticos.

A importância do trabalho de cada pessoa e as tarefas que cada uma delas desenvolve na ambiência escolar explicitam que cada sujeito é relevante para que os processos aconteçam com eficácia. Essa verdade sobre a relevância de cada pessoa no desenvolvimento da escola é algo que precisa ser propagado pelas equipes gestoras, que almejam uma escola democrática. Precisa-se ensinar a todos, refletir com todos, que o trabalho é uma possibilidade de o sujeito interferir na construção de sua sociedade, é como este sujeito adulto traça sua história, constitui suas famílias, etc. Antunes (2009, p. 136) diz: "o trabalho está no centro do processo de humanização do homem.

E como a EPT tem em sua essência o trabalho, cada vez mais compreende-se o crescimento na importância dessa modalidade de ensino nas políticas educacionais brasileiras. O desafio de formar uma geração apta a

agir, vivenciar e operacionalizar todos os mecanismos envolvidos na esfera de formação profissional, explicita a urgência da constituição da gestão democrática, enquanto possibilidade de formação ampliada.

O exemplo de Paulo Freire como gestor nos indica a relevância dos aprendizados que são constantes na lida com as pessoas nos ínterins dos espaços educacionais. Destaca-se a necessidade de formação constante dos sujeitos frente às realidades educativas que são mutáveis. E diante dos desafios intermináveis das práticas com as diferentes pessoas nos cotidianos da ambiência educativa Freire (2003, p. 145) enfatiza: "A prática precisa da teoria, a teoria precisa da prática, assim como o peixe precisa da água despoluída." Como o papel do gestor democrático requer a lida com as pessoas de maneira mais justa possível, ouvindo e interagindo com responsabilidade mediante a ação das pessoas, é impreterível, que tal gestor esteja sempre se preparando por meio das leituras, do estudo, da pesquisa, da reflexão, como também, atento a tudo e a todos que compõe as suas práticas cotidianas, a fim de avaliá-las constantemente, buscando a melhoria dos processos e alcance cada vez mais democrático de suas ações.

Freire (2003, p. 146) expressa sobre suas experiências vivenciadas no Sesi as seguintes palavras: "Aprendi, na minha passagem pelo Sesi, para nunca mais esquecer, a como lidar com a tensa relação entre prática e teoria."
Em suma, Freire (2003) nos ensina que:

> O sonho possível é a democracia em que os desrespeitos se dão, mas os desrespeitadores, quem quer que sejam eles ou elas, são severamente punidos de acordo com a lei. O acerto ou o valor da democracia não está na santificação de mulheres e de homens, mas na rigorosidade ética com que trata os desvios da própria democracia de que somos capazes como seres históricos, inconclusos, inacabados. Nenhuma democracia pode esperar que sua prática tenha força santificante. **A boa democracia adverte, esclarece, ensina, educa, mas também se defende das ações de quem, ofendendo a natureza humana, nega e a rebaixa**. (FREIRE, 2003, p. 204) {Grifos nossos}.

Não obstante, é preciso prosseguir com responsabilidade e vontade de encontrar novas possibilidades diante das adversidades apregoadas no convívio histórico educacional.

CONSIDERAÇÕES

Entende-se que a gestão democrática é um instrumento importantíssimo na conjectura de mais espaços igualitários na Ept, a qual, sobremodo, seja equânime frente às reais necessidades dos seus educandos.

Para exercer a democracia nas práticas educativas é preciso entender a construção histórica, política, social que norteia o caminhar democrático da nossa sociedade, na qual os seus partícipes são aprendizes da tal democracia.
Freire (2003) exorta a pensar que:

> A luta, no Brasil, pela democracia, passa por uma série de possíveis ângulos a ser política e pedagogicamente tratados – o da justiça, sem a qual não há paz, o dos direitos humanos, o do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer, o de dormir, o de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser criança, o de crer ou não, o de viver cada um e cada uma a sua sexualidade como bem lhe aprouver, o de criticar, o de discordar do discurso oficial, o de ler a palavra, o de brincar não importa a idade que se tenha, o de ser eticamente informado do que ocorre no nível local, no regional, no nacional e no mundial. O direito de mover-se, de ir e de vir. O direito de não ser discriminado nem do ponto de vista do sexo, da classe, da raça ou por razão qualquer, como por ser demasiado gordo ou gorda ou demasiado magro ou magra. (FREIRE, 2003, p. 204).

Enaltecer as diretrizes democráticas dentro da organização escolar compreende conhecer, reconhecer e lutar a favor do respeito às diferenças, propagando, conscientemente, entre os sujeitos dos âmbitos escolares as reais dificuldades históricas, políticas e sociais que permeiam a conquista da liberdade perante as organizações capitalistas.

Exercer a gestão democrática na contemporaneidade implica lutar para vencer os preconceitos nas ambiências escolares, como também propagar o respeito supremo aos direitos das pessoas serem livres perante suas características singulares.

Vale ressaltar o discorrer de Arroyo (2020) acerca da gestão escolar em nossos dias, que sem dúvida, corrobora com os ideários de Paulo Freire:

> Dar centralidade a **uma gestão com justiça social** exige formar docentes, educadores, gestores que entendam os educandos não apenas como desiguais a administrar políticas de igualdade pela educação. Dar centralidade a administrar vítimas de injustiças sociais é mais radical e mais exigente do que incluir os desiguais. Exige-se uma formação que dê centralidade a entender que injustiças sociais produzem os educandos como vítimas. Entender que injustas estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais e até escolares os produzem como injustiçados. Como os padrões sociais, raciais, de gênero, classe os produzem como vítimas. Entender as violências políticas que vêm do Estado, da própria Justiça, das forças da ordem. Formar docentes, educadores, gestores para entender que os injustiçados chegam trazendo em suas vidas as injustiças que padecem e as memórias de seus coletivos injustiçados. Chegam como testemunhas de uma história de tradições autoritárias injustas que pesam sobre eles e seus coletivos étnicos, raciais, de gênero, classe. (ARROYO, 2020, p. 778). {Grifos nossos}.

Isto posto, é relevante enfatizar que: "Um dos papéis das lideranças democráticas é precisamente superar os esquemas autoritários para tomadas de decisão por outros de natureza dialógica." (FREIRE, 2012, p. 76). Urge, então, dialogar com os sujeitos nas ambiências escolares, a fim de construir consciências críticas e autônomas perante as organizações sociais vigentes. Pois, só então as pessoas autônomas poderão atuar em seus ambientes de vivência com protagonismo, podendo assim, contribuir para a feitura de mundos menos antidemocráticos.

É importante salientar que a postura dialógica é a base de toda a organização da gestão democrática/participativa, na qual todos e todas devem ser respeitados como sujeitos importantes na constituição da identidade escolar, pois se acredita que: "não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens." (FREIRE, 1987, p. 51).

Por fim, analisando a história da EPT no Brasil, a qual iniciou com uma política de ensino destinado à classe menos favorecida do país e alavancou em uma oportunidade de formação profissional para quem dela usufrui atualmente, faz-se presente o papel contributivo dos professores que na EPT atuam. Considerando que o histórico da formação de professores para a EPT também teve seu marco inicial pautado por um certo descrédito social e ao longo da história recebeu maior comprometimento e incentivo por parte do Governo, visualiza-se um grande compromisso do profissional da educação consciente com o seu papel de educador na formação de um educando não apenas a servir como mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, mas também, como um cidadão crítico.

Quiçá, prossiga-se a esperançar-se constantemente, pois a falta de esperança: "(...) nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo." (FREIRE, 1992, p. 05).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Gestão da educação com justiça social. Que gestão dos injustiçados?** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), v. 36, n. 2, p. 768 – 788, mai / ago. 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/100820/58121 Acesso em: 20/02/2021.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf Acesso em: 20/01/2021.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20/01/2021.

BRASIL. **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 20/01/2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Direção, organização e notas Ana Maria Araújo Freire. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf Acesso em 20/01/2021.

KUNZE, N.C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro in **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, (nov. 2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

Sandra Terezinha Urbanetz
Pós Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH – 2013/2014). Pós Doutora pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal (2015). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2011). Docente do Instituto Federal do Paraná, Campus Curitiba. E-mail: sandra.urbanetz@ifpr.edu.br

Eliana Nunes Maciel Bastos
Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Paraná (2020). Pedagoga e Professora na Rede Municipal de Pinhais/PR. E-mail: elianamaciel1982@gmail.com

Recebido em: 20/03/2021
Aprovado em: 27/06/2021

DOI 10.21573/vol37n22021.113182

Documento curricular da escola bragantina e gestão escolar democrática: um olhar a partir dos princípios educativos freireanos

Curriculum document of the bragantina school and democratic school management: a view from the freirean educational principles

Documento curricular de la escuela bragantina y la gestión escolar democrática: una mirada desde los principios educativos freireanos

ROGERIO ANDRADE MACIEL
http://orcid.org/0000-0003-1673-5215
Universidade Federal do Pará
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Currículo na Amazônia Faculdade de Educação
Bragança, PA, Brasil
JOANA D'ARC DE VASCONCELOS NEVES
http://orcid.org/0000-0002-3110-3649
Universidade Federal do Pará
Programa de Pós-Graduação Linguagens e Saberes da Amazônia
Faculdade de Educação
Bragança, PA, Brasil
MARCOS RENAN FREITAS DE OLIVEIRA
http://orcid.org/0000-0002-0540-9345
Universidade do Estado do Pará
Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação Física
Belém, PA, Brasil

Resumo: Este estudo analisa a concepção de gestão escolar democrática Freireana no documento curricular da escola bragantina. Problematiza na antinomia entre o processo de normatização e regulação da escola pública pela lógica dos documentos curriculares contemporâneos e possíveis resistências das redes de ensino. Metodologicamente foram utilizados dois documentos para a coleta e análise dos dados. Conclui-se que o documento curricular da escola bragantina está para além de qualquer documento normativo e homogeneizador e, por ter como primazia os princípios educativos freireanos, concebe uma gestão escolar democrática, dialógica, libertadora e crítica.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Escola Bragantina. Princípios Educativos Freireanos.

***Abstract**: This study analyzes the concept of democratic Freirean school management in the curriculum document of the bragantina school. It problematizes the antinomy between the process of standardization and regulation of the public school by the logic of contemporary curricular documents and possible resistance from the education networks. Methodologically, two documents were used for data collection and analysis. It concludes that the curriculum document of the bragantina school is beyond any normative and homogenizing document and because it has Freire's educational principles as its primacy, it conceives a democratic, dialogical, liberating and critical school management.*

***Keywords**: Democratic School Management. bragantina school. Freirean Educational Principles.*

***Resumen**: Este estudio analiza el concepto de gestión escolar democrática freireana en el documento curricular de la escuela Bragantine. Problematiza la antinomia entre el proceso de normatización y regulación de la escuela pública por la lógica de los documentos curriculares contemporáneos y las posibles resistencias de las redes educativas. Metodológicamente, se utilizaron dos documentos para la recolección y análisis de datos. Concluye que el documento curricular de la escuela bragantina está más allá de cualquier documento normativo y homogeneizador y, por tener como primacía los principios educativos de Freire, concibe una gestión escolar democrática, dialógica, liberadora y crítica.*

***Palabras clave**: Gestión Escolar Democrática. Escuela Bragantina. Principios educativos freireanos.*

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma análise a respeito da experiência da gestão construída pela rede pública de ensino municipal de Bragança, Estado do Pará, um Município de 408 anos, na Amazônia paraense. Nossas inquietações originaram-se nas atividades de articulação de ensino, pesquisa e extensão entre os professores da referida rede e pesquisadores da Universidade Federal do Pará (UFPA) – membros da Cátedra Paulo Freire da Amazônia em diálogos sobre a organização curricular das escolas, pautado nos sujeitos, seus contextos/territórios e as práticas pedagógicas dos docentes sob a orientação freireana, em contraposição à perspectiva homogeneizadora da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Discutir a gestão democrática na Educação Básica a partir da epistemologia freireana é compreender que o modelo democrático, antes de ser uma forma política, configura-se como uma forma de vida, caracterizada pela transitivação da consciência, resultado de trocas recíprocas, intersubjetivas, em um movimento de "sair-de si" em direção a si mesmo, ao outro e ao mundo (FREIRE, 2007). No caso deste estudo, um movimento em que o sistema público de ensino municipal gesta desde o processo de organização do currículo a partir

das questões problemas/emergentes das escolas em suas dimensões educativas, articulando-as aos sujeitos, territórios, saberes e práticas pedagógicas, inclusive diante de um contexto de BNCC.

Efetuar a subversão sobre o aprisionamento das competências e habilidades do Ensino Fundamental e dos direitos de aprendizagem/desenvolvimento e campos de experiências para Educação Infantil, prescrito na BNCC, tem sido um movimento coletivo, pautado por princípios educativos que possibilitam o processo de gestão escolar democrática Freireana: os sujeitos, as territorialidades e as práticas pedagógicas emancipatórias. Assim, na antinomia entre o processo de normatização e regulação da escola pública pela BNCC e possíveis resistências das redes de ensino que este artigo objetiva analisar a concepção de gestão escolar democrática Freireana nos documentos orientadores da escola bragantina.

Metodologicamente, este estudo utilizou dois documentos para coleta e análise dos dados: as *Diretrizes Político-Pedagógicas e Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Bragança – Pará (SEMED, 2020a) e o Relatório Técnico do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Braganca – Pará, dos anos de 2017 a 2020* (SEMED, 2020b). Do primeiro, captamos os princípios educativos, quais sejam: as identidades dos sujeitos e dos territórios que constituem Bragança: da praia, da colônia, dos campos e da sede. Além das práticas pedagógicas que foram construídas numa perspectiva freireana e as orientações para a elaboração do projeto político-pedagógico da escola bragantina. Do segundo, extraímos a tessitura história da política curricular do município de Bragança até a consolidação do documento curricular da Escola Bragantina, bem como, as vozes/os registros das escolas sobre o processo de implementação dessa política.

Dessa forma, os resultados deste estudo foram articulados no sentido de apresentar na primeira seção, o processo dialógico de construção do documento curricular da Escola Bragantina; na segunda seção, os princípios freireanos que alicerçam a escola bragantina (primazia dos sujeitos, das territorialidades e das práticas); a processos constitutivos do PPP[1], ancorados na perspectiva freireana, considerando os relatos registrados pelos gestores escolares; e por fim, expomos as considerações finais.

---

1 Os leitores irão identificar na sessão que trata sobre as práticas pedagógicas freireanas, três práticas que estão presentes no documento curricular: o Projeto Político Pedagógico, o Plano de Gestão e o Plano de ensino. Contudo, optamos, para este estudo, apresentar aos leitores a construção coletiva e a orientação, presente no documento a respeito da prática pedagógica no planejamento na elaboração pelo PPP, mobilizado pela gestão escolar democrática numa perspectiva Freireana.

O PROCESSO DIALÓGICO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DA ESCOLA BRAGANTINA

A diretriz curricular e orientadora do Município de Bragança foi construída em meio a diversos diálogos, produções de relatórios, questionários e escutas dos profissionais da educação, a fim de atender as reais necessidades de cada contexto. De acordo com o documento, o processo de construção não foi uma tarefa fácil, visto que requereu o reconhecimento do outro/com o outro, um movimento que respeitasse as produções de conhecimento construídas em cada escola, como princípio organizador do currículo, inclusive a participação da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, como descreve o documento curricular da escola bragantina[2]:

> Assim, isso foi fundamental para materializar esse 'olhar' sobre o documento curricular da escola bragantina, constituída por sujeitos, territorialidades e suas respectivas práticas pedagógicas, sendo que estes permitiram tecer o documento curricular. (SEMED, 2020a, p. 5).

Esse documento nasce de contextos históricos, políticos e sociais, pautados na intencionalidade de orientar uma gestão democrática Freireana com os professores na Educação Básica. De 2013 a 2016, a Secretaria Municipal de Educação de Bragança fomentou e implementou um trabalho a partir de uma matriz curricular via Complexo Temático, cujo propósito foi consolidar o programa escolar *Escola Bragantina em Construção Coletiva*. Este teve, como base, o Sistema de Complexos Temáticos, discutido por Moisey Pistrak (2008), educador do período pós-revolução russa, como o modo adequado para os jovens estudarem e compreenderem as relações entre os objetos e fenômenos da realidade em sua dinâmica dialética e de acordo com a teoria marxista.

No ano de 2017, a partir de um realinhamento interno, a Secretária Municipal de Educação (SEMED) reordenou suas ações e adotou oficialmente a perspectiva de um currículo Freireano de educação[3]. Com isso, iniciou um processo de formação partindo, primeiramente, de fomentações e experimentações mais teóricas sobre a concepção Libertadora de Educação (SEMED, 2020b).

---

2 A expressão documento curricular da Escola Bragantina será utilizada como sinônimo de Diretrizes Político-Pedagógicas e Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Bragança-Pa.

3 Com os estudos e as formações permanentes com base na educação escolar Freireana, a perspectiva do currículo por sistema de complexos temáticos de Pistrak (2008) foi substituído em sua totalidade, devido ao atendimento de que apenas as obras Freireanas davam o suporte necessário para ações educativas da rede pública municipal de educação.

Ressaltamos que essas experiências de trabalhos coletivos e currículos críticos, anteriores à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), ao serem marcadas pelas adversidades e também pelos limites que são inerentes à construção de uma gestão de educação pública, potencializaram a luta e a resistência em defesa de uma gestão crítica, libertadora, dialógica e emancipatória.

O movimento de formação de todos os seus atores educacionais, constituiu-se no próprio processo de legitimação da organização curricular via Teias do Conhecimento, norte teórico-metodológico da escola bragantina:

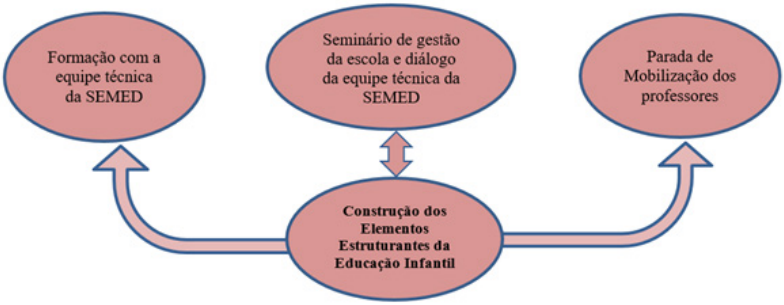
> [...] a caminhada consistiu na intensificação da formação continuada dos seus educadores para a consolidação da Concepção Libertadora de Educação como tendência a ser discutida e vivenciada por toda a rede de ensino. (SEMED, 2020a, p. 8).

Em 2019, pressionada pelo parágrafo único do art. 15 que define o tempo de alinhamento dos currículos escolares à BNCC até o início do ano de 2020 (BRASIL, 2017), a Secretaria organiza-se por meio das paradas de mobilização para estudos sobre a BNCC, entretanto, os encaminhamentos dos momentos formativos reafirmam a opção do currículo pautado dos princípios educativos freireanos.

Assim, nos anos de 2019 e 2020, o processo de formação de educadores foi marcado pelo princípio educativo do **diálogo** entre os profissionais da rede pública municipal. Nessa direção, pautada na visão dialógica freireana (FREIRE,1987), a construção da reorientação curricular que foi mediada pela formação dos educadores de maneira horizontal, coletiva, contrapondo a formação linear, ordenada, hierarquizada, estabelecida pelos padrões da sociedade capitalista e individualista.

Desse modo, a concepção de formação de educadores na Escola Bragantina, por formações permanente, visava constituir e ser constituidora de uma gestão democrática, organizada a partir de Formação, Seminários de Gestão da Escola e Diálogo com a equipe técnica da SEMED e parada de mobilizações dos professores, conforme campo imagético a seguir:

Imagem 1 - Organização da Formação permanente de professores



Fonte: (SEMED, 2020a, p. 604).

Na dinâmica permanente da formação de educadores, o início ocorre com **a formação** promovida **a equipe técnica da SEMED**. São momentos em que os técnicos consultam os relatórios das escolas, visualizam os planos de ações, o Projeto Político-Pedagógico e efetuam reunião com gestores, coordenadores e professores com a finalidade **de escuta** dos sujeitos do processo. Tais operações possibilitam as reflexões e as ações para o desdobramento dos planejamentos que são construídos nas formações dos educadores.

Nos **Seminário de gestão da escola**, ocorre outro momento de escuta e levantamento de questões problemas com temáticas relevantes para serem discutidas nas escolas. Nesse momento, os gestores e os coordenadores vão registrando as **falas significativas** e os planos que serão desenvolvidos pelos professores para o planejamento escolar. São momentos de orientação, problematização e acompanhamento dos técnicos com os gestores e coordenadores, tanto nas escolas, quanto na SEMED, que constituiu-se no d**iálogo**[4] **da equipe técnica da SEMED com gestores e coordenadores**.

As **paradas de mobilizações** são momentos essenciais da formação permanente (no chão da escola), momento em que os gestores escolares irão escutar o coletivo de educadores, discutir, debater sobre as reais questões-problemas existentes no cotidiano das escolas, o ponto de partida para o planejamento dos professores. Com a retomada da pesquisa, diálogos e discussão entre os gestores, coordenadores e seus professores, iniciam-se a construção dos **Elementos Estruturantes das Escolas**: o projeto político-pedagógico, no plano de gestão escolar e coordenação pedagógica e nos planos de ensino.

---

4 Nessa perspectiva, o diálogo é definido como "[...] encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu" (FREIRE, 1987, p.50-51); por meio do diálogo, os humanos constroem sua significação no mundo como sujeitos não adaptados, críticos de sua existência, tornam-se humanos com o mundo e, como tal, são capazes de refletir sobre a realidade em que estão inseridos.

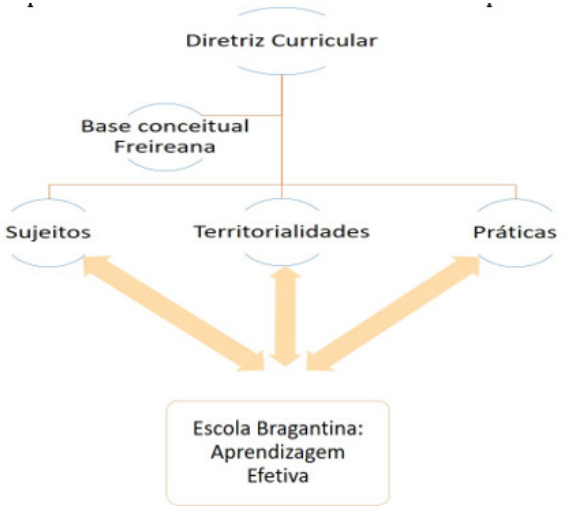
Dessa maneira, a formação da equipe técnica da SEMED, o Seminário de Gestão Escolar e as paradas de mobilização constituem o processo de formação permanente do coletivo de educadores, que permitiram construir o documento curricular da escola bragantina e trazer à tona a primazia dos princípios educativos freireanos.

A ESCOLA BRAGANTINA E A PRIMAZIA DOS SUJEITOS, DAS TERRITORIALIDADES E DAS PRÁTICAS

O município de Bragança fica localizado na região nordeste do Pará, a 210 quilômetros de Belém, capital do Estado. É uma das cidades mais antigas do Estado do Pará e possui uma riqueza de cultura, saberes culturais, memórias e uma heterogeneidade de atividades produtivas, com a pesca e a agricultura familiar. Essa realidade sociocultural é importante para identificar os sujeitos e suas territorialidades como orientadores das práticas educativas dos professores na escola bragantina.

Para articular o processo de gestão democrática Freireana que possibilita a construção do documento curricular do município de Bragança, têm-se como ponto de partida a defesa pela **filosofia dos sujeitos, seus contextos/ territorialidades e as práticas**. A seguir visualizado no organograma do Documento Curricular da Escola Bragantina:

Imagem 2 - Princípios orientadores da diretriz curricular municipal



Fonte: DCB, 2020, p. 6.

A teia supracitada foi elaborada pelo coletivo de educadores e equipe técnica da SEMED a partir de diálogos, estudos dirigidos, formações permanentes, ancoradas na Concepção Libertadora de Educação, tendo como base o refinamento teórico-metodológico-epistemológico das obras e do legado de Paulo Freire, fomentando o programa escola bragantina: aprendizagem afetiva.

Desse modo, os três princípios estão alicerçados no refinamento teórico de Paulo Freire: **A filosofia dos sujeitos; seus contextos/territorialidades e as práticas** são as primazias importantes para se pensar a escola bragantina e só foram possíveis de serem articulados ao documento curricular devido ao processo de formação permanente.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA FREIREANA ALICERÇADA AO PRINCÍPIO EDUCATIVO DO SUJEITO DA ESCOLA BRAGANTINA

No processo de formação permanente dos educadores é reconhecida a filosofia dos sujeitos, como construtores de uma rede de saberes: popular, da experiência; e científico que envolve uma polissemia de identidades. Sobre esse aspecto, Freire (1995; 2006) ressalta que esses diferentes tipos de saberes não hierarquizados são a expressão de um processo educativo, problematizador, conscientizador e libertador, de identidades:

Imagem 3 - O princípio educativo dos sujeitos na escola bragantina



Fonte: Elaborado pelos autores.

É nas formações permanente que ocorrem os processos de gestão democrática escolar Freireana, em cada escola (SEMED, 2020b). Cada gestão escolar discute o princípio educativo do sujeito que é defendido na escola bragantina e o articula com a **pesquisa**[5] que os professores operam na escola, nas salas de aulas e nas comunidades.

A pesquisa possibilita interpretar as diferentes dimensões dos sujeitos em sua existência humana: suas identidades, universo vocabular, condições de vida social; suas relações culturais, ou seja, é uma forma de entender o sujeito em seu cotidiano. Isso permite aos gestores escolares, com seu coletivo de educadores, indagar: quem são os sujeitos de Bragança? Sujeito Amazônico! Sujeito Amazônida! Sujeito Bragantino! Sujeito Comunitário! Uma polissemia de identidades sobre os sujeitos que devem ser levadas em consideração para/com o contexto escolar, de forma que, como diz Freire (1986), o sujeito deve ser entendido em suas diferenças. Sujeito em comunidade, coletivo, aberto ao diálogo, aquele que tem cultura, família, tradição, saberes, memórias, sujeito histórico e de consciência de si para trabalhar criticamente a sua situação – limite em situação de opressão.

O sujeito de identidades, no construto teórico de Freire (1987), é cognoscente. Isso, a partir de reflexões dialéticas sobre a construção do sujeito, as condições necessárias do ato de aprender e sobre a formação da consciência do indivíduo sobre si e sobre o mundo. Nessa direção, o sujeito polissêmico freireano passa constantemente por processos intersubjetivos nos quais toma consciência da própria condição de existência por meio de relações dialógicas com os iguais e com os diferentes, construindo significações como ser social. Por isso, o sujeito:

> [...] sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu – um não eu -, esse tu que o constitui se constitui, por sua vez como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passas a ser, na dialética dessas reações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE,1987, p. 103).

Desse modo, na dialética das reações constitutivas, o **sujeito polissêmico é também um sujeito cognoscente**: um ser de relação, capaz de construir significações sobre si, sobre sua realidade e sobre o mundo; Um ser inacabado, que busca sua completude a partir da sua ontológica vocação de humanizar-se na perspectiva do ser mais; Que só se constitui com e no diálogo com o

5 Aqui existe um movimento da pesquisa sócio antropológica e as questões problemas que estão situadas no cotidiano das comunidades, cuja superação é desnaturalizar aquilo que é senso comum no universo escolar e no entorno da escola, envolve, conforme Gouvêa (1996), a apreensão da realidade, análise, organização, e sistematização, originando programas de ensino a partir do diálogo.

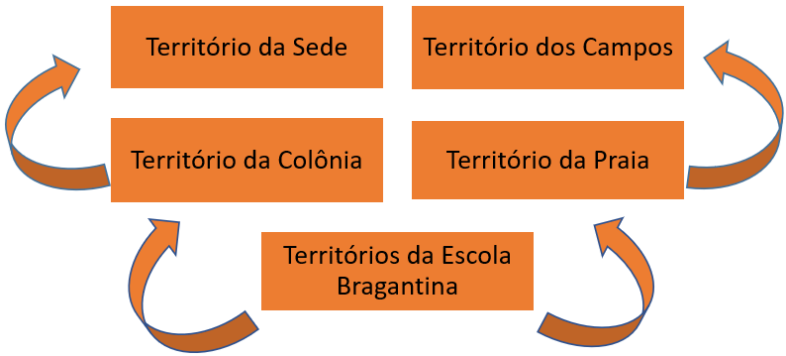
outro, problematizando sua existência e sua realidade; Um ser responsável pela construção de sua própria história e, por ela, é impulsionado a transcender continuamente as relações de opressões (FREIRE, 1987).

Seguindo essa linha de raciocínio, a Semed (2020b), em sua filosofia dos sujeitos, contrapõe-se à (in)visilidade e à homogeneização do currículo, presentes nos documentos oficiais orientadores e normativos da BNCC, uma vez que existe uma heterogeneidade nas formas de vida articuladas ao bem viver bragantino e isso é um elemento primordial numa gestão escolar democrática Freireana que reconhece o sujeito de existência, de vida, de identidades para o saber/fazer docente nos seus múltiplos territórios sociais.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA FREIREANA ALICERÇADA AO PRINCÍPIO EDUCATIVO DAS TERRITORIALIDADES DA ESCOLA BRAGANTINA

Outro princípio educativo no processo de formação permanente de professores e presente no documento curricular que orienta os gestores escolares são os territórios. Tal como Freire (1986) anuncia que o contexto local, seus territórios e cultura são pontos de partida para identificar as contradições de um sistema opressor e excludente. O documento da Semed (2020b) defende que as territorialidades e as identidades, presentes nas 135 escolas de Bragança, estão imersas por peculiaridades de seus territórios (sede, campo, colônia e praia) e que precisam ser consideradas como orientadores de práticas docentes em cada território, onde a escola está inserida. A imagem a seguir demonstra a constituição do território do município de Bragança, Estado do Pará:

Imagem 4 - Territórios que compõem o Município de Bragança



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021

No processo articulador entre sujeitos e territórios, o relatório da Semed (2020b) destaca a necessidade de refletir sobre os sentidos e os significados dos sujeitos da comunidade escolar, atribuindo ao seu contexto o questionamento sobre o que os diferenciam enquanto sujeitos e práticas dos demais territórios bragantinos. "É nessa articulação de sujeitos e territórios/territorialidades que teremos a dimensão da realidade local" (SEMED, 2020b, p. 53).

A rede pública municipal de educação de Bragança – Pará teve 17.997 alunos regularmente matriculares em 2020, situados na cidade e no campo, e oferta as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – anos iniciais e finais, bem como as modalidades da educação de jovens e adultos, da educação especial inclusiva e da educação escolar quilombola. A escolas municipais são organizadas por polos geográficos e administrativos, que aglutinam um conjunto de unidades de ensino, sendo eles: Bragança, Cacoal, Treme, Montenegro, Ajuruteua, Parada Bom Jesus, Campo de Cima, Campo de Baixo. (SEMED, 2020b).

Nessa organização que compõe as escolas municipais, o currículo freireano é articulado às diferentes territorialidades. Conforme pode ser visualizado na caracterização dos polos em que as unidades de ensino estão presentes:

> **O Polo Ajuruteua** foi assim chamado por conter as escolas nos territórios situados na região de praia ou próximas a estrada que dá acesso à praia com o mesmo nome. A região tem como fonte principal de subsistência das famílias a pesca e a coleta de caranguejo. Atividade que geralmente é realizada individualmente ou em parcerias com moradores vizinhos e familiares, seja em relações de prestação de serviço e/ou para consumo próprio[...]. (SEMED, 2020b, p.54).

> **[...] O polo Treme** também é uma região onde a agricultura e a pesca são importantes meios de trabalho, porém a catação[6] da massa do caranguejo é a atividade que mais se destaca. (SEMED, 2020b, p.54).

As escolas que ficam localizadas em territórios situados na região de praia, constituem o polo Ajuruteua; nesse território, constituídos por diversas comunidades, existe um conjunto de saberes da pesca, pescadores que acompanham seus pais, tios, avós desde pequenos e consequentemente vão passando tudo que aprenderam para as futuras gerações. Esses conhecimentos são transmitidos informalmente, oralmente, como tradição. Muitas vezes, conseguem descrever com detalhes os ciclos hidrológicos e meteorológicos que incidem em sua região, assim como outros aspectos da topografia submarina e do comportamento das espécies que ali habitam; conhecimentos esses necessários

6 O termo "catação": A "catação" corresponde ao beneficiamento para a extração da carne, popularmente chamada de "massa".

para a prática do trabalho e sobrevivência. E é nesse contexto rico de experiência e conhecimento que os sujeitos dos territórios "praianos" vivem. Já no Polo Treme existe o beneficiamento do caranguejo-uçá que é domiciliar e tem pouca infraestrutura, no entanto, há na comunidade do Treme uma cooperativa.

Já os polos, situados nos territórios da Colônia e Campos, são caracterizados da seguinte forma:

> **Os polos Cacoal e Montenegro** são conhecidos como as regiões das colônias, importantes polos de produção de farinha. As regiões têm inúmeros igarapés, mas na região do Cacoal o fluxo de água tende a baixar no verão amazônico. **Já o Montenegro**, é o polo formado pelas comunidades criadas ao longo da PA 112 – rodovia Dom Eliseu. (SEMED, 2020b, p.54-55).
>
> **A região dos campos de cima e de baixo** é caracterizada pelas inundações 'sofridas' em determinados períodos do ano, principalmente no inverno, proporcionando um cenário paradisíaco. As escolas situadas **na Parada Bom Jesus** o lugar tem muitas propriedades que cultivam o Feijão Caupi, tem criação de aves e algumas são presenteadas com nascentes. (SEMED, 2020b, p.55).

Nos polos Cacoal e Montenegro, a agricultura familiar é o principal meio de renda e trabalho para os moradores e o abastecedor fundamental do comércio bragantino e cidades vizinhas. Já no Montenegro, nas comunidades da região da Colônia, os rios e os igarapés pouco baixam, permitindo aos sujeitos, suas famílias e visitantes uma opção de lazer e de apoio para as atividades do trabalho doméstico e da lavoura.

Na **região dos campos de cima e de baixo**, as comunidades dessas regiões vivem da agricultura e quando na cheia, da pesca. Em alguns lugares é possível encontrar a criação de búfalos usados no trabalho do campo; em outros, como atrativo turístico. De outro modo, na Parada Bom Jesus, apesar de ser um lugar de produção, a comunidade é bastante dependente do comércio na sede de Bragança.

Observamos, então, que os polos geográficos e administrativos estão interligados às territorialidades dos sujeitos e de suas práticas culturais da agricultura, da pesca, do comércio, com o território da sede de Bragança. Dessa forma os gestores têm autonomia, considerando os diálogos sobre os princípios educativos dos sujeitos e das territorialidades, de construírem em seu planejamento escolar em cada comunidade, a exemplo, a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), durante os processos de formação permanente na escola bragantina.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FREIREANAS ORIENTADORAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA BRAGANTINA

Os leitores devem estar se questionando o porquê de discutir o sujeito e os territórios e por conseguinte as respectivas práticas pedagógicas? No documento curricular da escola bragantina existe uma orientação para as escolas públicas de que os gestores escolares têm autonomia de desenvolver práticas libertadoras, a partir da análise dialética de seus sujeitos e de seus respectivos territórios.

Uma vez efetuado o levantamento dos sujeitos e das territorialidades, a comunidade escolar pode materializá-lo na forma do seguintes documentos, quais sejam: no Projeto Político-Pedagógico, na forma de Plano de Gestão Escolar; e Coordenação e Pedagógica, no Plano de Ensino Docente e/ou em outras formas de sistematização, em que coletivo de educadores tem autonomia de gerenciar o seu planejamento escolar, visto que o intuito não é o de engessar as práticas pedagógicas docentes e sim reinventá-las, conforme orienta a perspectiva Freireana. Para isso, são constituídas três formas de gestão escolar que implica (rá) na efetivação do programa escolar. São elas, apresentados no organograma a seguir:

Imagem 5 - Formas de gestão escolar que implica na efetivação do programa escolar escola bragantina para /com as escolas



Fonte: Semed (2020a).

O plano de gestão escolar, articulado ao da coordenação pedagógica, é estabelecido pelo diálogo com o PPP e, ao ser desenhado de forma de dois em dois anos, anual, ou de quatro em quatro anos, considera as situações presentes no plano e na diversidade dos sujeitos educadores e educandos que estão atuando naquele ano letivo, logo, ele 'sofre' inúmeras revitalizações.

Já os Planos de Ensino são oriundos da pesquisa dentro e fora da sala de aula; eles também são subsídios centrais, tanto para a construção do PPP, quanto dos planos de gestão escolares, pois parte-se do cotidiano dos sujeitos educandos, educadores, comunidade escolar que orientam as práticas nas mais diferentes formas de gestão escolar no chão da escola bragantina.

Assim, reconhecemos e identificamos, no documento curricular, a articulação entre o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Gestão Escolar e Coordenação e Pedagógica e o Plano de Ensino Docente. No entanto, para este estudo, apresentam-se os processos constitutivos no PPP, ancorados numa prática de gestão escolar freireana, a partir dos princípios orientadores dos sujeitos e territórios do município de Bragança.

As práticas presentes na escola bragantina:

> São oriundas das práticas culturais, exercidas pelos sujeitos em suas territorialidades e nas escolas e nos faz questionar: quem são os sujeitos da escola bragantina? que práticas sociais os sujeitos desenvolvem em seus territórios? Que práticas pedagógicas e educativas existem nas escolas de Bragança? Essas práticas estão vinculadas aos saberes que os professores desenvolvem em suas práticas quando estabelecem, em seus planejamentos escolares, os saberes oriundos dos sujeitos em seus territórios, bem como, os saberes da experiência docente no cotidiano escolar, seja pela prática pedagógica quando o professor desenvolve suas práticas em sala de aula com os alunos e/ou seja na prática educativa quando o professor desenvolve práticas para além da sala de aula, nas comunidades, na escola como um todo. (SEMED, 2020a, p.7).

Nessa direção, como descreve Freire (1996), as práticas educativas que considerem suas territorialidades devem ser orientadoras de inúmeros princípios educativos: práticas da pesquisa *in loco*, diálogos entre os sujeitos, as práticas culturais, considerando a importância dos saberes culturais, as identidades dos sujeitos e seus territórios. São esses princípios que são destacados no documento curricular do município de Bragança. Portanto, quando se trata das práticas, elas estão associadas às duas primeiras dimensões: sujeitos e territórios, estes que possuem suas especificidades em cada lugar, contextos, que permitem o planejamento da gestão escolar, dentre eles, o PPP, com o desafio de construir a dialética cultural, ou seja, de construir uma articulação entre os sujeitos, os territórios e o próprio conhecimento escolar.

Ressaltamos que esse desafio, marcado na visão de Freire e Faundez (1985, p. 46), da necessidade de superação da pedagogia da resposta, na qual o educador "já traz a resposta sem lhe terem perguntado nada" envolto na ideia de que o ato de conhecer é uma "mera transferência do conhecimento existente" é superado pela *práxis* libertadora, que traz consigo a exigência de construção de novos caminhos e a desconstrução de outros que já se encontram enraizados, ou

seja, é suplantado por práticas pedagógicas descolonizadoras que requerem essa retomada da compreensão do ser humano, como sujeito cognoscente frente ao objeto ou fenômeno a ser conhecido; sujeito que questiona, indaga, pergunta a si mesmo e ao outro. Sujeito movido pela curiosidade e pela busca do conhecimento. Uma condição inerente à existência humana e, como tal, pode se fazer presente na pedagogia da pergunta.

No caso da escola bragantina, esse processo tem sido pautado pela necessidade de elaboração e a revitalização do PPP e das formas de práticas pedagógicas que se articulam para trazer 'à tona' a organicidade da Escola Bragantina em seus múltiplos contextos sociais e territoriais (escolas do campo, da sede, das praias e das colônias) e consolidam a concepção de educação da rede municipal de Bragança-PA.

O PPP assume no processo de (re)construção da escola bragantina com o objetivo fomentar as ações didático-pedagógicas e administrativas, no que se refere à resolução das questões emergentes, identificadas no cotidiano das escolas. Seu marco legal está amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 que, em seu artigo 12, explicita que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". Essa citada Lei determina em artigo 13, inc. I, que: "Os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino".

Nessa perspectiva, o documento da Semed (2020a) assinala para a perspectiva do trabalho colaborativo: professores, alunos, gestores, coordenadores, pais e responsáveis de alunos, servidores em geral, instituições parceiras, ou seja, trata-se antes de operacionalizar, de fato, uma gestão democrática articulada ao trabalho coletivo, sustentado pela participação entre seus sujeitos e contextos na construção dos princípios elementos centrais: o marco referencial, o filosofal e o operacional do PPP.

• Marco referencial/situacional do PPP: entre os sujeitos e territórios

Ao analisar o movimento dos sujeitos e territórios, por si só, enquanto uma prática pedagógica efetivada pelos atores sociais que fazem parte da escola bragantina, consideramos esses dois princípios enquanto elementos importantes para a elaboração do PPP, uma vez que delimita a aproximação com a realidade a ser investigada e trabalhada, à medida que os atores sociais da escola efetuam: um levantamento da contextualização histórica da comunidade e da escola, dos alunos que estão constituídos na turma, das necessidades inerentes à comunidade – situação econômica e educacional, dos objetivos educacionais, do quadro de professores de servidores e sua formação, das estatísticas iniciais e finais, em

que se fazem presente a aprovação, a reprovação e a evasão –indicando o fluxo escolar, os indicadores de aprendizagem e os documentos referentes à planta da arquitetura escolar (SEMED, 2020b).

Nesse sentido, contextualizar a real situação da escola, possibilita projetar, planejar e consolidar a **dimensão do projeto**, estabelecida a partir da identidade social, cultural e física da instituição (CEDAC, 2016).

• Marco Filosofal/ doutrinal do PPP: os fundamentos teóricos, didáticos e os valores da instituição

Ao efetuar o levantamento do marco situacional/referencial das escolas, a partir dos seus sujeitos e territórios, os gestores escolares, com seu coletivo de educadores, identificam as questões-problemas e cotidianas no chão da escola.
Um dos desafios identificados para discutir o sujeito e territorialidade, constituído no PPP, é com o princípio educativo Freireano sobre o ato problematizar as condições históricas e sociais dos sujeitos na busca do ser mais, conforme anuncia Freire (2000). Tem sido um exercício no programa escolar escola bragantina, durante as formações permanentes, discutir os seres humanos como seres inconclusos, sujeitos que podem superar suas situações limites, impostas pela sociedade opressora.

Essa limitação sobre o ato de problematizar foi identificada na seguinte assertiva: "*Uma das dificuldades de nossa equipe é o de problematizar as questões no entorno da escola. Nossos professores ainda têm muita dificuldade de problematizar para se pensar os temas geradores no PPP. Por isso, é preciso fazer a formação no chão da escola*" (SEMED, 2020b.).

Ressalta-se que em Freire (1980) o ato de problematizar é um ato de libertação, de transformação da realidade, faz parte de uma democracia construída na relação dialógica com seus semelhantes, que passa a ser interiorizada entre seus sujeitos. Nesta lógica, uma das estratégias identificadas para promover a problematização é o próprio processo formativo permanentes e o princípio educativo da pesquisa. "*[...] Nós temos recebido formação da Secretaria Municipal de Educação e trabalhado com os professores das escolas. Hoje a gente tem inúmeros professores fazendo pesquisa na sala de aula e nas comunidades, depois disso, eles organizam com os alunos as atividades na sala de aula [...]* (SEMED, 2020b).

A natureza da prática dos educadores tem sido constituída em processo contínuo de indagação, pela busca, pela pesquisa, pois, segundo Freire (1996) "[...] Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador que é muito mais do que um profissional de ensino, aquele que insiste em ensinar pela pedagogia da resposta. Nesta direção a rede de ensino municipal tem mobilizado seus professores a irem além dos conhecimentos prescritos, exacerbados e impostos para o cotidiano de muitas escolas brasileiras. Assim, na escola bragantina o

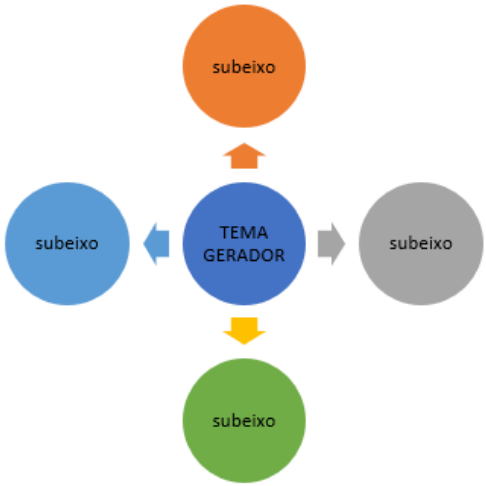
princípio educativo da pesquisa, no âmbito da escola, tem legitimado a autonomia das escolas e dos professores com o intuito de coibir a "pedagogia da resposta". As análises dos relatórios apontam que os princípios educativos, presentes no relatório dos gestores, não são homogêneos e lineares; observa-se que a reestruturação curricular de gestão freireana, na escola bragantina, vem ocorrendo em meio a processos de reflexão-ação-reflexão, cercada de conflitos e contradições, que perpassam tanto na formação permanente, quanto na materialização do currículo no chão da escola, constituindo-se a práxis educativa e a gestão democrática.

Neste movimento, as formações permanentes e as pesquisas mobilizam os processos de problematização do cotidiano escolar, dando materialidade aos princípios educativos, desenvolvidos pelo coletivo de atores sociais e, ao mesmo tempo, construindo e dando vida às escolas (marco situacional/referencial, que permite o próximo elemento constituidor, ou seja, que permite as seleções das temáticas que são desenvolvidas e os projetos norteadores de cada escola (SEMED, 2020a). Essas temáticas se traduzem na forma de temas geradores e nos eixos temáticos, articulando toda a organização do trabalho pedagógico, assim sujeitos dos processos estabelecem a proposta político-social da ação educativa.

Ressalta-se que o tema gerador e seus eixos temáticos são elementos de práticas pedagógicas, constituídos pela teia do conhecimento que promove as escolhas teóricas e metodológicas de cada contexto em que o PPP temático será construído. A teia traz como condição da organização do trabalho docente, a prática o trabalho coletivo entre educadores/as e educandos/as, desde o planejamento à sua concretude.

É nesse momento que a teia do conhecimento traz como repertório a missão da escola, seus valores, a definição e a visão de metas que nortearão os princípios educativos/curriculares para a formação política educativa dos sujeitos. Nessa perspectiva, é que foi observada o processo de construção das teias do conhecimento das escolas, elas se destacam, conforme Freire (1980), como um processo de investigação, da tematização e da problematização do interesse de cada contexto/realidade", inclusive das escolas bragantinas, localizadas no Nordeste Paraense. Dessa forma, apresenta-se o elemento estruturante da Teia do Conhecimento enquanto marco filosofal do PPP.

Imagem 6 - Proposição da Teia do Conhecimento ancorado para as escolas bragantinas



Fonte: Semed (2020b).

A Teia do Conhecimento, relacionando-se com as necessidades dos sujeitos, parte do princípio de que a vida cotidiana não é apenas espaço de repetição e de reprodução, é também e, sobretudo, espaço/tempo de conhecimentos válidos e necessários para o contexto escolar (Freire, 2005).

Nesse processo, observou-se ainda que as práticas pedagógicas dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, o coletivo de professores e a comunidade escolar constituíram-se pelo pensamento freireano, subsídiando aos marcos filosofais de seus PPP. Assim, estes são constituídos por teias de conhecimento correspondentes a real situação de existência dos educadores e educados de cada instituição. Uma heterogeneidade de práticas pedagógicas em que se observou o gestor escolar como um dos principais protagonistas dessa ação educativa.

No processo da gestão eles se questionam sobre os fundamentos freireanos: que fundamentos (freireanos) serão usados para dialogar com a nossa rede temática, (teia do conhecimento)? Que questões problemas são existentes na realidade concreta de nossa instituição? Tais questionamentos são orientadas no documento curricular em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica (SEMED, 2020b).

• Marco operacional do PPP: entre os elementos didáticos, os saberes dos sujeitos e seus territórios

O marco operacional só tem sido possível de ser materializado, a partir dos seus dois elementos anteriores, pois, conforme o documento da Semed (2020b), os dois elementos estruturantes, o marco situacional/referencial e o marco filosofal possibilitam traçar o marco operacional do PPP nas escolas bragantinas; este que, por sua vez, baseia-se em tratar os meios, as ações e as técnicas como viabilização para a concretude do plano de ação; plano de gestão, plano de ensino, pela rede temática, dentre outras práticas.

Esse movimento de uma prática pedagógica, presente no documento da Semed (2020b), é uma premissa que permite discutir os saberes como um ato pedagógico, em que transitam diferentes etapas e modalidades de ensino, articuladas ao Conselho Escolar, e estarão presentes também na elaboração dos projetos: de educação para relações étnico-raciais; educação indígena ;de educação ambiental; de educação inclusiva; de intervenção da aprendizagem; para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; as temáticas de identidade de gênero e a orientação sexual na educação; de práticas de alfabetização e letramento; de informática educativa-inclusiva; de equipes multidisciplinares, por área de conhecimento, além de outros projetos condizentes com as diretrizes curriculares do coletivo de educadores.

Dito isto, essa prática pedagógica tem como desafio a elaboração de projetos educativos, para superar os problemas emergentes/detectados no cotidiano do contexto escolar, visto que, tais propostas operacionais têm como interesse propiciar a formação do cidadão no âmbito do sujeito, enquanto construção de conhecimento na comunidade escolar.

É fato que existem nos estados brasileiros inúmeros modelos prescritos de projetos políticos pedagógicos que são apenas reproduzidos por gestores nas secretarias municipais de educação nas escolas brasileiras. No programa escolar, *Escola Bragantina Aprendizagem Efetiva*, os elementos estruturantes do PPP, o marco situacional referencial, o marco filosofal e o marco operacional não se sobrepõem aos princípios educativos freireanos, pelo contrário, o PPP vai dialogando e sendo estruturado, a partir desses princípios. Uma reinvenção de prática de gestão escolar democrática que só foi possível ser realizada com inúmeros diálogos, mediados pela formação permanente, no chão da escola. Por sua vez, isso não é fácil de ser materializado com 135 escolas que têm, em seus PPP, inúmeras teias do conhecimento com o pensamento freireano sob o viés de uma gestão escolar democrática, dialogada como uma identidade dessa rede municipal de ensino.

Nesse sentido, o marco situacional referencial, o marco filosofal e o marco operacional são orientadores de um planejamento escolar democrático que só é possível de ser realizado quando o próprio coletivo de educadores se identifica com a proposta Freireana e constrói os PPPs. São planejamentos contextualizados e imersos pelos princípios educativos freireanos sujeitos e territórios na escola bragantina, uma vez que a intenção não é homogeneizar as práticas pedagógicas de cada contexto escolar, e sim, demonstrar reflexões sobre as práticas pedagógicas que proporcionem a construção do PPP no cerne de cada escola em que é mobilizado por um dos principais protagonistas: os gestores escolares que fomentam o programa escolar: *Escola Bragantina Aprendizagem Efetiva*, em Bragança, Estado do Pará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os documentos, observamos que estão intrínsecos outros princípios educativos freireanos que dialogam com os sujeitos, territórios e práticas pedagógicas dos gestores escolares.

A respeito dos sujeitos, verificamos um diálogo direto com a pesquisa na comunidade escolar e as questões problemas da realidade são princípios mobilizadores para/com a reflexão sobre os sujeitos bragantinos.

Nas territorialidades/contextos, o contexto local e a cultura são mobilizadores de entendimento da rede de saberes locais e globais em cada instituição que permitem o sujeito refletir e agir sobre as contradições históricas e excludentes da sociedade capitalista e a luta pela reinvindicação social.

Nas práticas pedagógicas, o papel do gestor escolar para a elaboração do Projeto Político Pedagógico apresenta uma matriz curricular por teias do conhecimento e seus respectivos eixos temáticos que são construídos nas escolas com os princípios freireanos, aqui supracitados.

Ficou evidente, ainda, que, no ato de construir o PPP por teias do conhecimento, se faz necessário discutir no âmbito da escola pública o ato de problematizar a realidade sociocultural dos educandos e seus educadores, pois, existem inúmeras dificuldades de efetuar esse exercício. Todavia, as formações permanentes e a pesquisa têm sido uma das estratégias construídas pelos educadores para superar essa adversidade na rede municipal de Bragança-PA.

Os processos educativos analisados no documento curricular da Escola Bragantina estão orientados por uma concepção de gestão escolar Freireana. Além disso, ele só foi possível de ser realizado, refletidos, redefinidos pelos inúmeros processos de formação permanente, construído entre a equipe técnica da SEMED com seus gestores e educadores nos Seminários de gestão da escola e nas paradas

de mobilizações que possibilitaram os processos de construção e orientação do documento curricular da escola bragantina pelos Elementos Estruturantes das Escolas, como o PPP. Esses são mediados por outros princípios educativos freireanos, o diálogo e a escuta, que mobilizam a escola bragantina.

Pode-se concluir que a gestão democrática em Freire é gestão de conhecimento, seus produtos e processos, ultrapassando os limites da gestão pedagógica, administrativa e financeira, consagrada pela LDB nº 9396/96.

Podemos inferir, ainda, que o movimento de orientação pela gestão democrática inicia-se pela formação permanente e que os dois primeiros princípios educativos, sujeitos e territórios, são a forma motriz para a construção das práticas pedagógicas de cada instituição escolar. Concluímos que o documento curricular da escola bragantina está para além de qualquer documento normativo e homogeneizador e, ao colocar como primazia dos princípios educativos freireanos, apresenta uma concepção de gestão escolar democrática, dialógica, libertadora e crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, Presidência da República [2017]. Disponível em: https: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 16. jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16. jan. 2021.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

GOUVÊA, A. F. de. Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, L. H. et al (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 35-48.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar / textos Comunidade Educativa **CEDAC**. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SEMED. **Diretrizes político-pedagógicas e curricular da rede pública municipal de educação de Bragança – Pará**. Bragança: Secretaria Municipal de Educação, 2020a.

SEMED. **Relatório técnico do departamento pedagógico da secretaria municipal de educação de Braganca – Pará (2017-2020)**. Bragança: Secretaria Municipal de Educação, 2020b.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

Rogerio Andrade Maciel
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professor da Faculdade de Educação FACED/UFPA/Campus Universitário de Bragança. Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Currículo na Amazônia (NIPHECA). Pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia - (GUEAJA. E-mail: rogeriom@ufpa.br

Joana D'arc de Vasconcelos Neves
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação Linguagens e Saberes da Amazônia e professora Adjunta da Universidade Federal do Pará Campus de Bragança-Pa. Coordena o Grupo de Pesquisa de Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia. É Pesquisadora da Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Integrante do Movimento de Educação de Jovens e adultos na Amazônia paraense. Endereço: Alameda Leandro Ribeiro - Aldeia, Bragança – PA. E-mail: jdneves@ufpa.br

Marcos Renan Freitas de Oliveira
Mestre em Educação. Professor Substituto do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: marcosrenanef@yahoo.com

Recebido em: 19/04/2021
Aprovado em: 23/07/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.114387

A cultura do silêncio: cultura de pobreza, dominação e pedagogia da libertação[1]

The culture of silence: culture of poverty, domination and pedagogy of liberation

La cultura del silencio: cultura de la pobreza, dominación y pedagogía de la liberación

ALBERTO SILVA
https://orcid.org/0000-0001-5345-9091
Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto, KUFS
Instituto de Estudos Latino-Americanos
Quioto, Kansai, Japão
VALDEMAR SGUISSARDI
https://orcid.org/0000-0002-4150-2635
Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep
Programa de Pós-Graduação em Educação
Piracicaba, SP, Brasil

É POSSÍVEL A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NUMA CULTURA DE POBREZA?[2]

A publicação da última obra de Oscar Lewis[3], *Uma morte na família Sanchez* (ed. Gallimard, 1973), acaba de lembrar aos leitores franceses a obra do sociólogo americano que estes mesmos leitores haviam descoberto quando ele, dez anos atrás, publicara *Os filhos de Sanchez*. Até à morte ele fez a pobreza falar, dando-lhe uma escrita. Literatura da miséria, onde "se dá a palavra" aos pobres, enquanto Paulo Freire os leva a "tomar a palavra". O encontro deles aqui não é fortuito. Dois especialistas em educação, latino-americanos, questionam as pesquisas e as práticas desses dois autores para ver no que se transforma a educação, quando se defronta com as "culturas do silêncio". É claro que a escola, na medida em que

1 Artigo publicado originalmente em língua francesa em 1973, no periódico *Orientations*, França e traduzido em 2021 por um dos seus autores, Valdemar Sguissard, sendo respeitada a formatação original. Por isso não há resumo, *abstract* e *resumen* no artigo.

2 Apresentação em dois parágrafos dos editores de *Orientations* (N.T.).

3 Oscar Lewis (1914-1970), antropólogo norte-americano, foi *best-seller* mundial com diversas de suas obras, entre as quais destacam-se (títulos em português): "Os filhos de Sanchez" – autobiografia de uma família mexicana (transposto para o cinema, tendo o ator Antonny Quinn como protagonista no papel de Jesus Sanchez, o pai da família); "A cultura da pobreza – Cinco Famílias; A vida" – "Uma família porto-riquenha na cultura da pobreza"; "Uma morte na família Sanchez; Pedro Martinez" – "Um camponês mexicano e sua família". (N.T).

internaliza a dominação, ao mesmo tempo em que cria os meios de dominação de alguns sobre os outros, é impotente para enfrentar esse problema, pois não foi feita para isso.

Além disso, a cultura da pobreza questiona-nos sobre as características "opulentas" das reflexões e exigências de justiça e equidade social que se fazem nos países ricos: a justiça social, nestes defendida, com demasiada frequência esquece que condena irreparavelmente os países pobres[4]. É uma de nossas preocupações nesta revista, trazer à tona essa dimensão da ação política e educacional, especialmente no que se refere à extensão e ao desenvolvimento de nossos sistemas escolares. Vale lembrar, quando, por exemplo, notamos o lugar de Paulo Freire no Relatório da Comissão Internacional da UNESCO para o Desenvolvimento da Educação[5].

UMA OPÇÃO EM FAVOR DOS MARGINALIZADOS

Nos últimos anos, a América Latina passou a ser conhecida na Europa como um continente diferente. Em primeiro lugar, pela sua situação particular no contexto internacional: o nosso continente nasceu fazendo parte de um mundo de pobreza e esta situação permanece essencialmente inalterada; há muito tempo, injustiças gritantes surpreendem cronistas e viajantes europeus. Mas a América Latina está também começando a se mostrar diferente na natureza e no estilo de sua reflexão e pesquisa. Isso é normal, pois seus problemas têm pouco a ver com os do Velho Mundo.

A DESTITUIÇÃO DA LINGUAGEM

Situações diferentes estimulam problemáticas originais e engendram novas modalidades de ação. É isso que queremos mostrar ao apresentarmos dois autores que levaram a sério o problema da pobreza na América Latina: o educador brasileiro, Paulo Freire, e o antropólogo norte-americano, Oscar Lewis, que, ainda que não sendo latino-americano, representa, entretanto, um tipo de reflexão latino-americana sobre o problema. Ambos centraram sua reflexão, e toda sua vida, em torno da preocupação – talvez a mais urgente e muitas vezes a mais esquecida neste continente dilacerado –: a miséria e suas consequências. Com perspectivas muito diferentes e objetivos que não se sobrepõem, aproximam-se

4 Cf. ILLICH, I. *Energie et équité*. Paris: Du Seuil, 1973, 58 p.

5 FAURE, E. et al. *Apprendre à être*. Fayard-Unesco, 1973. Cf. a análise que faz disso Paulo Latapi neste mesmo número.

pela sua comum opção a favor da multidão de marginalizados que povoam nosso continente. Queriam mudar sua situação, cujo traço essencial concordam em denunciar: a pobreza significa, antes de tudo, a destituição da linguagem; pobre é aquele de quem se "roubou" a palavra. Decididos a devolver a linguagem aos dela despossuídos, diferem, porém, em seus métodos de ação. Para Oscar Lewis, trata-se, antes de tudo, de "dar a palavra" aos pobres, por meio dos estudos e publicações de estilo simples, com ar de verdade. Para Paulo Freire, os próprios pobres devem "tomar a palavra", e toda sua ação educativa baseia-se na convicção de que uma atitude ativa conduz, por si mesma, à superação da situação de pobreza.

Ao apresentar esses dois autores, estamos cientes de suas contribuições originais, que tentaremos, inicialmente, mostrar (primeira e segunda partes). Se os compararmos brevemente, é para melhor identificar seus respectivos pontos de vista sobre a organização da sociedade na América Latina (terceira parte). Isso nos permitirá levantar algumas questões sobre como conceber uma estratégia educacional que leve em conta a situação da América Latina. Antes que respondê-las, tentaremos fazer uma breve crítica à solução tradicional dada a esse problema, que consiste em procurar a igualdade de oportunidades através da escolarização massiva. Recordamos, por fim, que as objeções sugeridas também poderiam ser dirigidas aos sistemas educativos europeus, em particular o francês (quarta parte).

É óbvio que este artigo não é uma "comparação" ponto a ponto dos dois autores apresentados, mas sim uma justaposição decorrente do problema preciso de suas respectivas concepções da relação entre cultura e marginalidade (assim, por exemplo, não iremos expor a pedagogia de Paulo Freire e nem insistiremos nas pesquisas que Oscar Lewis planejava realizar em Cuba, quando poderia surgir o início de uma concepção pedagógica). Quanto ao conceito de "marginalidade", é importante também precisar que não pretendemos tomar partido no debate em torno deste conceito e suas implicações; tentaremos usar esta palavra para designar simplesmente a situação daqueles que vivem geográfica ou funcionalmente fora dos centros de produção, de decisão e de cultura.

OSCAR LEWIS: A DESCOBERTA DE UMA "CULTURA DE POBREZA"

O antropólogo Oscar Lewis acabou por falecer enquanto trabalhava intensamente na América Latina. Ao longo de sua vida, cada livro publicado a partir de suas pesquisas nas favelas ou *slums*, em geral, provocou vivas polêmicas sobre os temas tratados e os métodos empregados. Dada a sua morte prematura, é chegada a hora de um balanço: diversas publicações organizaram mesas-

redondas, com pesquisadores, sobre o trabalho desse professor, de um país rico, profundamente preocupado com a vida cotidiana nos países pobres. Ao apresentar seus pontos de vista, não pretendemos, de forma nenhuma, refazer esse balanço, mas simplesmente destacar alguns pontos-chave de sua reflexão e as questões metodológicas que esta nos coloca.

É importante sublinhar, desde logo, que Oscar Lewis jamais se pôs como um expectador externo da vida que ele descreve. Dela participa e não visa a uma "objetividade" que consistiria em lançar um olhar frio ou em adotar uma atitude neutra que lhe parecesse de imediato impossível. Se ele estuda as pessoas dos guetos urbanos, de Porto Rico a Nova Iorque, ou dos bairros periféricos do México, é que quer fazer conhecer essas pessoas mediante o que elas falam de si. Seus livros apresentam-se, então, como um relato exaustivo das conversações que manteve com os membros da família escolhida, como fonte de informações. Sua abordagem apoia-se, desse modo, sobre uma opção humanista que ele não esconde. Pensa, de fato, que sua perspectiva é não somente científica, mas também social, pois pretende contribuir, de certa forma, para "promover" pessoas até então ignoradas. Ele mesmo o diz: "Eu cresci na convicção de que os antropólogos devem exercer uma nova função no mundo moderno: servir, enquanto pesquisadores, como porta-vozes da grande massa dos marginalizados do mundo subdesenvolvido que constitui quase 80% da população mundial."[6]

APRESENTAÇÃO DO MÉTODO

O método utilizado decorre inteiramente dessa opção inicial. Seguindo a tradição antropológica de Linton, ele centra o problema sobre as relações entre a cultura e a personalidade. É, de fato, a personalidade dos "informantes" escolhidos que mostra o melhor de sua própria cultura. Por isso, a importância de escolher bem os "casos representativos" e de obter das entrevistas o máximo de informação que permita reconstituir, mediante os casos escolhidos, a vida do conjunto da população. Por outro lado, quem estuda a etnografia não deve colocar-se à margem das pessoas estudadas. Lewis pensa – e nisto é fiel discípulo de Malinowski – que o antropólogo deve não somente viver na comunidade em estudo, mas falar a língua local e também compartilhar da totalidade da vida da população em questão. Isto lhe faz escolher a família como unidade de análise[7].

---

6 LEWIS, O. *Five families*: mexican case studies in the culture of poverty. New York, Basic Books, 1959, p. 15.

7 LEWIS, O. *The Children of Sanchez*. New York, Random House, 1961 (ed. espanhola: p. XXI). Tradução francesa: *Les enfants de Sanchez*. Éditorial Gallimard.
LEWIS, O. La Vida. A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty. New York, 1966 (ed. francesa: p. 773).

Chegando ao vilarejo ou bairro para estudar, Lewis entra em contato com a população mediante uma ou várias conversas informais. Ele chega, pouco a pouco, à família que pode exercer o papel de informante com especial eficiência. Escolhe essa família, mas, de fato, a escolha é mútua, no sentido de que Lewis entende-se bem com os membros da família que aceitam, por simpatia ou por confiança em relação ao pesquisador, responder às perguntas que este fará. Durante as entrevistas individuais ou de grupo, Lewis inteira-se da vida dessa família. Cada um, por sua vez, fala de sua própria vida e de suas relações com seus pais. Lewis grava, naturalmente, essas conversações, reescuta-as, faz novas perguntas e obtém informações complementares. Após certo tempo, o retrato da família estava completo. O pesquisador pôde conhecer suas ações e sentimentos. Até os pensamentos mais secretos foram revelados. Graças à sua identificação com as pessoas estudadas e porque a descrição etnográfica foi feita pelos próprios envolvidos, Lewis pôde obter uma grande precisão e sutileza na reconstrução posterior do caráter dos indivíduos pesquisados, quando da publicação das entrevistas[8].

Ele pôde, assim, estudar, entre 1951 e 1970, um número de famílias pertencentes a populações marginalizadas situadas nas regiões de língua espanhola, vizinhas dos Estados Unidos: o vilarejo de Tepostlan, no México; numerosos casos de famílias da província e da cidade do México; e o caso de uma família porto-riquenha, vivendo, com intermiência, entre as cidades de São João (de Porto Rico) e Nova Iorque. Lewis tinha também tentado uma análise comparativa entre as "culturas camponesas" do México e da Índia. Além disso, deixou numerosos artigos sobre seu método e sobre certos problemas teóricos postos ao longo de suas pesquisas[9].

A "CULTURA DE POBREZA"

O que tem sido objeto invariável de suas pesquisas e, ao mesmo tempo, o tema essencial das reflexões teóricas nelas inspiradas, é o conceito de "cultura de pobreza". Foi ele, precisamente, que lhe popularizou o uso nos Estados Unidos e na América Latina. Porque, em seu modo de ver, "dar a palavra" aos marginalizados mexicanos e porto-riquenhos não significava glorificar a pobreza de forma romântica, mas dar testemunho de uma vontade de reunir uma série

8 Ver VALENTINE, C. *Culture and Poverty*. Critique and Counterproposals. University of Chicago Press, 1968. p. 48-77.

9 Ao longo destas notas apresentaremos as principais obras de O. Lewis.

de elementos característicos permanentes que poderiam ser descobertos nas populações que vivem nas condições sociais, psicológicas e econômicas da marginalidade.

Para construir o conceito de "cultura de pobreza", Lewis distingue, inicialmente, cultura de subcultura. A pobreza está na origem de uma subcultura, no sentido de que ela constitui um subsistema conectado ao sistema social global pelo qual ela, em última análise, se explica. Numa primeira aproximação, portanto, uma subcultura de pobreza explica-se pelo sistema cultural de sua própria sociedade[10]. Mas a pobreza engendraria, igualmente, de forma relativamente autônoma, uma série de modelos de comportamento e de ação que sobrevivem persistentemente de geração em geração. Segundo Lewis, a pobreza seria, portanto, um estado de privação econômica, de desorganização social e de carência generalizada. Ela seria também algo de positivo, possuindo uma estrutura característica, uma posição racional e certos mecanismos de defesa, sem os quais os pobres dificilmente poderiam subsistir[11]. Os pobres teriam, portanto, uma cultura própria como consequência de seu sistema de vida notavelmente estável. Este se transmite de pai a filhos como uma coleção de saber-fazeres, de técnicas de sociabilidade e de crenças. Esta transmissão realiza-se pela vivência familiar. Lewis considera a família, antes mesmo de todas as outras redes sociais, como o núcleo primário de formação e sobrevivência culturais.

QUEM SÃO OS POBRES?

Questão essencial. Numa palavra: os pobres são basicamente os marginalizados. Já se acreditou que a marginalidade se situava em algum lugar, que se poderia localizá-la no espaço por critérios geográficos. A marginalidade encontrava-se, por exemplo, no campo ou nos bairros periféricos. Análises sociológicas e antropológicas permitiram, mais tarde, a descoberta de que a marginalidade era antes "funcional", porque ela não se define em relação a um centro físico ou visível da sociedade, mas em relação ao centro do próprio sistema social. Seriam, então, marginalizados todos aqueles que vivem fora dos circuitos de produção econômica, de criação cultural ou de decisão política desse sistema. Lewis pensa em termos de marginalidade funcional e considera como fazendo parte do mesmo mundo os moradores expulsos dos terrenos mais cobiçados,

---

10 C. Valentine oferece diversas precisões sobre a pobreza como subcultura na concepção de O. Lewis. Op. cit. p. 3 e 129. Acerca do sucesso do conceito de "cultura de pobreza", pode-se sinalizar que a tradução francesa do livro de R. Hoggart, *The Uses of Literary*, traz como título, 13 anos após, a edição inglesa: *A cultura do pobre*.

11 LEWIS, O. La Vida. Op. cit., p. 800-810.

os habitantes dos bairros periféricos, mas também os desempregados crônicos, os habitantes dos cortiços do centro da cidade e mesmo os emigrados em Nova Iorque; em uma palavra, os miseráveis ou a classe baixa que vive nos guetos, social e culturalmente[12]. Empregando uma terminologia diferente, pode-se dizer que Lewis, quando fala de "cultura de pobreza", pensa antes de tudo no lumpemproletariado, esta massa heterogênea "que está nos níveis mais baixos da escala socioeconômica"[13].

SUAS ORIGENS

É comum, segundo Lewis, que a "cultura de pobreza" ocorra quando um sistema social e economicamente estratificado sofre um processo de desintegração ou de substituição por outro. É o caso da transição do feudalismo para o capitalismo, ou durante a revolução industrial. Ela pode resultar igualmente de uma conquista imperial ou de um destribalização, como seria, segundo ele, o caso na África. No caso do México, tratar-se-ia antes de um fenômeno típico de muitas sociedades estáveis. De fato, nas sociedades estudadas por Lewis, a criação pelas camadas subproletárias de uma subcultura própria é uma consequência necessária da dupla marginalização sofrida por essas populações. Marginalidade, antes em relação a seu mundo rural (de onde provêm na sua imensa maioria): eles abandonam o campo, ainda que guardando um conjunto de valores, de maneiras de pensar e de agir, de comunicar, isto é, globalmente, uma cultura. Marginalidade, depois, em relação à cidade que os levou a deixar o campo sem os aceitar em seu seio. Ao desenraizamento se junta sua vida periférica. Sua fuga completa-se, finalmente, pela desintegração: eles abandonaram um mundo para entrar em outro, mas terminam, a um só tempo, por ser excluídos dos dois. Daí o desemprego, a instabilidade e as condições de vida miseráveis. Daí os esforços para sobreviver a essa situação enquanto permanecem nela.

A "cultura de pobreza" seria, assim, uma reação contra esse estado de coisas, ao mesmo tempo em que uma adaptação dos pobres a sua condição marginal em relação a uma sociedade de tipo capitalista, altamente individualista[14]. Além das diferenças regionais ou nacionais, a "cultura de pobreza" teria traços permanentes: diante da impossibilidade de ascender na escala social, diante do

12 Ver VALENTINE, C. Op. cit., p. 18-19.

13 LEWIS, O. *The Children of Sanchez*, edição espanhola, p. XV.

14 LEWIS, O. *The Children of Sanchez*, edição espanhola: p. XIII.

sistema exclusivo e fechado, organizado para e pelos ricos, os marginalizados desenvolveriam um modo de vida particular que persistiria enquanto as condições sociais permaneçam as mesmas[15].

DESCRIÇÃO DA "CULTURA DE POBREZA"

Lewis propõe uma meia centena de características próprias da "cultura de pobreza". Tentando identificar-lhe todas as dimensões econômicas e psicossociais, afirma poder construir um modelo conceitual provisório dessa cultura.

> No México, a cultura de pobreza inclui ao menos um terço da população... Esta população se caracteriza por uma taxa de mortalidade relativamente mais alta, uma esperança de vida menor, uma maior proporção de indivíduos nas faixas etárias mais baixas e, em razão do trabalho infantil e feminino, por uma mão de obra mais numerosa[16].

Ainda no México, trata-se de uma cultura provinciana e orientada localmente.

> Estes membros integram-se de uma maneira muito parcial às instituições nacionais e são "marginalizados", ainda que habitem no centro de uma cidade grande. Na cidade do México, por exemplo, os pobres, em sua maior parte, possuem um nível de educação e de alfabetização muito baixo, não são filiados a sindicatos de trabalhadores e não são membros de nenhum partido político. Não são beneficiários da seguridade social e também não se utilizam dos serviços sanitários, administrativos, religiosos ou culturais da cidade. Do ponto de vista econômico, aos salários muito baixos se juntam, entre outros, o desemprego permanente ou parcial, uma extrema diversidade de empregos, a ausência de qualquer reserva monetária ou alimentar, a proliferação dos sistemas locais de empréstimos e de penhores. Enfim, uma sumária caracterização social e psicológica obriga a incluir a falta de vida privada, um forte senso gregário, o uso frequente da violência na educação das crianças, uma sexualidade muito precoce, uniões livres, uma nítida tendência de constituir famílias centradas na mãe, insegurança, sentimento de inferioridade, resignação, fatalismo[17].

---

15 LEWIS, O. *La Vida*, edição francesa: p. 800 ss.

16 LEWIS, O. *The Children of Sanchez* (edição espanhola: pp. XV-XX). Em *La Vida*, Lewis adianta uma definição mais precisa, ainda que mais genérica: "A cultura de pobreza pode nascer em todos os tipos de contextos históricos. Ela, entretanto, tende a crescer e florescer em sociedades que apresentam as seguintes condições: 1) uma economia baseada no dinheiro líquido, os salários e a produção com fins de lucro; 2) uma taxa de desemprego constantemente elevada e de subemprego para a mão de obra não qualificada; 3) baixos salários; 4) a incapacidade de oferecer uma organização social, política e econômica para uma população de baixa renda, seja como voluntária, seja imposta pelo governo; 5) a existência de um sistema parentesco bilateral antes que unilateral; 6) a existência de uma escala de valores na classe dominante que valoriza a acumulação de riquezas e de bens, em lugar da possibilidade de progressão e de poupança, e que considera o baixo *status* econômico como sendo resultado de uma inferioridade pessoal." (edição francesa, pp. 801-802).

17 Ibidem.

Além dessa multiplicidade de características, importa anotar o que assegura sua unidade. Trata-se de um sistema permanente de "respostas" aos problemas postos por sua vida e, neste sentido, é uma cultura. Entretanto, são respostas a problemas imediatos, locais, que as instituições existentes foram incapazes de resolver. Isso parece sugerir que esta "cultura de pobreza" é, em grande medida, uma subcultura dependente, subsidiária, uma consequência ou um reflexo da estrutura social global, à que falta, portanto, uma autonomia própria. Mas Lewis jamais a considerou assim: ele tendia a pensar que a pobreza poderia ser a fonte de uma cultura autônoma.

OS PONTOS POSITIVOS

As obras de Lewis fornecem uma abundante informação sobre a vida e a mentalidade das famílias entrevistadas. Essa população foi, em geral, escolhida entre as mais marginalizadas. Apesar das diferenças de costumes e linguagem, algo parece inicialmente certo: a marginalidade abunda na América Latina e encontra-se por toda a parte em grande quantidade. Lewis descreve certas situações de modo sugestivo e caloroso de alguém que tem de fato participado da vida de que fala, ou melhor, que faz falar, porque ele se propõe a respeitar estritamente os longos depoimentos de Jesus, de Consuelo, de Pedro Martinez e de Fernanda, e de muitos outros. Deixa exprimirem-se os pobres para chocar os ricos, empregando a "cultura de pobreza" para torná-los conscientes desta "pobreza de cultura", que parece caracterizar, cada vez mais, largas frações conformistas da sociedade norte-americana. Seu método acomoda-se bem a seu propósito.

Em suas obras, Lewis desafia abertamente uma ciência social excessivamente apoiada sobre a medida da quantidade, mostrando o valor imperecível dos elementos sensíveis e dramáticos da realidade, empregando com intensidade técnicas "qualitativas" que ajudaram, eficazmente, a melhorar[18]. Consequência previsível de seu apego ao concreto: um olhar cheio de afeição para aqueles que não eram simples objetos de estudo, mas parceiros que lhe permitiam falar do problema que mais o havia preocupado durante sua vida profissional. Os pobres, naturalmente inclinados à desconfiança, confiaram nele, dando-lhe informações que enriquecem a literatura sociológica sobre as condições psicológicas da emigração, sobre a vida sexual das populações marginalizadas e, em geral, sobre os mecanismos ideológicos do subproletariado mexicano e porto-riquenho. Os resultados de suas pesquisas não parecem imediatamente generalizáveis à totalidade dos países da América Latina. Entretanto, podem,

18 ADAMS, R. N. *Revista Latino-americana de Sociología*. Buenos Aires, v. V, n. 2, jun. 1969, p. 432 ss.

talvez, permitir levantar certas questões sobre as relações entre a cultura e o sistema social. Se é de fato verdade que o sistema de valores dos subproletários mostra muitas "qualidades" que são menos frequentes em outras camadas sociais – senso de solidariedade, integração da violência, apego ao presente –, não mereceriam ser conservadas, quando de mudança completa da estrutura social?

ESBOÇO DE UMA CRÍTICA

Esses aspectos positivos não devem nos fazer esquecer as sérias críticas que numerosos antropólogos e sociólogos têm feito tanto ao método de Lewis quanto à sua concepção de objetividade científica (certos pontos de discussão sobre a noção de "cultura de pobreza" e sobre a teoria da sociedade que a sustenta serão propostos na terceira parte deste artigo). Se, em princípio, é correto, como afirmam alguns, utilizar o método do estudo de caso – com apoio principalmente da técnica das entrevistas aprofundadas – como instrumento de análise antropológica, uma estrita determinação dos critérios de escolha é, então, indispensável. Seguidamente, falta esta determinação nos trabalhos de Lewis. Quando do lançamento de "*The Children of Sanchez*", a revista americana *Current Sociology* enviou a 55 pesquisadores três das obras de Lewis. Suas respostas mostravam uma crítica muito generalizada: Lewis é muito sucinto na explicação dos fundamentos da escolha de certas famílias em lugar de outras. Seus critérios se desconhecem, da mesma forma que se ignora em função de que fatores ele efetuaria a escolha de uma região e, nesta região, de uma cidade, dos primeiros contatos e da família dos informantes[19]. Mesmo se uma definição clara do "terreno" de análise tivesse sido dada previamente, falta nos estudos de Lewis o emprego da comparação, este instrumento de trabalho indispensável em ciências sociais. Como, de fato, testar a veracidade de uma informação se não se a confronta com seus dados reais? Como apreender a representatividade dos casos escolhidos se não os situa em relação a outros casos, semelhantes ou diferentes? Como elaborar um conceito geral – "cultura de pobreza" – sem se contar com os meios dessa generalização?

Isso nos leva a levantar outro problema: Lewis afirma que ele transcreve diretamente, literalmente, as entrevistas, a fim de evitar interpretá-las demais em função de seus próprios "padrões" de norte-americano de classe média[20]. A intenção é, em princípio, louvável. Entretanto, é perigosa, na medida em que, privado de todo elemento de comparação, o pesquisador é obrigado a considerar

19 *Current Sociology*, v. 8, n. 5, dez. 1967, citado na *Revista Latino-americana de Sociología*, 69-2 (p. 426).

20 *América Indígena*, XXVIII, 3, 1968 (p. 798), citada na *Revista Latino-americana de Sociología*, 69-2 (p. 427).

que o que declaram seus informantes é a versão final e objetiva da verdade do problema. O risco é grande de cair no realismo sociológico daqueles que fariam coincidir, automaticamente, o que as pessoas dizem com o que querem dizer. De qualquer modo, Lewis manipula a informação recebida – e isso é necessário! – porque ele dirige de perto a orientação das entrevistas e procede, ulteriormente, a uma verdadeira "montagem" dos textos em função de sua publicação[21]. Teme-se, contudo, que as exigências de um editor não sejam, neste caso, muito diferentes daquelas do pesquisador. Além da utilização do material ou da escolha dos instrumentos, uma objeção de fundo deve ser feita à concepção de Lewis: o emprego da família como imagem típica ou paradigma da sociedade. Esta opção, que explica o método de Lewis, põe-nos na pista de uma das principais dificuldades metodológicas de sua abordagem. Segundo a opinião da antropologia cultural tradicional, especialmente a de Radcliffe-Brown, que considera a família como uma sociedade em miniatura, Lewis parte da família para explicar a sociedade inteira, como se a sociedade fosse qualquer coisa visível, imediatamente analisável, e como se esta sociedade apenas se definisse pelos canais de comunicação – consciente e voluntária – entre os indivíduos.

A antropologia estrutural contesta esta afirmação mostrando que a estrutura social denota um modelo abstrato construído pelo antropólogo para abordar uma realidade sempre movente, e que essa deve ser analisada em relação a um sistema complexo de funções e de inter-relações, cuja "comunicação social" representa apenas um aspecto[22]. Essas críticas levam a questionar a generalização do conceito de "cultura de pobreza" e, no limite, esse conceito em si. Porque, qual é o valor explicativo de um conceito obtido por meios tão criticáveis? E qual poderia ser o valor operacional de uma problemática baseada sobre a noção de "cultura de pobreza", da qual não se poderia explicitar exatamente nem as características nem o alcance? (A discussão sobre as causas da "cultura de pobreza" será abordada na terceira parte deste artigo).

---

21 LEWIS, O. *La Vida*... Op. cit., p. 781-782.

22 BATTELLI, P., na *Revista Latino-americana de Sociología*, 69-2, p. 426-427.

PAULO FREIRE: O SILÊNCIO DOS POBRES, NEGAÇÃO DE TODA CULTURA

O HOMEM E SUA OBRA

Vivendo atualmente na Suíça, onde dirige um centro internacional de documentação sobre a educação, mas tendo passado toda a sua vida na América Latina, como pedagogo, Paulo Freire é um bom exemplo de homem que realiza em si mesmo o que ele prega para os outros. Ele iniciou este trabalho há mais de 20 anos, como professor de Filosofia da Educação no Nordeste brasileiro, elaborando, pouco a pouco, um sistema de educação de massas que pudesse ser um instrumento eficaz de desenvolvimento dos pobres e, ao mesmo tempo, ocasionasse uma tomada de consciência de seu destino, mediante sua participação ativa na sociedade. Para realizá-lo, ele se pôs o problema da educação de adultos e, num primeiro tempo, o da alfabetização, demonstrando, já em 1962, que era possível ensinar a ler e a escrever a um grupo de adultos analfabetos em menos de seis semanas. Encorajado por esse sucesso, o governo brasileiro de João Goulart encarregou-o de organizar uma intensa campanha de alfabetização na cidade do Recife. Dois milhões de pessoas deveriam beneficiar-se; somente 200 mil puderam fazê-lo porque um movimento político derrubou o governo e, com ele, essa ação de alfabetização de adultos. Obrigado a deixar o país, Freire passou quatro anos no Chile, trabalhando num programa de educação de adultos, integrado ao processo de reforma agrária em curso neste país.

Paulo Freire é, hoje, amplamente conhecido na América Latina. Seu método é aplicado em muitos países de nosso continente: com os indígenas que falam três línguas na Guatemala, nas cooperativas camponesas no Equador, juntamente com o processo de reforma agrária no Chile, sobre os altiplanos do México, nas favelas de Buenos Aires. Utilizado, no mais das vezes, com os analfabetos, seu método aplica-se também nos meios urbanos já alfabetizados. Se queremos apresentar algumas das ideias-mestras de Freire, é que toda sua concepção nos parece animada pela mesma preocupação de revelar as verdadeiras raízes da pobreza e de fornecer aos que a sofrem instrumentos eficazes para dela se libertarem.

AS RAÍZES HISTÓRICAS DA IDEOLOGIA DO POBRE

Freire define menos explicitamente que Lewis, menos sistematicamente também, o grupo social ao qual se dirige. Mas os marginalizados, ele os conhece bem. Viveu por muito tempo junto deles. Pode igualmente se beneficiar das

contribuições de numerosos autores latino-americanos que estudam há mais de uma década o problema da marginalidade como característica da dependência [23] Ao longo de sua ação pedagógica, ele empreendeu, igualmente, numerosas pesquisas junto aos marginalizados, pesquisas sobre a estrutura de sua linguagem e sua relação com diversos condicionamentos sociais[24].

Sua reflexão sobre a pobreza na América Latina revela, portanto, os traços de uma verdadeira análise que se desenvolve em dois momentos sucessivos e complementares.

ESTRUTURA SOCIAL E IDEOLOGIA

Em um primeiro momento, Freire estuda o problema da estrutura social e da ideologia que dela decorre. Isto tem sido particularmente desenvolvido em sua obra "Educação como prática de liberdade"[25]. Pode-se afirmar que, até certo ponto, a um determinado estado da "infraestrutura", isto é, da organização das relações sociais em função das relações de produção, corresponde necessariamente um tipo de "superestrutura" ou ideologia. Uma determinada modalidade de organização social "provoca" representações mentais dessa situação que, seguidamente, se descobre a um nível subconsciente ou inconsciente.

Uma realidade social esmagadora não é, então, apreendida como tal imediatamente; ela é percebida mediante um número de representações que tendem a "acomodar" cada um à sua própria situação. As populações marginalizadas urbanas com as quais Freire especialmente trabalhou definem-se de certo modo por sua incapacidade de aceder aos serviços mais elementares. A marginalidade é fruto de uma segregação geográfica e institucional de todos os serviços sociais: educação, transporte, energia elétrica, trabalho, saúde pública, seguridade social, etc. Essa impossibilidade, mantida de geração em geração, provoca uma perda de toda a confiança em si mesmo e nos outros, uma mentalidade passiva e aberta a toda sorte de paternalismo. Em primeira aproximação, portanto, a análise de Freire aproxima-se muito daquela de Lewis.

---

23 Ver sobre este tema algumas publicações recentemente traduzidas em francês, onde se pode encontrar uma abundante bibliografia que faz referência ao problema da "dependência":
CARDOSO, F. H. *Le sous-développement d'Amérique latine*. Paris, Anthropos, 1969.
SANTOS, T. Dos. La crise de la théorie du développement er les Relations de dépendance en Amérique latine. In: Rev. *L'Homme et la Société*, abril, 1969.
RIBEIRO, D. *L'enfantement des peuples*. Paris: Cerf, 1971.

24 Ele desenvolveu esta ação no quadro do ICIRA (Centro interdisciplinar que funciona há cinco anos em Santiago do Chile e que publicou numerosos fascículos sobre o tema).

25 Trad. Francesa: *Éducation*: pratique de la liberté. Paris: Cerf, 1971.
Cf. Também: FREIRE, P. *L'éducation pour la libération*. In: Orientations, n. 40, pp. 27-37, oct. 1971; Cultural Action for Freedom, *Harvard Educational Review*, Monograph n. 1.

A LÓGICA INSTITUCIONAL

Freire vai mais longe, num segundo momento, e isso é muito importante para nossa abordagem. Como resultado de seu contato com a massa imensa dos marginalizados, ele, progressivamente, descobriu que, na realidade, a situação de marginalidade responde primariamente não a uma vida atomizada no espaço ou no nível das funções, mas, sobretudo, a uma verdadeira "lógica institucional", espécie de disposição "segregacionista" natural, de inevitável tendência "marginalizante" das instituições sociais – escola, saúde pública, trabalho, etc. Freire ali encontra o enraizamento profundo nas modalidades segundo as quais foi realizada a colonização europeia na América Latina[26].

Tendo como objetivo essencial a exploração comercial de nosso continente, os colonizadores espanhóis e portugueses somente poderiam impor-se brutalmente. O único critério de sua implantação era a apropriação, do que as "fazendas" brasileiras constituem o exemplo mais acabado. Esses grandes proprietários de terras representam, há três séculos, o lugar geográfico e o paradigma perfeito de um tipo de opressão social e mental. Nesses imensos territórios vazios da planície americana, vieram instalar-se aventureiros ibéricos que reduziram os indígenas à servidão, graças a uma força técnica e militar superior. Esses patrões autoritários, longe das cidades e das instituições coloniais, acabaram por transformar as "fazendas" em pequenos estados, verdadeiras monarquias absolutas e despóticas. Supostos "protegidos" do senhor, os indígenas escolheram a única forma possível de subsistir, de estar em segurança quando das frequentes incursões dos cangaceiros (bandos de pilhadores), e de estar em contato com um mundo exterior, longínquo, certamente, mas de onde vinham os produtos do progresso.

Nessas condições, os camponeses habituaram-se a viver na mais estrita dependência de seus patrões. O tipo de suas relações recíprocas era o paternalismo, a condescendência de um homem adulto em relação aos "*minus*", ou, em todo caso, menores. Nesse mundo estruturado verticalmente, o diálogo tornou-se logo impossível. Somente o patrão falava, o grupo de camponeses escutava; ele dava as ordens às quais os peões obedeciam; ele explicava o porquê da chuva, da terra, do trabalho, de Deus, da vida e da morte, e os camponeses aquiesciam. Essa foi

26 Apesar de Paulo Freire referir-se particularmente ao caso do Brasil, numerosos estudos feitos em outros países sugerem a possibilidade de se generalizar para toda a América Latina as afirmações que seguirão. Ver *Éducation, pratique de la liberté* (edição espanhola, cap. 2).

a civilização de um só que falava[27] e de uma multidão que se calava. Essa "lógica institucional" marcou profundamente a vida de nosso continente, criando o que Paulo Freire chama uma "cultura do silêncio".

Seria, portanto, enganoso compreender a marginalidade somente a partir da linguagem dos marginalizados. A marginalidade deve, antes tudo, ser entendida como o "mutismo" de todo um povo que foi reduzido ao silêncio pela força. Certo, os subproletários falam. Lewis fez bem de nos restituir sua linguagem. Mas de que se trata, ao certo? Mais que de uma linguagem própria, original, trata-se aqui de uma linguagem emprestada pelos servos de seus próprios mestres. Raciocinando como Hegel, quando ele explica a dialética do mestre e do escravo, Freire levanta a hipótese de que não somente os camponeses se calaram, mas que eles assimilaram – "introjetaram", diz Freire – essa autoridade exterior, adotando, pronta e inconscientemente, sua linguagem. Essa não é uma simples hipótese. Em suas próprias pesquisas, Freire pôde estabelecer até que ponto as instituições criadas pelos colonizadores eram instrumentos de dominação, e como certas entre elas – a educação, a igreja e, mais tarde, a técnica, e mesmo a teoria social – exerceram um papel objetivo de "legitimação" da dominação exercida, propondo aos dominados atitudes, raciocínios e objetivos que necessariamente os conduziria à aceitação indefinida dessa situação opressiva. Que essa "estratégia" de manutenção do *status quo* tenha sido mais ou menos consciente não diminui em nada sua eficácia real[28].

CULTURA DA POBREZA OU IDEOLOGIA DA DEPENDÊNCIA

O MECANISMO DA INTROJEÇÃO

Desse modo, a pobreza e a cultura que dela resulta não deveriam ser analisadas somente em função de uma organização social, atual ou antiga, que teria produzido a segregação de uma grande massa da população rumo à periferia geográfica ou institucional da sociedade. Essa constatação é, para Freire, apenas o ponto de partida para mostrar que a marginalidade dos pobres só existe,

---

27 O mestre era o único a falar – "função" que poderia ser preenchida pelo patrão, pelo chefe militar ou administrativo ou pelo padre. Os camponeses compreenderam que esses eram os detentores de uma mesma força e, nisso, objetivamente cúmplices. Ver *Éducation, pratique de la liberté* (edição espanhola ou portuguesa, cap. 1).

28 Sobre os mecanismos da "introjeção", ver:
FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder, 1967 (cap. 1 e 2).
Uma apresentação sumária poderá ser encontrada em:
SILVA, A. La pédagogie de Paulo Freire. *Une conception politique de la Culture. Études, déc.* 1970; *L'éducation pour la liberté: un éclairage de la pédagogie de Paulo Freire*. In: *Perspectives*, v. III, n. 1, 1973, pp. 43-49.

como tal, quando os pobres, tendo perdido sua própria língua, em razão de um longo silêncio, adotam – para se comunicarem com os outros e explicarem-se a si mesmos – uma linguagem que é a do patrão e "daqueles que são como o patrão". Esse silêncio, efetivamente, tinha sido imposto aos camponeses pelo tipo de estrutura de dominação a que se submetiam – e cuja última expressão é a marginalidade urbana –, fruto da crença errônea de que a causa de seu infortúnio era a pobreza do campo e que, na cidade, sua vida poderia mudar. Entretanto, se a pobreza quase jamais se converteu em fermento de revolta ou em desejo de mudança, porém em destino inevitável ao qual se acaba por resignar-se, isto ocorre porque foi aceita uma ideologia que lhe explica o caráter "eterno" ou "natural" de uma sociedade profundamente desigual. Seja por meio de uma "religião" que prega a paz como resignação ou o amor como respeito a toda a ordem estabelecida: "pobres, sempre os tereis entre vós"; seja, mesmo, por meio de uma "teoria do desenvolvimento" que explica que o progresso é uma tarefa individual e que a função de cada um depende de sua qualificação, sendo esta proporcional à "inteligência" de cada homem[29].

Aceitando tais explicações, o camponês, o marginalizado e o pobre "introjetam" os valores do dominador. Essa "lógica institucional" e a "introjeção" resultante irão constituir no homem marginalizado o que Freire chama de uma "consciência dual", composta de dois elementos contraditórios: a percepção imediata de sua própria desgraça – basta abrir os olhos para lhe descobrir os traços: fome, lama, morte, horror, exploração –, e uma falsa explicação da realidade – em função de uma linguagem, de critérios e crenças que o levam a crer que é ele, em última instância, o único e principal responsável de sua miséria[30]. Se, por um lado, o homem dominado percebe sua exploração no presente, ele não está consciente disto na medida em que, não dispondo de meios próprios para racionalizá-lo, analisar e expressar, vive na tensão de quem não sabe o que lhe ocorre e o que pode fazer para livrar-se dessa situação. Vivendo, de fato, uma vida que lhe tem sido ditada pelo mestre, o servo acaba por conformar-se a este, cada vez mais fielmente. A penúria que não pode suprimir em si mesmo, ele a explica de diversas formas. De uma forma mágica, em alguns casos, colocando a realidade diretamente entre parênteses, preferindo explicações maniqueístas, naturistas ou falsamente religiosas: "é o destino", "Deus quer", "estou condenado a isto"... Ou de uma forma intransitiva, incapaz de situar "seu caso" no contexto social e numa perspectiva histórica[31].

---

29 Sobre o efeito ideológico das técnicas e das teorias sociais ver *¿Extensión o Communicación?*, Santiago, Chile, ICIRA, 1969, pp. 37-50.

30 FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*… Cap. 2.

31 FREIRE, P. *Éducation, pratique de la liberté.* (edição espanhola: pp. 49, 56-60).

O sistema de valores, de crenças e de normas, as modalidades de adaptação e de transformação da natureza que disto decorrem não podem, em tal perspectiva, ser consideradas como uma verdadeira cultura. Como pensar, de fato, que um homem que vive na dualidade, a ponto de equivocar-se, seria capaz de transformar a natureza, de comunicar-se verdadeiramente com seu meio, de construir solidariamente a história? A estrutura social o impede. O homem da pobreza é essencialmente um dominado, alguém que não pode representar-se, a não ser identificando-se ao "retrato", servil e imperfeito, do dominador. Antes que de uma "cultura de pobreza", seria melhor, na perspectiva de Freire, falar de uma ideologia da dependência, para melhor ressaltar até que ponto o mundo da marginalidade não goza de autonomia e explica-se, totalmente, no e pelo mundo central do poder[32].

UMA CONFRONTAÇÃO NECESSÁRIA

Em torno de uma mesma interrogação sobre a condição do pobre latino-americano, tentamos apresentar, esquematicamente, duas posições muito diferentes: de Oscar Lewis e de Paulo Freire. Arriscando simplificar seus pontos de vista, quisemos simplesmente apresentar sua maneira de problematizar a pobreza em nosso continente. É necessário, agora, alargar essa análise a fim de identificar certos traços de suas respectivas concepções da sociedade. Faremos isto, sucintamente, comparando suas visões da organização social. Pensamos que essa confrontação não é mais que um esboço do debate que mereceria ser travado em torno de dois tipos divergentes de concepção do desenvolvimento de nosso continente.

A SOCIEDADE, SEGUNDO OSCAR LEWIS

Certamente, Lewis marca um avanço em relação às concepções da antropologia dominante nos Estados Unidos, seu país. Em suas análises do mundo da pobreza, integra, em especial, os aspectos conflituosos das relações do pobre com seu entorno. Reestudando o vilarejo mexicano de Tepostlan, acerca do qual o antropólogo americano Redfield tinha formulado pontos de vista que puderam, à época, parecer definitivos, Lewis mostrava, já em 1951, a necessidade de deixar a análise do mundo dos "*slums*", de uma perspectiva simplesmente funcionalista, que daria da realidade social "uma imagem demais integrada, demais estável, ainda totalmente imbuída de um romantismo rousseauniano

32 Ver nota 32 adiante.

sobre as sociedades primitivas"[33]. O autor tem o mérito de sublinhar que esta "cultura de pobreza", da qual fala, nasceu no mundo do capitalismo, do qual é uma consequência. Ele ultrapassa, assim, uma concepção puramente pejorativa da cultura dos marginalizados, outrora considerada como um resto atrasado de um mundo tradicional e decadente, e parece abrir uma perspectiva em que a cultura e o meio social se explicariam dialeticamente, mutuamente, sendo ambas variáveis interdependentes para estudar um mesmo problema: a estrutura social.

Infelizmente, Lewis permanece aí e quase nenhuma consequência metodológica decorre dessa precedente declaração de princípios. Ao invés de mostrar como o homem situa-se em um contexto social que o explica, ele isola cada homem no seio de sua família. Cada vez mais, entretanto, os antropólogos contestam que a partir de simples estudos de caso possam ser abordados os verdadeiros problemas sociais que se põem numa comunidade, ou que a família possa ser considerada seriamente como uma sociedade em miniatura. Igualmente, em lugar de empreender a pesquisa das raízes históricas da "cultura de pobreza" – que sua fé anticapitalista levaria a prever –, ele situa o problema num presente permanente, sem gênese e sem perspectivas reais de transformação. Assim, priva-se de compreender as verdadeiras causas da "cultura de pobreza" e as funções que ela, efetivamente, preenche em cada etapa da evolução social do México, país onde ele efetuou a maioria de suas pesquisas. Lewis limita-se a uma simples descrição e, neste sentido, permanece no exterior dos grupos estudados, apesar de seu grande esforço de integração.

PAULO FREIRE: UMA SOCIEDADE DE DOMINAÇÃO

Vindo de outra tradição intelectual, Paulo Freire supera essas diferentes armadilhas, a nosso ver de forma bem-sucedida no seu conjunto. Partindo do fato de que o homem se explica por seu meio social, a análise de Freire esforça-se em utilizar instrumentos que permitam identificar as determinações que fazem com que o homem seja, em grande medida, um produto fiel do mundo social no qual se situa, quer ele queira ou não. Em segundo lugar, as relações sociais, que são, de fato, relações de grupo a grupo, realizam-se sob forma de tensões e de conflitos. A sociedade que Freire vê é definida historicamente pela luta de classes. Uma tal sociedade rege-se por uma "lógica de dominação", pela qual os mais poderosos remodelam inteiramente a estrutura social à sua imagem e segundo seus interesses. Nenhuma marginalidade, portanto, é possível se entendida como a coexistência de duas sociedades, uma tradicional e a outra moderna, justapostas uma à outra

33 Esta opinião é de Guy Rocher em sua obra *Introduction à la Sociologie Générale*. Tomo 2, "*L'organisation sociale*". Paris, edição HMH, 1970, p. 126. Ver também o Tomo 3, p. 104.

e gozando de certa autonomia mútua, apesar de suas diferenças de nível de progresso e da quantidade de riquezas. Uma análise em termos de "dualismo" não é igualmente correta porque, na realidade, a sociedade "moderna" mantém sob seu controle o mundo tradicional: é porque este permanece um mundo tradicional que aquela chega a ser uma sociedade moderna. O que é verdadeiro do ponto de vista social, o é igualmente do ponto de vista cultural. Pensamos que Freire consideraria ilegítimo o fato de se analisar como relativamente autônoma uma cultura que, definitivamente, não é mais que o reflexo da cultura dominante. Diferentemente de Lewis, Freire pensa que é na origem histórica de nossas sociedades que se deve buscar a explicação de nossa cultura, de nossas culturas, e que é numa leitura renovada da história do continente que poderemos encontrar o caminho da superação de nossas deformações culturais.

"CULTURA DE POBREZA" E "CULTURA DO SILÊNCIO"

Ainda que mais descritiva, talvez, que a de Freire, a perspectiva de Lewis não nos parece a mais correta para identificar de modo preciso o problema das relações entre a marginalidade social e a cultura na América Latina. Inclusive, a expressão "cultura de pobreza" parece-nos necessitar uma utilização prudente e sujeita a uma cuidadosa crítica prévia. Uma forma de efetuar esta crítica poderia ser, em nossa opinião, comparar os conceitos de "cultura de pobreza" e de "cultura do silêncio". Sugeriremos, agora, alguns elementos para esta comparação.

POSITIVIDADE OU PRIVAÇÃO?

Parece-nos, primeiro, que falar de "cultura de pobreza" supõe que se acentue o aspecto produtivo da vida social dos marginalizados. Isso significa afirmar que, apesar das miseráveis condições de vida, a dominação não é suficientemente impositiva para impedir que os marginalizados organizem um "código" que lhes seja próprio. Eles teriam suficiente autonomia para elaborar um sistema permanente e fecundo que mereceria ser considerado como uma cultura. Lewis insiste sobre o que existe de positivo na "cultura de pobreza". É verdade, parece dizer, que os pobres são explorados, mas eles possuem um folclore muito lindo, são muito acolhedores, sentem-se muito solidários em relação aos outros. Considerada a partir da reflexão de Freire, a "cultura" dos marginalizados distingue-se essencialmente por suas carências. É algo que tem sido roubado, expropriado, substituído por uma cultura de ricos. Se é verdade que os pobres cantam bem e são muitas vezes joviais e simpáticos – o que não lhes é de forma alguma exclusivo! –, não se pode ficar nisso.

A cultura é transformação do mundo, comunicação com os outros homens, decisão livre e solidária de fazer a história: a "cultura de pobreza" tem tais características e permite, verdadeiramente, avançar no sentido de uma humanização? Pondo-se essa questão, Freire é obrigado a insistir sobre o fato que um marginalizado é culturalmente alguém privado dos valores essenciais e de si mesmo, isto é, "castrado". Freire renuncia a todo tipo de romantismo da pobreza, que poderia conduzir à idealização da vida dos pobres.

A SITUAÇÃO DE DOMINAÇÃO

Falar de "cultura de pobreza" parece igualmente supor que de uma infraestrutura de dominação pode surgir um sistema cultural autêntico, conjunto coerente de valores que dariam sentido à vida e tornariam possíveis ações livres. Freire prefere falar de "cultura do silêncio", querendo afirmar que a dominação infraestrutural é prioritária e determinante. Somente quando a estrutura injusta for abolida é que poderão ser criadas as condições de um desenvolvimento cultural durável. O projeto cultural de Freire realizar-se-á na medida em que essas condições chegarão um dia a ser substancialmente mudadas (seu método é exatamente um instrumento para tanto). Enquanto Lewis parece pensar que a "cultura de pobreza", em última instância positiva, poderá explodir e desenvolver-se, tal como se dá atualmente, quando as condições sociais serão modificadas.

A causa desta nítida diferença de ótica reside, provavelmente, no fato de que o ponto de partida dos dois autores não coincide. Seríamos tentados a afirmar que Lewis trabalha numa perspectiva sobretudo psicológica, tendendo, assim, a reduzir o problema social da marginalização a uma sucessão de casos particulares. Ora, tratar dos problemas sociais como se tratasse de casos específicos, significaria reduzir a mudança social a uma simples multiplicação de conversações pessoais. A estrutura global não é, assim, posta em questão, tratar-se-ia somente de "reintegrar" os desviantes e de sustentar os fracos. Optando por um ponto de vista simplesmente psicológico, Lewis limita abruptamente o alcance da tomada de consciência que queria provocar, transformando seus escritos em pura denúncia escandalizada das situações, cuja visão "dói no coração". Mais que isso, a ação que ele aspira desencadear não vai além da melhor tradição da "ajuda" que os países ricos "concedem" aos países pobres. Assim, concluímos a partir de afirmações do próprio Lewis em "*La Vida*":

> Um dos principais objetivos desta obra é de preencher esta lacuna na comunicação entre os muitos pobres e os servidores – professores, assistentes sociais, médicos, padres e outros – a quem incumbe especialmente a responsabilidade de realizar os programas de luta contra a pobreza. Espero que uma melhor compreensão da natureza da cultura de pobreza levará, finalmente, a considerar com mais compaixão os pobres e seus problemas e disporá de uma base mais racional para uma ação social construtiva[34].

Freire serve-se, ao contrário, de uma metodologia tipicamente sociológica, vinculando o homem e seu meio social ao conjunto da sociedade e explorando os laços que ligam uns aos outros. Tendo concluído que a "cultura", nascida da marginalidade, é sobretudo uma "superestrutura", no sentido marxista do termo, ele não se limita a denunciar a situação. Empenha-se em promover uma "práxis libertadora" que permita pôr fim ao conjunto de causas dessa dependência.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA CULTURA E A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Como havíamos sugerido no início deste artigo, a diferença mais profunda entre os dois autores analisados reside no que pretendem dizer quando falam de "dar a palavra" aos marginalizados, e no que querem fazer de concreto para a transformação da alienação cultural de nosso continente.

DAR A PALAVRA AOS MARGINALIZADOS

A tarefa evidente que se impõe é a de "democratizar a cultura". Entretanto, este objetivo foi tradicionalmente entendido como um esforço para fazer com que muitos participem do que poucos aproveitam atualmente: o patrimônio cultural consagrado por séculos e sancionado por um sistema permanente de transmissão do saber. O instrumento por excelência para realizar essa perspectiva foi, desde então, uma rede escolar, a mais extensa e completa possível, assegurando às massas um verdadeiro "acesso à cultura". Para muitos, a democratização da cultura foi – e continua a ser – uma simples consequência da abertura a todos dos locais tradicionais de ensino, efeito previsível do que chamou "igualdade de oportunidades"[35].

---

34 LEWIS, O. *La Vida*... (edição francesa: p. 71).

35 Não é a isso que se dirigem certos esforços de planificação da educação que não levam suficientemente em conta as restrições sociais e ideológicas existentes? Ver sobre este tema: *Aspects économiques et sociaux de la planification de l'éducation*, Paris, UNESCO, 1963 (cap. 1).

É, portanto, legítimo falar de "igualdade de oportunidades" nos países do terceiro mundo, ou antes, no continente latino-americano? O conceito mesmo de igualdade de oportunidades evoca numerosas observações críticas.

Se a cultura dos marginalizados é, de alguma forma, a expressão de um estado de dominação, parece dificilmente concebível que seja "entre" os dominantes – em seu sistema de transmissão cultural – que uma emancipação poderia ser efetuada. Levar a sério o problema da cultura alienada dos marginalizados significa denunciar a igualdade de oportunidades como uma estratégia que vai ao encontro da democratização cultural desejada. É nisso que a concepção de pedagogos como Paulo Freire poderia ajudar a refletir. Em seus escritos e em sua ação, "a palavra" não é, para ele, o instrumento de explicação que se toma emprestado de outros mestres esclarecidos, antes é um poder de comunicação e de ação que é preciso redescobrir e fazer nascer de novo em si mesmo. Combater a "cultura do silêncio" supõe, então, dar a cada um a possibilidade de expressar-se e de realizar sua própria palavra, de vê-la liberada e libertadora da sociedade na qual se vive.

Para muitos, a realização desta perspectiva é, certamente, resultado de uma mudança radical de estruturas na América Latina. Mas é possível, desde agora, optar entre dois tipos contraditórios de educação: uma educação para a domesticação, na qual o homem é considerado como objeto passivo ("pote de conhecimentos"), ou uma educação para a libertação que, desmontando os mecanismos que engendram a "cultura do silêncio", vê o ato pedagógico como parte de um processo global onde os homens tornam-se verdadeiramente "sujeitos" de sua própria história e construtores de cultura[36].

UMA CRÍTICA RADICAL DA ESCOLA

Do acima exposto à contestação do atual sistema de educação é apenas um passo. É necessário fazê-lo para criticar globalmente este sistema, não apenas no nível de um arranjo institucional que favorece a deserção escolar; ou no nível dos "conteúdos de classe" que explicam a realidade de modo a justificar as classes dominantes. Uma questão mais radical, posta por outros pedagogos, visa a existência mesma do sistema de ensino como portador de um tipo de técnicas de socialização implícitas[37]. Pergunta-se cada vez mais vigorosamente se a "escola" não é o lugar onde a criança, o jovem ou o jovem adulto, assimila

36 Expor a metodologia de Paulo Freire ultrapassa nosso objetivo aqui. Ver sobre este tema a exposição muito clara e concisa da revista IDOC: "Paulo Freire: *une révolution mondial de l'éducation*". Paris, Ed. Du Seuil, n. 29, p. 29-63.

37 No sentido do artigo de Charles Roig: "*Les Études de Socialistion politique des enfants: essai de bilan*", In: *Orientations*, n. 33, jan. 1970, p. 37-54.

uma visão passiva da realidade, uma atitude simplemente receptiva e mecânica e uma bagagem de comportamentos que "preparam" este público maleável para a "obediência" conformista que deverão mostrar diante do poder estabelecido e de suas hieraquias quando cidadãos. Se essa afirmação fosse verdadeira – e muitos estudos recentes o confirmam[38] –, isso quereria dizer que quanto mais existir escolarização, mais a "cultura" escolar será "vulgarizada", no sentido próprio do termo, com as consequências previsíveis – e, em parte, já confirmadas – de "recuperação" dos neo-escolarizados pelo sistema de valores dominante. A "democratização", concebida estritamente como uma escolarização, tende facilmente, na conjuntura latino-americana atual, a fazer o jogo das forças de domesticação, inculcando em um número cada vez maior de crianças modelos tradicionais que "fixam" nas consciências o *status quo* atual, tais como certos modelos tecnocráticos, em função dos quais a formação é concebida a partir da estrita necessidade de mão de obra.

O que fazemos aqui é levantar, muito rapidamente, o grave problema da escolarização, para sugerir até que ponto o sucesso da atual política de "igualdade de oportunidades" corre o risco de causar, no longo prazo, a alienação, assim como a destruição progressiva das culturas nacionais.

Apesar das aparências enganosas, uma política de democratização pela escolarização[39] tornou-se, muitas vezes, na América Latina, o oposto de um verdadeiro empreendimento de democratização da cultura. Não se deve, entretanto, acreditar que esse necessário questionamento do conceito de igualdade de oportunidades é uma exigência apenas dos países do terceiro mundo, às voltas com a pobreza e tendo regimes de poder absoluto e sem partilha. É preciso reconhecer que os "modelos" veiculdos pelo sistema de educação de nosso continente foram deveras importados do "Velho Continente", e que este sistema parece exercer, igualmente na Europa, um poderoso papel de "reprodução social", que assegura a transmissão de um tipo de cultura burguesa[40].

---

38 Ivan Illich, em muitas ocasiões, levantou esse problema, propondo diretamente um ponto de partida novo, não escolar, da educação e recolocando a problemática da "sociedade educativa". Ver, por exemplo: "*L'école, cette vache sacrée*". Revue *Les Temps Modernes*, n. 280, p. 673-683, nov. 1969; "*La futilité de l'école en Amérique Latine*". Revue *Orientations*, n. 33, p. 19-35, jan. 1970; "*Pour en finir avec la religion de l'école". Revue Esprit*, P. 835-850, dez. 1970.

39 Consideramos provisoriamente que o termo "democratização" corresponde à "igualdade de oportunidades" e que o acesso à escola já é uma vitória aos olhos dos que lutam pela extensão universal da escola.

40 Pierre Bordieu tem estudado profundamente este problema. Ver, por exemplo, "*L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français*", Paris, CSE, 1969; "*Reproduction culturelle et reproduction sociale*", Paris, CSE, 1970.

A mesma questão sobre a legitimidade da noção de igualdade de oportunidades poderia ser posta em relação à França, país em que diferentes partidos políticos – sobretudo de esquerda – puseram a "democratização" do ensino no topo das reivindicações políticas em matéria de educação. Chegar-se-ia, assim, ao termo de concessões arrancadas por um povo "sedento de instrução"; as forças conservadoras teriam apenas concedido o instrumento que lhes traz de volta todas as camadas da sociedade, novamente uniformizadas em função de uma "cosmovisão" profundamente desigualitária. Isso mostra a ambiguidade da noção de igualdade de oportunidades, por longo tempo interpretada como uma espécie de "elevador social", acerca de que se poderia iniciar uma crítica em torno de problemas como, por exemplo: se a igualdade de oportunidades é entendida como a obtenção por todos das mesmas possibilitades de acesso ao ensino, não haveria o perigo de se impor uma via "cultural" única a grupos sociais com visões divergentes ou opostas? (problema já citado, da domesticação pela escolarização). Se essa igualdade é concebida igualmente como uma eliminação da deserção escolar e como uma diversificação de conteúdos e de métodos pedagógicos, fica claro que, diante do ensino, nenhuma "igualdade de oportunidades" é possível enquanto não sejam efetudas pelos governos profundas reformas estruturais. Isso conduz à questão da eficácia econômica e social de um ensino verdadeiramente igualitário: ainda que o problema do emprego seja solucionado, o da cultura não o é – em função de que sistema (ou de que projeto) social pensar a educação?

Dado que tais questões são válidas também na Europa, surge a necessidde de pensar o problema da democratização do ensino em perspectivas diferentes. Talvez seja preciso ultrapassar a estreiteza de certas perspectivas atuais simplesmente quantitativas – critérios de custo-benefício, de necessidade de mão de obra e de produção – e visar uma educação concebida como "aprendizagem da liberdade". Uma educação como simples adaptação ao meio cederia, então, seu lugar a outra que encoraja a transformação radical da sociedade. É possível que, renunciando a seu papel de mantenedora da ordem cultural atual, essa nova educação contribuiria para a criação de novos "padrões" culturais.

REFERÊNCIA DA PUBLICAÇÃO ORIGINAL

SILVA, A.; SGUISSARDI, V. Culture de pauvreté, domination et pédagogie de la libération. **Orientations**, t. 13, n. 47, p. 49-72, juillet 1973.

Alberto Silva
Historiador, Filósofo e Sociólogo, com Mestrado em Sociologia (sob orientação do professor Pierre Bourdieu) e Doutorado em Letras e Ciências Humanas na Universidade de Paris (Sorbonne) e Doutorado em Ciências Políticas (Ministério da Educação da Espanha), tendo realizado pós-doutorado com os professores Roland Barthes e Claude Lévi-Strauss. Foi professor nas seguintes universidades: Universidade Católica de Santiago, Universidade de Paris (Vincennes), Universidade de Lisboa, Universidade Autônoma de Barcelona (Professor Titular de Sociologia), Universidade Sophia de Tóquio, Universidade de Quioto (Catedrático em Estudos Estrangeiros), tendo sido ainda especialista da Unesco em missões na Tunísia, Níger e Portugal. E-mail: betosilvacastro@gmail.com

Valdemar Sguissardi
Licenciado em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1966), mestrado em Science de lÉducation - Université de Paris X, Nanterre (1972) e doutorado em Sciences de lÉducation - Université de Paris X, Nanterre (1976). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de São Carlos (1992) e professor aposentado da Universidade Metodista de Piracicaba (2010). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação superior, política de educação superior, reforma da educação superior, público e privado na educação superior. E-mail: vsguissardi@gmail.com

Recebido em: 02/06/2021
Aprovado em:22/06/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.106757

Políticas de internacionalização na educação superior: transferência de ideias educacionais

Internationalization policies in higher education: transfer of educational ideas

Políticas de internacionalización en la educación superior: transferencia de ideas educativas

MARIALVA MOOG PINTO
http://orcid.org/0000-0002-9898-8576
Universidade do Planalto Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação
Lages, SC, Brasil
GILDO VOLPATO
https://orcid.org/0000-0001-9167-7559
Universidade do Extremo Sul Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação
Santa Catarina, SC, Brasil

Resumo: O estudo de abordagem qualitativa utiliza-se da análise documental para analisar as políticas sobre internacionalização da educação superior (ES), produzidas por organismos multilaterais e transferidas como políticas avaliativas para a ES no Brasil. Analisou-se a Conferência Mundial sobre ES para o Século XXI (UNESCO, 1998), o relatório do Sistema Nacional de Avaliação da ES (SINAES, 2004); o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014); e o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (INEP, 2017), e confirmou-se que a Conferência (1998) alavancou as políticas avaliativas atuais para a ES no país.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação superior. Internacionalização.

Abstract: *The qualitative approach study uses documentary analysis to analyze the policies on the internationalization of Higher Education (ES) produced by multilateral organizations and transferred as evaluative policies to higher education in Brazil. The World Conference on Higher Education for the XXI Century (UNESCO, 1998) was analyzed, the report of the National Higher Education Evaluation System (SINAES, 2004); the National Education Plan (PNE, 2014); and the Instrument of External Institutional Evaluation (INEP, 2017), and it was confirmed that the Conference (1998) leveraged the current evaluation policies in the country.*

Keywords: *Educational policies. Higher Education. Internationalization.*

***Resumen**: El estudio de enfoque cualitativo utiliza el análisis documental para analizar las políticas de internacionalización de la Educación Superior (ES) producidas por organismos multilaterales y transferidas como políticas evaluativas a la ES en Brasil. Se analizó la Conferencia Mundial de ES para el Siglo XXI (UNESCO, 1998), el informe del Sistema Nacional de Evaluación de la ES (SINAES, 2004); el Plan Nacional de Educación (PNE, 2014); y el Instrumento de Evaluación Institucional ES (INEP, 2017), y se confirmó que la Conferencia (1998) apalancó las políticas de evaluación vigentes para la ES en el país.*

***Palabras clave**: Políticas educativas. Educación universitaria. Internacionalización.*

INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior (ES) tem sido motivo de debate, tendo em vista as novas exigências avaliativas dos órgãos de controle, tanto na graduação quanto na pós-graduação. São inúmeras as exigências e expectativas colocadas sobre os professores universitários e os pesquisadores que atuam na graduação e na pós-graduação, pois os resultados dos acordos e das produções internacionais acabam potencializando as instituições de educação superior (IES), no sentido de atribuir-lhes poder e referência acadêmica. Cada vez mais os acordos e as relações internacionais, consideradas como princípios acadêmicos de valor, são universalizados. Sendo assim, o processo de globalização impulsionou as políticas de internacionalização e os organismos multilaterais que têm realizado as devidas transferências educacionais.

O conceito de transferência pressupõe a movimentação de ideias e práticas educacionais e a definição de políticas para que elas ocorram entre diferentes localidades. Quando a transferência se refere ao campo educacional, os conselhos elaborados pelas agências multilaterais indicam as ideias que devem ser colocadas em prática para solucionar problemas de outros contextos, sempre acompanhadas do discurso de desenvolvimento.

O tema da internacionalização ganhou importância e o Ministério das Relações Exteriores, com o objetivo de fomentar o debate no Brasil sobre questões de relevo para o desenvolvimento nacional, publicou, em 2012, na coleção Mundo Afora, de nº 9 (BRASIL, 2012), com o tema: "Política de internacionalização da universidade", que priorizou dar visibilidade às políticas de internacionalização de inúmeros países ao redor do mundo, visando inspirar as IES nacionais.

A partir da análise da temática em questão e do que temos percebido no âmbito da educação superior, cabe perguntar: como são tomadas as decisões em relação aos critérios e os indicadores de qualidade? As políticas avaliativas externas estão sendo transferidas para os países em desenvolvimento, em geral, e para o Brasil, em particular?

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como as orientações de organismos multilaterais sobre a internacionalização da ES foram incorporadas aos documentos oficiais de regulação da educação superior brasileira, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (INEP, 2017), com destaque dado ao processo de mobilidade estudantil e de docentes.

Para situar tal problema, apresentaremos brevemente os métodos científicos utilizados no estudo e, em seguida, os encaminhamentos sobre internacionalização da ES, acordados na Conferência Mundial de Educação Superior (1998), coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e com a participação de agências internacionais, e os aconselhamentos a serem percorridos pelas IES, em especial, dos países em desenvolvimento. Em seguida, apresentamos as análises realizadas nos documentos oficiais brasileiros que abrem caminhos para os organismos nacionais realizarem os processos comparativos e, logo após, inferimos as possíveis transferências de modelos, critérios e indicadores que passaram a pautar os processos avaliativos da internacionalização da ES no Brasil.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, que teve como seu principal interesse olhar as possíveis transferências das políticas avaliativas externas sobre a internacionalização da ES para os países em desenvolvimento, em geral, e para o Brasil, em particular. Para o entendimento do objeto deste estudo foi utilizada a análise documental dos seguintes instrumentos, considerados fontes oficiais: a Conferência Internacional para Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), e os posteriores textos elaborados para efetivar, no contexto nacional, as decisões das agências internacionais transferidas para os países em desenvolvimento. São eles: o relatório Sinaes de 2004, o PNE (2014-2024) e o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (INEP, 2017).

Na interpretação dos dados documentais, foram utilizados os princípios da análise de conteúdo, em cotejamento com os autores que abordam o campo das políticas avaliativas nacionais e internacionais.

Realizou-se, ainda, a análise do material verbal transcrito, de textos produzidos nos diferentes contextos. Para a análise de grande volume de texto, utilizou-se o *software* Iramuteq, que analisa diferentes tipos de dados textuais, como a lexicografia básica, análises multivariadas e análises de similitude, que possibilita identificar o contexto no qual as palavras ocorrem, com um demonstrativo hierárquico do texto. O *software* utilizado é uma interface do ambiente estatístico do *software* R, e produziu as figuras 1, 2 e 3 das análises do estudo.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A UNESCO

Sabe-se, por meio da pesquisa, que internacionalização pela via da pós-graduação já se constitui um valor no mundo globalizado, há algumas décadas. No entanto, a partir da década de 1990, o ensino de graduação passou a sentir a influência da globalização e foi inserido também no interesse do panorama internacional, conforme aponta Morosini (2006). O fato de a educação ter sido categorizada e regulamentada pela Organização Mundial do Comércio (OMC), como um serviço, corrobora para que haja a internacionalização e a comercialização do ensino superior (DIAS SOBRINHO, 2005).

É importante mencionar e trazer para debate o quanto o tratado de Bolonha[1] foi capaz de "mexer" com nossas estruturas acadêmicas, práticas pedagógicas e no trabalho de professores e pesquisadores. A União Europeia orientou a política educacional dentro de seu espaço político e, como alega no relatório europeu sobre a qualidade da educação escolar, sua intenção foi criar um clima de diálogo e prover uma sólida base de aprendizado entre os seus membros, no entanto, no nosso entendimento, acabou por fazer mais do que isso. Afinal, como alerta Mello (2011, p. 29):

> O Processo de Bolonha não é uma indução reformista meramente formal-burocrática das universidades europeias. É um ato político de considerável envergadura; uma ação conjugada entre Estados de relevante significado histórico, que tem por escopo [...] a consolidação de um espaço europeu *transnacional* de educação superior [...].

A disseminação ou transferência de influências internacionais pode ser entendida de duas formas, a partir dos estudos de Mainardes (2006) e Beeck (2012): a primeira trata do fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a "circulação internacional de ideias", o "empréstimo de políticas", os grupos de consultores que "vendem" as soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e *performances* de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias; a segunda refere-se ao patrocínio ou à imposição de algumas "soluções" oferecidas por agências multilaterais que exercem influência sobre o processo de criação de

1 O Tratado de Bolonha, cujo nome usado oficialmente é Declaração de Bolonha (1999), foi firmado entre os ministros da Educação de 29 países europeus, com o objetivo de fortalecer e fomentar a ES na Europa. A ideia do documento é garantir a liberdade competitiva e a abertura do ensino superior, facilitando o translado de estudantes, professores e pesquisadores.

políticas nacionais, entre as quais citamos: o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Segundo Bartell (2003), há diversas formas de internacionalização da ES e algumas delas são: a presença de estudantes estrangeiros por meio de convênios na graduação; o aumento de concessões de pesquisa internacional e projetos internacionais de pesquisa cooperativados; a existência de associações e consultorias internacionais para universidades estrangeiras; universidades públicas e privadas com metas internacionais estabelecidas; cooperação internacional e colaboração em conselhos; e um grau de imersão internacional no currículo, entre outras.

Sabe-se que na segunda metade do século XX, a ES passou para a história como "o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995" (UNESCO, 1998, s.p.), e contando com 207 milhões de estudantes universitários, em 2014 (ONU, 2019). Portanto, falar de ES e de sua internacionalização é tocar em um contingente significativo de pessoas, de instituições e de países envolvidos nesse processo. Uma das questões debatidas pela ONU, já há algumas décadas, é a necessidade da internacionalização da ES para o alcance da qualidade da formação universitária, mas também do cidadão.

A Unesco parece trabalhar numa perspectiva humanista, com um conceito diferente de desenvolvimento se comparada ao Banco Mundial, pois critica a visão que equaciona desenvolvimento humano com desenvolvimento de recursos humanos (MAYOR, 1997). Segundo Mayor (1997, p. 89), a Unesco "[...] olha para os seres humanos não como instrumentos, meios para atingir objetivos econômicos, mas como fins em si mesmo, estando os objetivos econômicos subordinados à sua auto-realização e ao seu bem-estar", o que nesse aspecto a difere também da OCDE. Isso não significa que a Unesco não esteja em contato com as demais agências internacionais que possuem uma visão neoliberal do mercado (Banco Mundial, OCDE, FMI, etc.), e tampouco ausente das discussões elaboradas por essas instituições.

No intuito de entender como foi absorvida a política de internacionalização da ES pelo Brasil, e suas interfaces, aprofundamos nossas leituras e análise em documentos nacionais e internacionais sobre essa premissa, e nos deparamos com o assunto tratado de forma mais sistematizado e explícito pela primeira vez na Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, realizada em Paris, em 1998. A conferência contou com a participação de diversos países, com o principal objetivo de "prover soluções para os desafios e de

colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial." O documento que formaliza essa intenção de forma incisiva e detalhada foi elaborado e firmado pelos países participantes.

Antes da Conferência de Paris (1998), a Unesco iniciou uma preparação para esse evento, publicando o Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior (1995). Essa preparação contou com cinco consultas em contextos mundiais que relacionamos a seguir de forma subsequente: Havana (1996), Dacar (1997), Tóquio (1997), Palermo (1997) e Beirute (1998). Nessa preparação, foram estabelecidas as declarações e os planos de ação que, em cada contexto, promoveram diferentes reflexões. Houve o cuidado de preservar as especificidades de cada uma das consultas que foram divulgadas na conferência, em Paris (1998).

Nessa conferência, foram recordados os princípios da Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, bem como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, em particular, o artigo 26 no §1, no qual se declara que "toda pessoa tem o direito à educação" e, ainda, que "a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respectivo mérito" (ONU, 2019, s.p.).

Observou-se, ainda, os princípios básicos da Convenção contra Discriminação em Educação (1960), a qual, pelo artigo 4º, compromete os estados membros a "tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual" (UNESCO, 2019).

As recomendações relativas à educação superior foram apontadas pelas principais comissões e conferências, como: a Comissão Internacional em Educação para o Século XXI (1995); a Comissão Mundial sobre Cultura e Desenvolvimento; a 44ª e 45ª sessões da Conferência Internacional de Educação (Genebra, 1994 e 1996); as decisões da 27ª e 29ª Conferências Gerais da Unesco.

Quanto às recomendações referentes à situação do pessoal docente em ES, foram referenciadas: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtiên, Tailândia, 1990); Conferência das Nações Unidas sobre Meio-Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992); Conferência sobre Liberdade Acadêmica e Autonomia Universitária (Sinais, 1992); Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena, 1993); Convocação Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995); IV Conferência Mundial sobre Mulheres (Beijing, 1995); Congresso Internacional sobre Educação e Informática (Moscou, 1996); Congresso Mundial sobre Educação Superior e Desenvolvimento de Recursos

Humanos para o Século XXI (Manila, 1997); V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, 1997); e Agenda para o Futuro sob o Tema 2: Melhorando as condições e qualidade de aprendizagem, que declarou:

> Nós nos comprometemos [...] a abrir escolas, faculdades e universidades para estudantes adultos [...] e rogamos à Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, 1998) que promova a transformação de instituições pós-secundárias em instituições de educação permanente e defina do mesmo modo o papel das universidades. (UNESCO, 1998, s.p.).

Esses posicionamentos parecem ter apontado para: um nível de consciência de que a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e, portanto, deve ser acessível a todos, no decorrer da vida; e de que são necessárias medidas para assegurar a coordenação e cooperação entre os diversos setores – e dentro de cada um deles: entre a educação em geral, técnica profissional secundária e pós-secundária, assim como entre universidades, escolas universitárias e instituições técnicas.

Também em 1988, a Constituição Federal do Brasil consolidou a democracia e trouxe consigo o resgate das garantias e liberdades individuais perdidas com o golpe militar (1964-1984). A Constituição (1988) foi e é considerada uma das mais avançadas do mundo na garantia dos direitos sociais em geral e o direito à educação, em particular. O texto estabelece oito princípios nos quais o ensino deve se basear e prevê no art. 206, inciso VII, que as políticas educacionais da educação superior brasileira "são direcionadas pelo princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade" (BRASIL, 1988). Estabelece, ainda, sete responsabilidades para efetivar o compromisso do Estado com a educação, apontando, no art. 207, que garante "autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades."

No entanto, ao falar em "qualidade" o documento não se refere à internacionalização na ES, porém, o art. 214 da Constituição Federal estabelece a construção do "plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino" (BRASIL, 1988).

Como parte do acordo que vinha se constituindo nesses grandes eventos internacionais, o Brasil cria, em 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), lei n° 10.861/2004, com objetivo de "assegurar o processo nacional de avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes" e, por finalidade, melhorar a qualidade da ES.

Esse processo está relacionado à cultura de avaliação que vem se impondo no Brasil, desde a LDB 9.394/96, como uma das diretrizes da reforma gerencial dos sistemas educacionais, visando aferir sua eficiência e eficácia, com base em testes padronizados em cada uma das etapas de ensino. Sendo assim, o Sinaes visa:

> A orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (INEP, 2019, s. p.).

Nesse momento histórico-social e educativo brasileiro, o discurso sobre "uma educação superior de qualidade" e sobre "uma instituição de Educação Superior de excelência" passa a ser difundido e nem sempre questionado (PINTO, 2010). Alguns grupos acadêmicos, no entanto, voltaram-se para o discurso na tentativa de significá-lo. Nesse caso, fazemos referência às pesquisas do Observatório de Educação e da Rede Interinstitucional de Educação Superior (RIES/PUCRS[2]).

O Sinaes foi criado para avaliar todos os aspectos que giram em torno desses eixos: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações e vários outros aspectos (SINAES, 2004). No entanto, percebe-se que os eixos estão articulados com os acordos estabelecidos anteriormente, em especial, na Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, em Paris (1998), que menciona em seu preâmbulo "à melhoria relativa à situação de seu pessoal, ao treinamento com base em habilidades, ao desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão [...]". Quanto à responsabilidade social, afirma que "as instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática [...]." (art. 7º). Orienta, ainda, sobre o envolvimento "dos estudantes em questões que afetem o nível do ensino, o processo de avaliação, a renovação de métodos pedagógicos e programas curriculares no marco institucional vigente, na elaboração de políticas e na gestão institucional" (art.

2 O Observatório de Educação e da Rede Interinstitucional de Educação Superior (RIES/PUCRS) constituído pelas professoras Maria Costa Morosini (PUCRS), Maria Isabel da Cunha (Unisinos), Maristela Dal Pai Franco (UFRGS), Denise Leite (UFRGS), Silvia Isaias (UFSM), que foram incansáveis em investigar os indicadores de qualidade para a ES.

10º). E ecoa, muitas vezes, que a qualidade em ES é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades, como "ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral." (art. 11º).

A partir da lei do Sinaes, foi elaborado o Instrumento de Avaliação Institucional Externo Presencial e a Distância, que contempla as 10 dimensões determinadas pelo art. 3º da lei do Sinaes e agrupadas por afinidade em cinco eixos, com indicadores que apresentam elementos de avaliação e os respectivos critérios para sua análise e verificação (INEP, 2017).

No eixo 3, que trata das "políticas acadêmicas", com peso 10 no cálculo avaliativo, estão os indicadores: 3.1 – Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação; 3.6 – Política institucional para internacionalização, o mais direcionado em seus critérios; e 3.10 – Políticas institucionais e ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos – graduação e pós-graduação (INEP, 2017). Vale lembrar que o Inep (2017, p. 38) entende internacionalização como:

> [...] programas e ações que inserem a IES no contexto internacional por meio de cooperação com outras instituições, transferência de conhecimento, mobilidade acadêmica de docentes e estudantes, alunos estrangeiros matriculados na IES, oferta de disciplinas em língua estrangeira, estímulo a publicações e participação em eventos internacionais, participação em processos avaliativos internacionais, entre outros.

O indicador 3.6, que direciona a avaliação da IES sobre a política institucional para internacionalização, "apresenta atividades voltadas para programas de cooperação e intercâmbio e é coordenada por um grupo regulamentado, responsável por sistematizar acordos e convênios internacionais de ensino e de mobilidade docente e discente." (INEP, 2017, p. 19).

Em 2014, como disposto e previsto no art. 214 do texto da Constituição Federal (BRASIL, 1998), foi elaborado o PNE, lei nº 13.005/2014, com vigência de dez anos. O plano vigente apresenta 20 metas a serem cumpridas nesse período e toma como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior. É nesse documento, mais especificamente na meta 12, que se pode encontrar as primeiras absorções sobre as políticas transferidas das agências internacionais para o Brasil sobre internacionalização da ES, manifestando o acordo realizado na Conferência em Paris (1998).

A meta 12, em sua estratégia 12.12, quer "consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à **mobilidade** estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior" (BRASIL, 2014) e a estratégia 13.7 visa:

> [...] fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2014).

A estratégia 14.9 orienta no sentido de "consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa." A estratégia 14.10 tem como objetivo "promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão"; e a estratégia 14.11 visa "ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica"; a 14.12 quer "ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes"; e a estratégia 14.13 pretende "aumentar qualitativa e quantitativamente [...] a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior – IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas". (BRASIL, 2014).

Ao se verificar o propósito explícito nos documentos oficiais do estado brasileiro, elaborados e aprovados em forma de lei, principalmente após a Conferência em Paris (1998), resta analisar como essas definições acabaram por transferir modelos, critérios e indicadores para ser avaliada a internacionalização em nosso país e outros possíveis.

TRANSFERÊNCIA INTERNACIONAL DE PROJETOS EDUCACIONAIS

Em todo o mundo, a universidade parece estar em crise constante, diante das rápidas mudanças no campo da economia, da cultura e da política, provocadas a partir da globalização. Como bem coloca Mello (2011, p. 25):

> [...] os vínculos e interdependências globais dos circuitos econômicos/financeiros e dos espaços de decisão política; as redes mundiais de comunicação; as estruturas transnacionais de produção e circulação de bens e mercadorias; as facilidades de deslocamento dos atores sociais (indivíduos e grupos) por redes conectadas de transportes; os *reencaixes* supranacionais de identidade social; a disseminação do inglês como língua universal e outros tantos fatores contribuem para que se esfumacem – ou pelo menos borrem –, *everywhere*, as antigas fronteiras e territorialidades que haviam demarcado com certa rigidez, ao longo da modernidade, os papéis de cada instituição na divisão do trabalho social.

Nesse contexto de globalização e de mudanças no cenário econômico e social, a solução dos problemas que surgem na fronteira do século XXI será determinada por uma amplitude de perspectivas na visão da "sociedade do futuro" e pela função que se determine à educação, em geral, e à ES, em particular, na qual apresenta como uma das justificativas o fato de que no limiar de um novo século:

> [...] há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais. (UNESCO, 1998, s.p.).

Ainda em seu preâmbulo, o documento relata que "a cooperação e o intercâmbio internacional são os caminhos principais para promover o avanço da educação superior em todo o mundo." (UNESCO, 1998, s.p.).

Em acordo com o estabelecido na Conferência em Paris (1998), e transferido para os países em desenvolvimento, o Brasil recebe as determinações e elabora o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (INEP, 2017) com intuito de avaliar as políticas institucionais para a internacionalização (indicador 3.6) que verifica se a IES "apresenta atividades voltadas para programas de cooperação e intercâmbio" (INEP, 2017, p. 18).

Segundo o Instrumento de Avaliação Institucional Externa, "programa de cooperação" significa "qualquer programa que imprime uma ação conjunta para uma finalidade, um objetivo em comum entre instituições de ensino superior com instituições estrangeiras ou nacionais, promovendo parcerias acadêmicas, podendo ser bilaterais ou multilaterais." (INEP, 2017, p. 18).

Nessa perspectiva, a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, pode ser considerada "chave", uma vez que os países participantes, desenvolvidos e em desenvolvimento, do Norte e do Sul, acordaram e formalizaram compromissos a cumprir, apresentando três grandes pontos estratégicos: o primeiro, Missões e Funções da Educação Superior; o

segundo, Formando uma Nova Visão da Educação Superior; e o terceiro, Da Visão à Ação. A seguir, analisaremos como foram transferidas ideias e ações a serem seguidas pelos países signatários.

No subtítulo "Formando uma Nova Visão da Educação Superior", o art. 10º sinaliza como agentes principais no processo, o "pessoal de educação superior e estudantes". O artigo determina que "deve ser dada mais importância à experiência internacional", para tanto os países devem elaborar "uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal" para ascender à experiência internacional, para isso pressupõe algumas providências adequadas, conforme o artigo orienta:

> [...] atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de **ensino e aprendizagem**, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino. (UNESCO, 1998, s.p.).

Ao determinar sobre o "estímulo à inovação constante dos currículos", o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (INEP, 2017, p. 15), em seu indicador 3.1, considera "a atualização curricular sistemática" como critério de análise a ser avaliado. Também no PNE (2014), na meta 14, estratégia 14.11, há uma resposta às políticas transferidas quando no Brasil somos orientados a "ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação."

No subtítulo "Da Visão à Ação", no seu art. 11, sobre "Avaliação da qualidade", o artigo esclarece inicialmente sobre a visão dos participantes da conferência sobre qualidade na ES como sendo "um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral" (UNESCO, 1998, s.p.). Declara, ainda, que para uma ES ser considerada de qualidade, requer que "seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes, e projetos de pesquisas internacionais."

Segundo o Instrumento de Avaliação Institucional Externa (INEP, 2017), a mobilidade docente e discente é o:

> [...] processo que possibilita ao discente/docente vinculado a uma IES estudar/trabalhar em outra, estabelecendo vínculo temporário com a IES receptora. Compreende uma cooperação entre instituições de ensino Superior, que confere aos alunos/professores a oportunidade de complementar seus estudos e enriquecer a sua formação, tanto por meio dos componentes curriculares, como também pela experiência de entrar em contato com ambientes acadêmicos diferentes. (p. 38)

Assim, novamente em resposta as determinações internacionais, outro critério de análise avaliativo para as IES brasileiras é a mobilidade de docentes e discentes – indicador 3.1 (INEP, 2017).

O Instrumento de Avaliação Institucional Externa esclarece que programa de intercâmbio significa "qualquer programa que possibilita ao aluno vinculado a uma IES estudar em outra, estabelecendo vínculo temporário na instituição internacional." (INEP, 2017, p. 41).

Ainda no art. 11, item c (UNESCO, 1998, s.p), volta-se a sugerir que para que uma ES seja de qualidade certos componentes são relevantes, como "a mobilidade entre países, instituições de educação superior, os estabelecimentos de educação superior e o mundo do trabalho, assim como entre estudantes de cada país e de distintos países." Sobre a qualidade da ES, o artigo apresenta componentes como a mobilidade entre países, instituições e estabelecimento de ES e o mundo do trabalho e complementa dizendo que a mobilidade é um componente também para estudantes de cada país e de países distintos (UNESCO, 1998, s.p.).

"O potencial e o desafio de tecnologia" é o subtítulo que apresenta o art. 12 e menciona que as IES devem aproveitar o potencial das tecnologias de informação e comunicação (TIC), "cuidando da qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados da educação, com um espírito de abertura, igualdade e cooperação internacional" (UNESCO, 1998, s.p.), visando "facilitar, por meio da cooperação internacional, a identificação dos objetivos e interesses de todos os países, particularmente os países em desenvolvimento, o acesso equitativo e o fortalecimento de infraestruturas neste campo e da difusão destas tecnologias por toda a sociedade."

O documento segue em seu art. 15 sobre "compartilhar conhecimentos teóricos e práticos entre países e continentes" (UNESCO, 1998, s.p.), orientando para o princípio da solidariedade e uma autêntica parceria entre as IES em todo o mundo, e ressalta ainda que para que isso ocorra será:

> [...] crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além da necessidade de se conviver com culturas e valores diferentes.

Alerta para a importância de que "o domínio de múltiplos idiomas, os programas de intercâmbio de docentes e estudantes, e o estabelecimento de vínculos institucionais para promover a cooperação intelectual e científica devem ser parte integrante de todos os sistemas de ES." (UNESCO, 1998, s.p.).

A internacionalização é condição de qualidade para a ES, e tem como princípio a cooperação entre países com base na solidariedade, no reconhecimento, no apoio mútuo, na autêntica parceria, na importância do compartilhamento de conhecimento teóricos e práticos e na colaboração em longo prazo.

Ao se referir sobre a cooperação, a prioridade está nos programas de formação para os países em desenvolvimento, como para centros de excelência, organizados em redes regionais e internacionais e cursos de curto prazo no exterior (especializados ou intensivos), aborda a importância de compartilhar conhecimentos teóricos e práticos em nível internacional, guiando as relações entre as IES, entre os países desenvolvidos, em desenvolvimento e os menos desenvolvidos. Já sobre a colaboração em longo prazo, refere-se que ocorra entre os países do hemisfério Norte e hemisfério Sul e entre os países do sul-sul global (UNESCO, 1998).

Nos indicadores do Sinaes, especificamente no indicador sobre políticas institucionais, ações de estímulo à produção discente e à participação em eventos (graduação e pós-graduação), explicita-se, nos critérios de análise avaliativos, que:

> [...] as políticas institucionais e ações de estímulo possibilitam apoio financeiro ou logístico para a organização e participação em eventos na IES e de âmbito local, nacional ou internacional, e apoio à produção acadêmica discente e à sua publicação em encontros e periódicos nacionais e internacionais. (INEP, 2017, p. 20).

O artigo 15 da Declaração em Paris afirma que "a dimensão internacional deve estar presente nos **planos curriculares** e nos processos de **ensino e aprendizagem**." (UNESCO, 1998, s.p.)

A declaração indica a internacionalização como condição de qualidade para a ES e demonstra a preocupação sobre a "perda de quadros", ao "ganho de talentos" científicos, e o texto explicita que "é preciso pôr fim à 'perda' de talentos científicos, já que ela vem privando os países em desenvolvimento e os países em transição de profissionais de alto nível, necessários para acelerar seu progresso socioeconômico." (UNESCO, 1998, s.p.).

Uma prioridade é criar um ambiente que atraia e mantenha o capital humano qualificado, entendido esse como especialistas altamente treinados, e investigadores muito competentes. Para alcançar essa prioridade, são necessárias políticas nacionais ou acordos internacionais que facilitem o retorno aos seus países de origem (UNESCO, 1998).

Ao mesmo tempo, devem ser dirigidos esforços para que se implemente um processo de "ganho" de talentos por programas de colaboração que favoreçam, em virtude de sua dimensão internacional, a criação e o fortalecimento de instituições que facilitem a utilização plena das capacidades endógenas (UNESCO, 1998).

A partir do apresentado até aqui, pode-se entender como o Brasil absorve, enquanto país em desenvolvimento, as ideias transferidas das agências internacionais, e nesse caso está evidente que essas políticas avaliativas recaem sobre as IES, esperando destas uma adaptação a tais exigências. Segundo Lyotard (2009, p. 5):

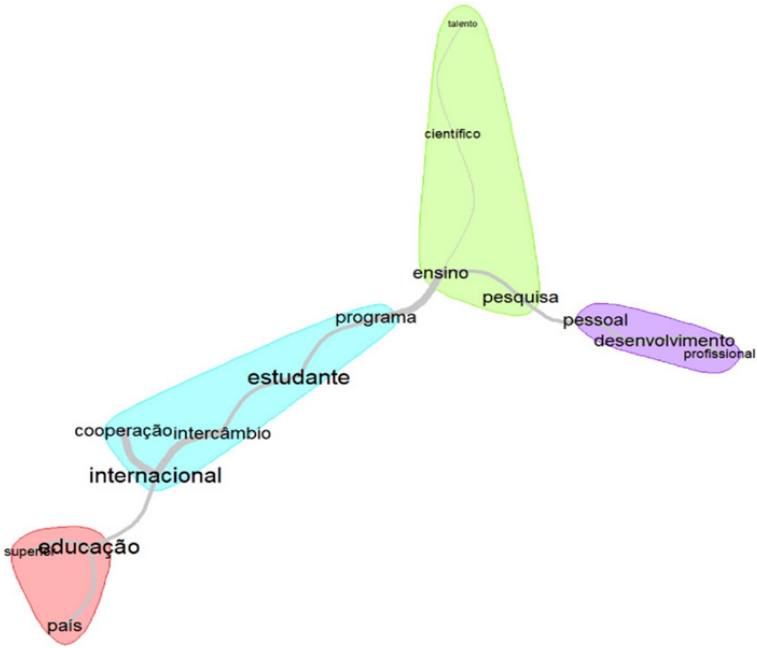
> [...] há alguns anos, o conhecimento em nosso tempo é produzido para ser vendido. Assim, se o departamento de educação de determinada universidade desenvolve certo conhecimento sobre como tornar uma escola (ou um sistema educacional distrital ou nacional) mais eficiente e eficaz, deve vender esse conhecimento no mercado de forma a contribuir com o desempenho da organização.

O manuscrito apresenta um trabalho cuidadoso de garimpo e revisão que analisa a declaração produzida na conferência (UNESCO, 1998), sinalizando cada uma das exigências elaboradas no evento e busca nos documentos em questão no estudo, onde, e de que forma essas exigências foram traduzidas para regrar a ES brasileira.

Nessa análise, está evidente que a ênfase está na qualidade da ES, alertando para o fato de que para garantir a qualidade é necessário que as IES priorizem: programas de cooperação com a criação de redes interativas; intercâmbio de conhecimentos; a mobilidade de professores e estudantes entre países; a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem; e projetos de pesquisas internacionais entre instituições de educação superior.

A seguir, pode-se verificar, sobre o recorte do texto da Unesco, a ênfase na estatística da análise textual por similitude.

Figura 1 - Recorte texto Educação Superior UNESCO (1998): Análise de Similitude

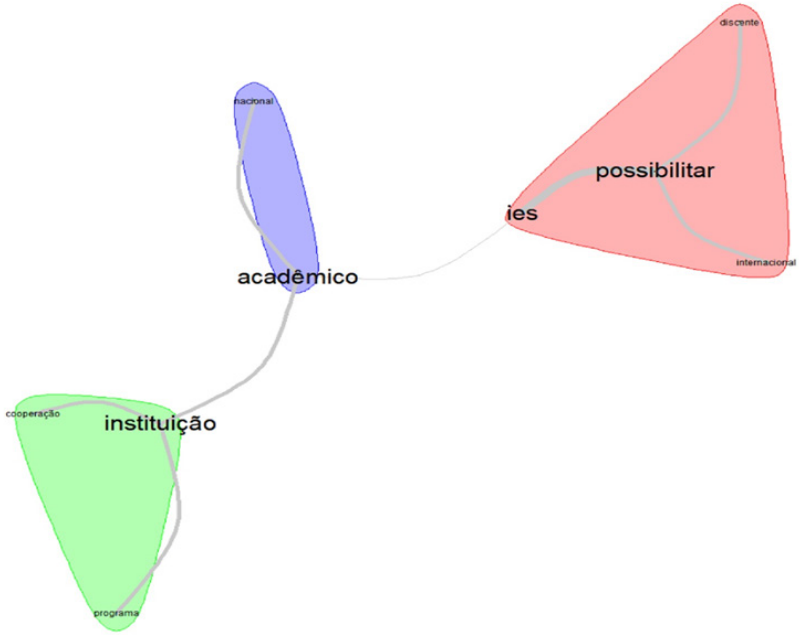


Fonte: Elaborado pelos autores – Iramuteq.

A análise de similitude apresentada na Figura 1 possibilita o entendimento de que no recorte realizado no texto da Unesco, em questão, os termos "internacional" e "estudante"' são centrais e estão relacionados no mesmo grupo com "intercâmbio, cooperação e programa". Os termos "internacional" e "estudante" estão relacionados em especial com um campo mais isolado que é "educação superior". O campo central menciona "programa" bastante próximo a pesquisa, inicialmente, e ensino logo após, mas não está relacionado com o campo dos termos "pessoal e desenvolvimento profissional". Este último grupo está voltado para ensino e pesquisa, mas pouco relacionado com "estudante".

Assim, evidencia-se que o texto da Unesco apresenta maior interesse e recorrência dos termos: internacionalização, intercâmbio de estudantes e programas de cooperação.

Figura 2 - Recorte sobre Educação Superior INEP (2017): Análise de Similitude

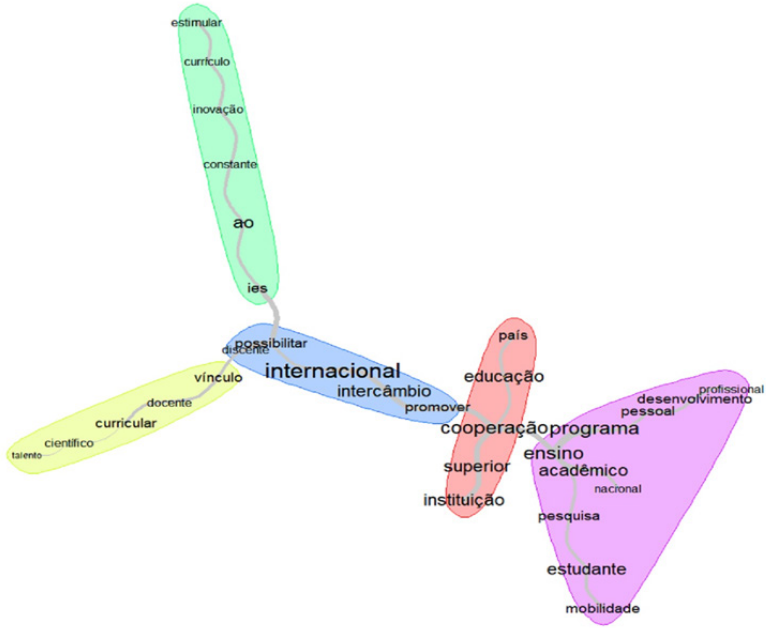


Fonte: Elaborado pelos autores – Iramuteq.

Já na análise de similitude apresentada na Figura 2, relativa ao texto do Inep (2017), pode-se verificar a centralidade do termo "acadêmico" no discurso do texto, contendo no mesmo campo o termo "nacional". Relaciona-se de certa forma com um segundo campo que apresenta o termo "instituição" como central, relacionando-se com os termos "programa" e "cooperação". Já no outro campo, ligado ao termo "acadêmico", encontram-se os termos "internacional" e "discente".

Para o instrumento do Inep, pode-se verificar que o estudante é central no texto. Nota-se ainda que a IES, por um lado precisa possibilitar a internacionalização e, por outro, necessita de programas de cooperação.

Figura 3 - Recorte dos textos sobre ES da UNESCO (1998) e INEP (2017): Análise de Similitude



Fonte: Elaborado pelos autores – Iramuteq.

Ao juntarmos os textos da Unesco e do Inep, temos a centralidade e maior recorrência do termo "internacional" por ser a temática deste estudo, e que se confirma a partir do *software*, que facilita a análise por similitude. Esse grupo está inserido no mesmo campo que os termos relacionados mais fortemente com: "intercâmbio" e "discente". Pode-se verificar ainda três outros campos relacionados em primeira ordem com o termo "internacional", que são: "vínculo", "docente" e "currículo". Em outro campo, encontra-se a ocorrência de "cooperação", "país" e "educação superior". No terceiro campo, a maior ocorrência é dos termos "estimular", "inovação" e "constante". Um outro campo ainda não mencionado, pois encontra-se ligado ao campo da "internacional", por 2ª ordem, são os termos "programa", "ensino acadêmico", "desenvolvimento pessoal" e "mobilidade".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas análises realizadas, buscou-se evidenciar, o quanto a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, realizada em Paris (1998), foi alavancadora dos processos e ideias sobre a educação superior, transferidas para os países em desenvolvimento nos anos subsequentes.

Considerando essa multiplicidade de olhares, uma das contribuições desta pesquisa
está relacionada ao fato de colocar em discussão as políticas avaliativas que são transferidas para diferentes contextos, com pouca ou nenhuma preocupação com as distintas culturas, com a história dos movimentos dos professores, com os recursos disponíveis para implementação de tais políticas, com as diferentes missões das instituições de ensino superior.

As decisões das agências multilaterais são transferidas aos países em desenvolvimento e os países, por sua vez, absorvem as ideias com pouca discussão sobre os critérios para efetivação. Esse processo bilateral, com benefícios na maior parte das vezes unilaterais, promovem dificuldades para os países se adaptarem, seja no âmbito econômico, cultural, social, etc.

Essas exigências nem sempre são apoiadas financeiramente pelos países que adotam tais políticas de internacionalização, recaindo sobre as instituições, os gestores institucionais e os professores, o compromisso de efetivar os acordos. Se uma instituição, por motivos variados, não consegue responder às exigências, poderá ser duramente punida no processo avaliativo institucional. A partir dessa afirmativa, considera-se necessário realizar estudos que possam discutir os impactos das políticas de avaliação sobre a autonomia institucional.

Considerando esses pontos, entendemos que compreender esse processo e problematizar a forma e as estratégias institucionais de diferentes IES seja oportuno nesse momento e que possa contribuir para além da mobilidade docente e discente. Desenvolver políticas institucionais de internacionalização da ES é importante, mas torna-se fundamental que sejam situadas, refletidas e assumidas conscientemente, tanto por aqueles que as produzem, como pelos que de fato as farão acontecer, ou seja: as IES, os gestores institucionais, os professores, e os estudantes.

REFERÊNCIAS

BARTELL, Marvin. Internacionalization of universities: a university-culture-based framework. **Higher Education**. Manitoba: Winnipeg, p. 37-52, 2003.

BEECH, Jason. Quem está passeando pelo jardim global? Agências educacionais e transferência educacional. *In*: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; UNTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília: Unesco, 2012. v. 1.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ Constituiçao.htm. Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Coleção Mundo Afora**, Brasília, n. 9, set. 2012. Disponível em: https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/Oslo/pt-br/file/09_Cultural/09-10-Mundo_Afora_09.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. **Decreto no 591, de 6 de julho de 1992**. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Brasília, DF, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 28 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n° 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação(PNE). Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 28 jul.2019.

DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir**. Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 1995. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 28 jul. 2019.

DIAS SOBRINHO, José. **Educação Superior, globalização e democratização**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. 164-173, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Instrumento de Avaliação Institucional Externa (2017)**. Brasíliam DF, 2017. Disponível em: http://download.inep. gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

MAYOR, Frederico; SEMA Tanguiane. **Unesco**: an ideal in action; the continuing relevance of a visionary text. Paris: Unesco, 1997.

MELLO, Alex Fiúza de. **Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior**: os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28. p. 107-127, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por. Acesso em: 28 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Desenvolvimento sustentável**. Disponível em: https://nacoesunidas.org/numero-de-universitarios-dobrou-no-mundo-entre-2000-e-2014-diz-unesco/. Acesso em: 28 jul. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). **Conferência Internacional para Educação Superior para o Século XXI**: visão e ação. Paris, 1988. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp. br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html. Acesso em: 28 jul. 2019.

Marialva Moog Pinto
Docente do Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC. Doutora em Educação - UNISINOS (2010 – CAPES 7). Pesquisadora da Rede Estudos da America Latina sobre Educação Superior (REALES), com o Projeto NEIES- Mercosul (representando o Brasil, juntamente com Chile, Colômbia, Paraguai, Uruguai e Argentina - 2018-2021). Membro do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior - GIEPES/ Unicamp. Avaliadora de Cursos do INEP. E-mail: marialvamoog@hotmail.com

Gildo Volpato
Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS (2007) e pós doutor em Educação pela UFSC (2018). Docente do Programa de Pós Graduação em Educação, PPGE - Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Reitor da UNESC (julho de 2009 a junho de 2017). Atualmente é Conselheiro Titular do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina exercendo a Vice Presidência. E-mail: giv@unesc.net

Recebido em: 23/08/2020
Aprovado em: 26/04/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/VOL37N22021.107131

Em destaque: a *nova* gestão escolar

Highlighted: the new school management
Aspectos destacados: la nueva gestión escolar

QUÊNIA RENEE STRASBURG
https://orcid.org/0000-0001-8448-1785
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Educação
São Leopoldo, RS, Brasil
BERENICE CORSETTI
https://orcid.org/0000-0002-4457-8790
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Educação
Porto Alegre, RS, Brasil

Resumo: Neste artigo abordamos a gestão escolar, que é mobilizada como fundante para a qualidade da educação. Cotejando documentos do Banco Mundial e reportagens das revistas Nova Escola e Gestão Escolar 2008-2017, analisamos a articulação de discursos convergentes. O ciclo de políticas (serve como modelo teórico-metodológico que sustenta a análise de políticas como discurso. As revistas compõem uma amostra de como ocorre a receptividade e aceitação às ideias e conceitos de cunho neoliberal e gerencialista na educação.

Palavras-chave: Política educacional. Banco Mundial. Mídia impressa. Gestão escolar.

Abstract*: In this article, we address school management, which is understood as a foundation for the quality of education. Comparing documents from the World Bank (WB) and reports from the journals Nova Escola and Gestão Escolar 2008-2017, we analyze the junction of convergent discourses. The Policy Cycle serves as a theoretical-methodological model that supports policy analysis as a discourse. The journals display a sample of how receptivity and acceptance of neoliberal and managerial ideas and concepts in education occur.*

Keywords*: Educational policy. World Bank. Print media. School management.*

Resumen*: En este artículo abordamos la gestión escolar, que es movilizada como fundacional para la calidad de la educación. Cotejando documentos del Banco Mundial (BM) y reportajes de las revistas Nova Escola y Gestão Escolar 2008-2017, analizamos la articulación de discursos convergentes. El ciclo de Políticas sirve como modelo teórico-metodológico que sostiene el análisis de políticas como discurso. Las revistas componen una amuestra de como ocurre la receptividad y la aceptación de las ideas y conceptos de carácter neoliberal y gerencialista en la educación.*

Palabras clave*: Política educacional. Banco Mundial. Media impresa. Gestión escolar.*

CONTEXTUALIZAÇÕES INICIAIS

Há um discurso corrente na área educacional, que se origina da área da administração, e da Nova Gestão Pública, de que a gestão escolar é o âmago para a melhoria da qualidade da educação. O crescimento de cursos de gestão, a disseminação de boas práticas de gestão escolar, premiação para gestores, revistas com esse viés específico, além de orientações para tornar a gestão de instituições públicas em privadas, posiciona a gestão escolar como campo de estudos em crescimento. Para compreender como se constituiu e ganhou corpo essa prerrogativa da gestão escolar como elemento chave para garantia de qualidade, propomos conhecer suas bases de sustentação e manutenção.

A partir dos anos 1990, logo após as lutas pela redemocratização no Brasil, o país recebe uma série de influências do contexto externo, e observamos, na política interna, forte presença de organismos internacionais (OI) e do Banco Mundial (BM), a partir da presidência de Fernando Henrique Cardoso. As propostas e orientações desses organismos ocorrem de variadas maneiras, sendo uma delas por documentos orientadores para educação. Constatamos que não há uma proposta unificada dessas organizações, porém, algumas tendências comuns são verificadas, no que diz respeito à gestão escolar. Havia, naquela década, um argumento de que o Estado precisava ser reformado e alterado, no que tratava de suas responsabilidades e competências. Verificava-se uma onda privatista de empresas e terceirização de serviços, até então executados prioritariamente pelo Estado.

A educação permanece como atividade essencial e de direito público subjetivo por lei, porém esse *espírito* de mudanças também será percebido e propagado para o setor. Uma das formas de interferência e direcionamento ocorre através do pensamento gerencialista, por meio das teorias de gestão. Expressões como performatividade, flexibilidade, eficiência, eficácia, qualidade total, prestação de contas, responsabilização, bônus, avaliações externas, provas para professores, gestão por resultados, gerência, entre outras, passam progressivamente a fazer parte do vocabulário educacional da mudança. O objetivo da proposta de mudança é tornar os serviços mais ágeis, fáceis, eficientes e qualificados.

Nas décadas seguintes, a educação e a gestão escolar continuam a ser permeadas por esse pensamento, que passa a ser dominante, advindo do neoliberalismo e do gerencialismo[1]. No Brasil, mesmo sob os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) durante quase quatro mandatos, e com a garantia de avanços no setor, como a ampliação do acesso à educação, políticas de quotas raciais e sociais, entre outros aspectos, as tendências advindas do contexto externo, foram, em sua maior parte, implementadas como políticas.

Dessa forma, neste trabalho observamos como a gestão escolar é retratada, divulgada e posicionada em reportagens da mídia impressa, nas revistas Nova Escola (NE) e Gestão Escolar (GE), entre 2008 a 2017, cotejando esse material com orientações do BM.

No contexto interno dos países, um meio de divulgar e mobilizar a sociedade para a construção da qualidade da educação é a mídia. Esta ocupa grande espaço de divulgação de ideias e de opiniões no século XXI, em múltiplos formatos: revistas, jornais, televisão, internet, cinema, *outdoors, podcast*, etc. Para a jornalista Marisa Sanematsu, a mídia informativa é um importante espaço de poder, debate e mediações de conflitos. "Em outras palavras, a mídia tem o poder de selecionar e hierarquizar temas, definindo prioridades." (VIEIRA, 2010, s.p.). Nessa perspectiva, analisamos como as orientações do BM, por meio dos seus documentos para educação e para as políticas para professores, são abordadas nas pautas da mídia impressa, tendo como objeto de análise empírica as revistas NE e GE, tomando como recorte, neste artigo, a gestão escolar.

A opção pela análise empírica dessas revistas ocorreu por estarem entre as revistas educacionais mais vendidas para o público docente. Consequentemente, ambas são formadoras de opinião para um significativo grupo de profissionais da educação, sendo, às vezes, referências pedagógicas e de gestão, exclusivas em muitos municípios e estados do país. Segundo os dados da Associação Nacional de Editores de Revistas (Aner), desde 2007, a NE é a revista brasileira de maior circulação entre o público docente, o que sugere o crescimento do mercado editorial nesse segmento, bem como o aumento de professores no mercado de trabalho e o investimento de setores públicos e privados nesse tipo de material.

---

1 O gerencialismo é a forma de gestão alinhada ao neoliberalismo, e por isso está sempre associado a essa teoria econômica. O gerencialismo teve sua origem sob os governos de Margaret Tatcher (1979-1992) e John Major (1992-1997) e, posteriormente, foi introduzido também nos EUA e na Nova Zelândia. A lógica gerencial traduz no seu cerne o modelo de negócios do setor privado para o setor público. Esta lógica se sustenta com base na crítica ao modelo burocrático por ser difícil de gerir, pouco produtivo e repressivo para o *espírito empreendedor*. A crença é que o sucesso competitivo deve ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle, dando liberdade para que as pessoas possam produzir livremente com excelência. Dessa maneira, gerentes tornam-se líderes que promovem visão e inspiração. Segundo Ball (2011), essa máxima atinge principalmente os diretores de escola, produzindo uma mudança de valores e subjetividades.

Nesse sentido, nosso entendimento de política não é exclusivamente aquela que se refere aos textos legislativos. As políticas em educação, de acordo com o ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992), utilizado aqui como ferramenta teórico-metodológica, nos auxilia a pensar nos vários contextos que permeiam a elaboração, execução e implementação de políticas. Assim, o BM e a mídia impressa são compreendidos não como os únicos influenciadores das políticas, mas como importantes referências no estabelecimento de orientações e consensos para a área em esfera nacional.

Um dos aspectos desenvolvidos na análise de políticas é a distinção entre *política como texto* e a *política como discurso* (BALL, 1993). A política como texto tem base na teoria literária e trabalha com a ideia de representações sobre o texto por meio de codificações complexas. Assim, o texto terá uma pluralidade de conceitos, tantos quantos forem seus leitores.

> Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

A política como discurso parte do princípio de que os discursos possuem significados, palavras, frases, em que certas estruturas ou intenções de pensamentos são construídas. Em vista disso, Ball (1993) argumenta, com base em Foucault, que a política como discurso tem o objetivo de distribuir vozes e estabelecer o que é permitido pensar, criando *regime de verdades*. "Os discursos não são sobre objetos; eles não identificam os objetos, eles os constituem e, na prática de fazê-lo, ocultam sua própria invenção." (FOUCAULT, 1977, p. 49).

Essa perspectiva é importante para compreender o que é política, como ela pode ser pesquisada, e de que maneira "exercem poder por meio de produção de verdade e conhecimento como discursos" (BALL 1993, p. 14). Assim, o discurso determina o que pode ser dito e quem pode dizê-lo, indicando quem tem legitimidade e autoridade na proposição de políticas.

> Mas o discurso é "irredutível à linguagem e à fala" (1974, p. 49). É mais do que isso. Não falamos um discurso, ele nos fala. Somos as subjetividades, as vozes, os saberes, as relações de poder que um discurso constrói e permite. Não "sabemos" o que dizemos, nós "somos" o que dizemos e fazemos. Nestes termos, somos falados por políticas, assumimos as posições construídas para nós dentro das políticas. Trata-se de um sistema de práticas (marketing de seus cursos, promoção de sua instituição) e um conjunto de valores e de ética [...].[2] (BALL, 1993, p. 14, tradução nossa).

O discurso constitui e é constituído pelos aspectos que estão além do que visível e do que é perceptível, adentrando a subjetividade que atravessa os sujeitos. Dessa forma, restam poucas maneiras de se livrar ou resistir ao discurso, que acaba criando pontos de diagrama de poder, no qual o próprio Estado acaba sendo também o produto do discurso. Essas questões têm ação, principalmente, sobre os efeitos da política e como os sujeitos e atores conseguem resistir ou alterar o contexto da prática em que realizam as suas atividades cotidianas.

Com o objetivo de compreender essa relação complexa entre política como texto e política como discurso, Ball (2015) retorna à Foucault e aos seus estudos a respeito de como a cultura, a subjetividade e os objetos do conhecimento se constituem numa interação dinâmica e contingente entre discurso e prática social.

> Foucault estava interessado tanto nas formas como os discursos são construídos quanto na forma como eles mudam, mas também como eles moldam a existência cotidiana, ou seja, em parte pelo menos, como eles "formam os objetos de que falam" (Foucault, 1974, p. 49). O discurso e as relações de poder concomitantes são manifestas em formas materiais e antropológicas, isto é, em objetos políticos (artefatos, como os chamamos no livro), arquiteturas, subjetividades e práticas. Estes são os "instrumentos e efeitos" do discurso. Nesta medida, não fazemos política, a política nos faz.[3] (BALL, 2015, p. 2, tradução nossa).

Dessa forma, os discursos sobre política em educação e os artefatos como revistas são importantes na constituição subjetiva de gestores e professores. O trabalho com documentos do BM, associados aos materiais de mídia impressa das

---

2 *"But discourse is "irreducible to language and to speech" (1974 p. 49); it is "more" than that. We do not speak a discourse, it speaks us. We are the subjectivities, the voices, the knowledge, the power relations that a discourse constructs and allows. We do not "know" what we say, we "are" what we say and do. In these terms we are spoken by policies, we take up the positions constructed for us within policies. This is a system of practices (marketing one's courses, promoting one's institution) and a set of values and ethics."*

3 *"Foucault was interested both in the ways in which discourses are constructed and how they change, but also how they shape everyday existence, that is, in part at least, how they 'form the objects of which they speak' (Foucault, 1974, p. 49). Discourse and concomitantly power relations are manifest in material and anthropological forms, that is, in policy objects (artefacts as we call them in the book), architectures, subjectivities and practices. These are the 'instruments and effects' of discourse. To this extent, we do not do policy, policy does us."*

revistas NE e GE embasam a perspectiva de conhecer e compreender a política como discurso para conhecer e registrar os discursos dominantes, discursos esses que terão mais legitimidade que outros.

Portanto, passaremos a discutir como a gestão escolar se constitui área estratégica na disseminação de ideias, conceitos e atitudes fundamentadas em concepções advindas do neoliberalismo, do gerencialismo e da nova gestão pública, propagados pelo BM, nos seus documentos, e por setores empresariais da mídia impressa brasileira, no caso, da Fundação Lemann, proprietária das revistas NE e GE.

O PERFIL DE GESTOR ESCOLAR

A gestão escolar ganha destaque nas páginas da revista NE e, por se tornar assunto de extrema importância e foco, ganha um segmento próprio, por meio da revista GE, a partir do ano de 2008. Ambas as revistas são editadas pela Associação Nova Escola, que pertence à Fundação Lemann.

A GE, ao ganhar seu próprio segmento editorial, desponta como área de investimento permanente. O gestor escolar passa a ser concebido como um equilibrista, que deve dar conta de muitas tarefas simultaneamente. Deve dominar as questões administrativas, ser líder, conhecer as políticas públicas, estimular a presença dos pais e da comunidade na escola, ajudar a formar os professores e funcionários, e tudo isso, com objetivo de que os alunos aprendam, conforme estimula a capa da NE. Dessa forma, o diretor vira um gestor, essa é a chamada da matéria dentro da revista.

> **Quando o diretor se torna um gestor**: A verdadeira **missão do líder** da escola é **conciliar as demandas burocráticas e pedagógicas** – para garantir que os alunos progridam. Em que medida as condições sociais definem a escola? Até que ponto a escola pode transformar as condições sociais? As duas perguntas, que trazem perspectivas de ações diversas, costumam vir à tona quando se reflete sobre o papel da Educação na sociedade. E dar conta desse compromisso – ou, ao menos, tentar – sempre foi o grande desafio das escolas, embora, **muitas vezes, as mazelas sociais funcionem como uma justificativa quando professores e diretores falham em suas tarefas**. (NE, n. 01, ago. 2008)[4].

O diretor, nesta abordagem, tem como missão superar todas as mazelas sociais e evitar que ele mesmo e os professores usem justificativas como essas para as suas falhas. Assim, a questão social e as dificuldades reais dos contextos

4 As reportagens trabalhadas e os seus excertos não foram referenciadas com o número da página, tendo em vista que o trabalho empírico foi realizado nos *sites* das revistas NE e GE. No *site*, as matérias não trazem numeração e/ou página. Por isso, utilizamos a edição, o nome da revista, o mês e o ano da reportagem.

econômicos e sociais, bem como todas as faltas de recursos diversos, não podem servir como justificativa para as falhas de diretores e professores. A revista propõe um apagamento de todos os problemas vivenciados nas escolas públicas brasileiras no que tange ao financiamento e constituição histórica da sociedade brasileira. E trata o assunto como se tudo que ocorresse fosse por falha de professores e diretores. Dessa maneira, a NE encaminha a ideia da necessidade de responsabilização desses profissionais.

Imagem 1 - Capa Nova Escola: Gestão Escolar



Fonte: NE, n. 01, ago. 2008.

A referência ao diretor que vira gestor (NE, n. 01, ago. 2008) não é mero acaso e tem relação com a ressignificação dada ao termo. A alteração se relaciona com o fato de que o *antigo termo diretor* não dá mais conta de sustentar as intensas alterações da função, estando desatualizado, passando, por isso mesmo, a ser nomeado *gestor*. Essa substituição ocorre dentro da mudança nas concepções de administração do Estado, que passam a atuar numa racionalidade gerencialista sobre as diferentes ordens sociais e que chega também à escola. Apesar das reportagens da NE e da GE se referirem com frequência à gestão democrática de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o desenrolar das matérias descreve ações e conceitos gerencialistas.

> Sim, a expectativa em relação à função vem mudando muito nas últimas décadas. Um dos momentos mais importantes dessa transformação ocorreu em meados dos anos 1980, **quando a ideia de que o modelo de gestão dos sistemas públicos estava ultrapassado virou um consenso entre os educadores. A solução foi aproximar os serviços governamentais dos princípios da gestão empresarial, nos quais a busca pela eficiência é o maior valor**. Desde então, de certa forma, a gestão escolar vem se adaptando para incorporar essa lógica à realidade das salas de aula. (NE, n. 01, ago. 2008, s. p., grifo nosso).

Em outra edição, a GE, através de uma pesquisa da Fundação Vitor Civita com 400 diretores em 13 capitais brasileiras, mostra que os gestores estão mais preocupados com a burocracia do que com melhoria do aprendizado dos estudantes. A revista reforça a concepção de que o perfil de gestor ideal (o gestor gerente) não foi assimilado e conquistado pelos diretores brasileiros.

> Em seu cotidiano, as prioridades da agenda são cuidar da infraestrutura, conferir a merenda, vigiar o comportamento dos alunos, atender os pais, receber as crianças na porta, participar de reuniões com as secretarias de Educação e providenciar material. Sobra pouco tempo para conversar com professores, **prestar atenção nas aulas e buscar a melhoria do ensino, a meta essencial da escola**. (GE, n. 28, ago. 2009, s/p, grifo nosso).

Segundo reportagem da GE, o bom gestor é aquele que se preocupa com a aprendizagem dos seus estudantes a partir do acompanhamento e da vigilância dos professores, em consonância com as orientações do BM.

> Sistemas educacionais de alto desempenho, tais como os de Cingapura e Ontário (Canadá), prestam muita atenção em **como os diretores das escolas são selecionados, treinados e aperfeiçoados, dando ênfase especial à sua habilidade de medir e desenvolver a qualidade dos professores** (Schwartz e Mehta 2014; Tucker 2011; Barber e Mourshed 2007). Apesar da crescente conscientização do papel central dos dirigentes, evidências empíricas sobre como melhorar suas habilidades e eficácia são escassas. **A maioria dos países da América Latina e do Caribe está apenas começando a desenvolver sistemas de seleção, formação e orientação de dirigentes escolares**. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 39, grifo nosso).

A formação dos gestores escolares é bastante enfatizada tanto pela NE como pela GE, porém não é qualquer perspectiva de formação, e sim uma perspectiva específica. A formação defendida é a da nova gestão pública, que é sempre trazida como fundamental para o exercício do cargo.

> Antes de atribuir ao diretor uma alta carga de responsabilidade pelo sucesso da escola, o **sistema educacional inglês resolveu investir na preparação desse profissional**. De 2002 a 2012, era obrigatório passar por **cursos de formação de liderança**, aprender com gestores mais experientes e ser **avaliado** para receber um certificado de aptidão para assumir o cargo. (GESTÃO ESCOLAR, n. 40, set. 2015, s/p, grifo nosso).

O investimento na formação está ancorado no conceito, advindo da economia da educação, de capital humano[5], no qual os valores da instrução elevam a capacidade de criar e receber rendimentos. De acordo com Schultz (1967), há três vantagens relacionadas na instrução: (1) consumo atual, (2) consumo futuro (investimento), e (3) capacidade futura do produtor. Sobre os desdobramentos e os valores de cada uma dessas vantagens, não há como saber ao certo. Entretanto, a capacitação dos gestores se constitui uma forma de vantagem mesmo diante dos riscos, no que contempla os três aspectos mencionados.

O gestor é o sujeito que está no foco das reportagens das revistas NE e GE, numa constante busca pela identidade do diretor.

Imagem 2 - Capa Gestão Escolar: Quem é e o que pensa o diretor escolar



Fonte: GE, n. 28, out. 2009.

5 Capital Humano como um conceito fechado foi formulado por Theodore Schultz, mas suas bases foram lançadas bem antes disso. A origem estaria em Adam Smith, Alfred Marshall e Irving Fisher. Schultz, na década de 1950, tinha como objetivo compreender o motivo das desigualdades econômicas e sociais entre as nações e grupos de indivíduos no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. A explicação para essas desigualdades foi justificada pela diferença existente no investimento humano. Em seu livro "Valor Econômico da Educação", Theodore Schultz (1967) explica que seu objetivo foi trazer para a educação a colaboração da análise econômica. Desde 1994, pesquisadores alemães elegem anualmente palavras que consideram como não palavra (*unwort*, em alemão). Segundo os pesquisadores, há palavras que não são adequadas ao termo designado e que, às vezes, até violam a dignidade humana. Em 2004, "capital humano" foi a palavra eleita como não palavra, com a justificativa de que "degrada pessoas a grandezas de interesses meramente econômicos" (ALTVATER, 2010, p. 75).

O diretor/gestor deve ser o líder da equipe e responsável pelo processo de gerenciamento que leva toda escola à participação, como mostra a chamada do artigo: "Um líder eficiente cria uma cultura de altas expectativas" (GE, n. 40, set. 2015, s/p.). A revista toma como modelo o exemplo de formação dos gestores da Inglaterra, chamada Escola de Líderes.

> Essa realidade foi estudada por Maria Carolina Nogueira Dias, consultora em Educação e doutoranda em Políticas Públicas na Fundação Getúlio Vargas (FGV), durante pesquisa realizada pela **Fundação Itaú Social em parceria com o British Council**. Nesta entrevista, ela explica o contexto de criação de uma escola de líderes e dá indicações de como o Brasil, **aproveitando o capital humano que já existe**, pode se inspirar na experiência inglesa para **qualificar a Educação do país**. (GE, n. 40, set. 2015, s/p, grifos nossos).

Nos mesmos moldes da Escola de Líderes, citada na matéria, foi proposta, no documento Pátria Educadora (2015), a criação de Centro de Formação para diretores que seriam ligados ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). Hypolito (2015) registra que ações de formação com características gerencialistas, e numa nova estrutura, já estão em implementação no Brasil, como, por exemplo, em Minas Gerais, onde o governo estadual criou a Magistra – a Escola da Escola. A GE aproxima-se à proposta que o BM tem idealizado em liderança para diretores/gestores, no qual os países em desenvolvimento devem ser orientados para alcançar altas expectativas.

> O Chile fornece um bom exemplo de estratégia incremental para aumentar a qualidade dos dirigentes das escolas. **Assim como na política de formação de professores, o Ministério da Educação começou pela definição de padrões**. O *Marco para la Buena Dirección* (**Padrão para a Boa Direção Escolar**), criado em 2004, estabeleceu critérios para **a formação e avaliação de dirigentes nas áreas de liderança, gestão de currículos, gestão de recursos e gestão do ambiente organizacional, além de ter estabelecido um processo competitivo para a seleção de diretores** (*Ministerio de Educación*, Chile 2005; Concha Albornoz 2007). Uma lei de 2011 fortaleceu o processo de seleção e aumentou a autonomia e a responsabilidade dos diretores. **Os diretores podem demitir até 5% dos professores da escola ao ano por desempenho e devem assinar acordos de desempenho com os governos locais que os contratam**. O governo também introduziu o *Programa de Formación de Directores de Excelencia* (Programa de Formação de Diretores de Excelência) em 2011, que forneceu formação de liderança para mais de 1.600 dos 7.000 diretores do país. O programa subsidia taxas e custos de sustento de programas de pós-graduação (mestrado, diplomas, cursos) e de extensão voltados para a direção de escolas. Os programas são selecionados por meio de uma licitação pública: em 2013, os candidatos podiam escolher entre 29 programas de 15 instituições, **principalmente no Chile, mas também no Canadá e na Inglaterra**. Embora a abordagem do Chile permita diversidade na formação oferecida aos diretores, diversos países da OCDE

> optaram por desenvolver treinamento interno de diretores. O *Institute for Teaching and School Leadership* (Instituto de Ensino e Direção de Escolas) da Austrália, criado em 2010, desenvolve padrões, credenciamento e formação de professores e diretores de escolas (OCDE 2012). Os diretores também recebem treinamento interno em Cingapura, onde os jovens professores são avaliados quanto ao potencial de liderança já no início da carreira e seguem um acompanhamento especializado de capacidade de liderança. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 39, grifos nossos).

O perfil de diretor como líder de excelência é reforçado nos documentos do BM, que atribui a esse perfil a responsabilidade pelo trabalho e desempenho do professor. A avaliação do diretor será determinante para a renovação ou não de contratos de docentes, como sugerem os exemplos acima. O diretor líder une as capacidades administrativas e pedagógicas, desempenhando ambas de maneira exímia e levando toda a escola para o rumo da excelência.

A busca pela identidade e perfil desse diretor é tema recorrente nas capas e edições da GE, inclusive com um teste para descobrir qual é o *seu* perfil de gestor.

Imagem 3 - Capa Gestão Escolar: Quem é você?



Fonte: GE, n. 55, mar. 2017.

Nesta edição de março de 2017: *O jeito do gestor ideal*, novamente, a experiência da Inglaterra aparece como referência para os gestores brasileiros.

> Mesmo em países que há formações e exigências específicas para ser diretor de escola, nem todos têm um mesmo perfil de gestão. **Na Inglaterra, os pretendentes ao cargo passam por um programa de quase um ano, entrevista e testes para assumir a posição na escola**. Mas pesquisadores do Centre for High Performance, no Reino Unido, investigaram **os estilos de liderança escolar comparando ações com resultados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)** e identificaram a existência de cinco estilos. **Apenas um se mostrou eficiente na melhoria do desempenho dos estudantes**. (GE, n. 55, mar. 2017, s/p, grifos nossos).

Os cinco estilos identificados pela pesquisa e reproduzidos pela GE são: (1) Cirurgião, que só se preocupa em melhorar os índices das avaliações em larga-escala, e acaba limitando a aprendizagem dos estudantes; (2) Soldado, que direciona suas energias para função administrativa e financeira, deixando o pedagógico para o coordenador; (3) Contador, que sabe lidar muito bem com os números e investe em projetos dos estudantes, mas é preciso lembrar que o investimento precisa reverter em aprendizagem; (4) Filósofo, que é apaixonado pela educação e adora discutir experiências ou metodologias pedagógicas, porém é raro conseguir avanços nas aprendizagens; e (5) Arquiteto, cujas ações provocam positivas e profundas transformações na aprendizagem, pois envolvem a comunidade. O perfil ideal, segundo a GE, é o quinto perfil que deve combinar o que há de melhor nos outros perfis descritos. Podemos perceber que os cinco perfis colocam a aprendizagem como objetivo central a ser alcançado pelo gestor para atingir uma boa educação.

A forma de escolha do diretor foi pauta da edição de nº 45 da GE, que revelou que eleição é a prática comum nos estados brasileiros para a escolha de diretor, entretanto há pouca clareza quanto aos critérios utilizados.

> A eleição direta é o processo mais usado para preencher as vagas de diretor nas redes estaduais de ensino. Ela é a única forma de seleção em seis estados e, em outros dez, aparece combinada com outras metodologias, como certificação e indicação por instâncias locais. Essa última, por sua vez, é a segunda mais comum e aparece sozinha, como modo exclusivo de ascensão ao cargo em quatro unidades da federação.
>
> Contudo, seja qual for a forma de acesso, **um fator está presente em todos os estados: não há critérios claros para escolher o gestor da escola – que é, em última instância, quem responde pelo desempenho e pela aprendizagem dos alunos** – nem para orientá-lo em seu trabalho. [...]. **A iniciativa contou com o apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do Itaú BBA, do Instituto Unibanco, da Fundação Itaú Social e da Fundação SM.** (GE, n. 45, mar. 2011, s/p, grifos nossos).

A escolha do diretor, nos processos acima descritos, é considerada problemática pela revista porque a maior parte dos formatos de escolha não está focada nas competências para o desempenho profissional. As competências fundamentais do diretor incluem o conhecimento pedagógico e a capacidade de gerir pessoas, segundo a reportagem. Para sanar essa lacuna, a GE consulta especialistas que sugerem cinco critérios básicos para as secretarias de educação. Os critérios sugeridos foram: (1) competências de resultados, (2) competências de planejamento, (3) competências de liderança, (4) competências pedagógicas, e (5) competências administrativas. As competências elencadas como fundamentais para uma escolha correta do diretor comprovam que, embora a GE, em determinados momentos, relativize os resultados escolares, os mesmos têm centralidade no trabalho escolar.

Na capa da mesma edição, abaixo, no canto esquerdo, chama atenção a gravura de um quadro verde escrito: "Fundação Vitor Civita", e, ao lado, em caixa alta: "estudos e pesquisas educacionais".

Imagem 4 - Capa Gestão Escolar: Como escolher um bom gestor escolar



Fonte: GE, n. 45, mar. 2011.

A busca na internet pela "Fundação Vitor Civita: Estudos e Pesquisas Educacionais" foi direcionada ao *site* da GIFE[6], no qual encontramos a chamada que a Fundação Vitor Civita lançava o segundo livro: "Estudo e pesquisas educacionais".

6 O Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE) é uma associação de investidores sociais no Brasil, que podem ser institutos, fundações ou empresas. É uma organização sem fins lucrativos que é referência em investimento social privado do terceiro setor.

> O livro reúne **artigos acadêmicos** dos quatro estudos realizados pela área de Estudos e **Pesquisas Educacionais da Fundação Victor Civita em 2010** e será distribuído gratuitamente para universidades dedicadas à formação de professores e institutos de pesquisa em educação. "Com essa iniciativa temos como objetivo **disseminar entre pesquisadores, universidades, organizações não-governamentais e institutos de pesquisa, informações relevantes sobre educação no Brasil**", diz Angela Dannemann, diretora executiva da Fundação Victor Civita.
>
> Os estudos presentes no livro são: "Mapeamento de Práticas **de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares**", realizado pelo Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap) e coordenado pela professora Heloisa Lück; "**O Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores**: Intenções, Tensões e Contradições", coordenado pela professora Vera M. N. S. Placco e Laurinda R. de Almeida da PUC-SP, e pela professora Vera Lúcia Trevisan de Souza da PUC-Campinas; "**Formação Continuada de Professores**: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros", encomendado à Fundação Carlos Chagas; e "**A Avaliação Externa como Instrumento de Gestão Educacional nos estados**", solicitado ao Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (Game), da UFMG, e coordenado pelo professor **Nigel Brooke**. (GIFE. 2018, s/p, grifos nossos).

GE e NE, em vários momentos, se utilizam das redes políticas e das sutilezas midiáticas para *disseminar* suas ideias e concepções para a educação pública brasileira. A Fundação Vitor Civita, para respaldar suas matérias e reportagens, segue o exemplo do BM como produtora e indutora de conhecimento[7]. Para isso, estabelece suas próprias pesquisas como fonte. As temáticas escolhidas são aquelas já amplamente discutidas nas revistas GE e NE, com exceção do coordenador pedagógico, sendo elas: seleção e capacitação de diretores, a formação de professores, formação continuada de professores e avaliação externa como instrumento de gestão.

Na edição 45 da GE, outra reportagem enfatiza que o critério de escolha do diretor precisa ser profissional e não político. Ao ler a chamada, em princípio, todos concordamos com o mencionado critério. Contudo, no desdobramento do texto, fica evidente que o aspecto profissional está relacionado puramente à competência *técnica*. Dessa maneira, cria-se a visão de que o gestor adequado e profissional é aquele que se dedica aos aspectos técnicos, deixando as questões políticas de lado. Contudo, não há um aprofundamento sobre cada um desses conceitos, como é comum nas reportagens.

---

7 Para mais informações sobre o Banco Mundial e suas influências na trajetória das políticas educacionais, ver Strasburg (2019).

A FORMA DE GESTÃO

Após a escolha do diretor, as reportagens caminham para a ideia de que a preparação e a formação, para quem está no cargo, deve impedir que este se coloque na posição de professor. Vale lembrar que a LDB 9.394/96 garante a gestão democrática do ensino público ou que deve incluir, pelo menos em tese, a eleição para diretor ou equipe gestora das unidades escolares. Porém, ao assumir o cargo de líder, o gestor não deve mais aderir às questões dos professores, tendo em vista que o BM acredita que eles tenderão ao corporativismo e a não enxergarão os problemas do seu contexto.

> Uma questão relacionada é que, mesmo que as escolas tenham a autoridade e a capacidade de tomar decisões, as escolas e os professores podem não saber como melhorar a qualidade. Os administradores escolares podem ser resistentes à mudança porque não conhecem nenhuma outra maneira de agir. Os professores podem estar relutantes em mudar os métodos de ensino[8]. (BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011, p. 77, tradução nossa).

A orientação do BM é de que a gestão escolar, segundo a School Based Management/ Gestão Baseada na Escola (SBM), deve ser descentralizada. Nessa proposta, a responsabilização das ações e decisões são transferidas para a escola. Assiste-se a uma inversão da gestão democrática, no sentido de que a participação não se constitui num processo de compreensão de que todos os sujeitos podem contribuir para escola. Na descentralização, a intenção principal parece ser que os conselhos escolares, e/ou outras organizações de gestão, sejam responsáveis pela escola através de ações de monitoramento das avaliações externas, na vigilância aos professores, nas decisões de demissão e principalmente como responsáveis pela sua manutenção financeira.

---

8 *"A related issue is that, even if schools have the authority and the ability to make decisions, schools and teachers may not know how to improve quality. School administrators may be resistant to change because they don't know any other way of acting. Teachers may be reluctant to change teaching methods."*

> Um número crescente de países em desenvolvimento está introduzindo reformas de escolas baseadas em gerência (SBM) com o objetivo de fortalecer os diretores e professores ou fortalecer sua motivação profissional, aumentando assim o senso de propriedade da escola. Muitas dessas reformas também fortaleceram o envolvimento dos pais nas escolas, às vezes por meio de conselhos escolares. SBM normalmente trabalha através de um comitê escolar (ou um conselho escolar ou comitê de gestão da escola) que pode • monitorar o desempenho da escola, por exemplo, nos resultados de testes ou na frequência de professores e alunos; • levantar fundos e criar doações para a escola; • nomear, suspender, demitir e remover professores e assegurar que os salários dos professores sejam pagos regularmente; e• aprovar (embora raramente) os orçamentos anuais, incluindo o orçamento de desenvolvimento, e examinar as demonstrações financeiras mensais.[9] (BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011, p. 88-89, tradução nossa).

A descentralização da gestão escolar e a chamada a participação da comunidade e dos pais é sustentada conforme o modelo de governança, com consequente responsabilização.

> SBM é usado para aumentar a autonomia escolar e responsabilidade, o que pode ajudar a resolver alguns dos problemas mais fundamentais nas escolas. Consequentemente, embora seja necessário aumentar os fluxos de recursos e outros apoios ao setor da educação para dar aos pobres um maior acesso a uma educação de qualidade, não é suficiente. Também é necessário traduzir esses recursos em serviços básicos acessíveis aos pobres. Portanto, sob SBM, as escolas são dadas alguma autonomia sobre o uso de seus insumos e são responsáveis por usar esses insumos eficientemente[10]. (BRUNS; FILMER; PATRINOS, 2011, p. 90, tradução nossa).

As políticas de descentralização são marcadas pelos princípios do empreendedorismo, que solicita à equipe escolar, pais, estudantes e comunidade, a disposição de se engajarem nos problemas educacionais. Todos devem buscar formas de resolver as dificuldades e mudar o quadro dos resultados do sistema

---

9 *"An increasing number of developing countries are introducing SBM reforms aimed at empowering principals and teachers or strengthening their professional motivation, thereby enhancing their sense of ownership of the school. Many of these reforms have also strengthened parental involvement in the schools, sometimes by means of school councils. SBM usually works through a school committee (or a school council or school management committee) that may - monitor the school's performance in, for instance, test scores or teacher and student attendance; raise funds and create endowments for the school; - appoint, suspend, dismiss, and remove teachers and ensure that teachers' salaries are paid regularly; and -approve (albeit rarely) annual budgets, including the development bud- get, and examine monthly financial statements."*

10 *"SBM is used to increase school autonomy and accontability, which can help solve some of the most fundamental problems in schools. Accordingly, while increasing resource flows and other support to the education sector is necessary to give the poor greater acess to quality education, it isby no means sufficient. It's also necessary to translate these resources into basic services that are acessible to the poor. Therefore, under SBM, schools are given some autonomy over the use of their inputs and are held accontable for using these inputs efficiently."*

nacional de avaliação. "As políticas de descentralização têm como foco a gestão e o financiamento da escola pública em um processo crescente de participação e responsabilização." (ANADON; GARCIA, 2015, p. 344).

Muitas reportagens da NE e da GE vão no sentido de conclamar a participação da comunidade com chamadas que incentivam o foco na aprendizagem.

Imagem 5 - Capa Gestão Escolar: Reconstrução Coletiva



Fonte: GE, n. 28, out. 2009.

A participação da comunidade na escola é apresentada, na edição 28 da GE, a partir de uma experiência ocorrida no interior de São Paulo. A matéria inicia dizendo que o novo diretor, ao chegar à escola, deparou-se com uma cena de filme, com alunos ateando fogo nas lixeiras, jogando restos de merenda contra ele, fazendo manifestações com cartazes. Dois antigos diretores já haviam desistido do cargo e, então, com a ação de diálogo e de ouvir os estudantes que tinham vergonha da sua escola, o diretor conseguiu transformá-los em aliados. Foi o primeiro ato de uma **gestão participativa**, segundo a GE.

O excerto acima engendra a figura do diretor/gestor como herói, evocando o cenário do cinema que coloca a escola como um lugar completamente esquecido. E as causas desse esquecimento eram pela falta de um líder, falta essa que foi suprida com a chegada do *gestor- herói* ou do *gestor-salvador*. Nessa reportagem, fica em evidência a personificação da figura do diretor como propõe a Nova Gestão Pública.

> Uma gestão performática (baseada no desempenho) e sistemas de prestação de contas e responsabilização (accountability) têm colonizado os sistemas educacionais em todo o mundo. **Um processo que pode ser personificado na figura do "gestor"** e que está alimentado pelos discursos e práticas do que algumas vezes é denominado Nova Gestão Pública (NGP). (BALL *et al*, 2013, p. 13, grifo nosso).

A descentralização da gestão caminha ao lado de outras políticas centralizadas. Um desses exemplos é das políticas de avaliação que induzem todo o trabalho escolar. Descentraliza-se a gestão e a responsabilidade sobre a escola pelo Estado e centraliza-se a maneira de regular. As matérias da NE e da GE trabalham com discursos que mesclam ações da SBM com ações realizadas diariamente no cotidiano escolar das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, é difícil articular temáticas tão imbricadas e naturalizadas como a de que cabe ao diretor e aos professores *salvar* a escola contemporânea.

Contribui com esses princípios e ideias, o Compromisso Todos pela Educação, organização que tem entre seus membros uma ampla gama de empresários brasileiros, que estabelece os meios de comunicação de massa como alvos para divulgar suas premissas fortemente ancoradas nas recomendações das OIs e do BM.

> O documento Todos pela Educação: rumo a 2022 tem como alvo primeiro os formadores de opinião. De modo específico, visa atingir os meios de comunicação em massa, considerando que esses possuem um poder persuasivo, sendo instrumentos importantes no desenvolvimento de novas atitudes e consciência social com relação à educação. Conforme expresso na introdução do documento: "terá como público-alvo, primordialmente, os profissionais de comunicação". (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 235).

Uma das diretrizes do documento "Compromisso Todos pela Educação: rumo a 2022", que está organizado em 10 mensagens, é que, na 9ª, a gestão do aprendizado é papel do diretor. A mensagem ressalta que o diretor é uma liderança imprescindível para transformar sua escola numa *escola eficaz*. Dessa maneira, o TPE exerce influência no contexto educacional, provocando um deslocamento da noção de *gestão democrática* para uma *gestão participativa*, na qual os agentes são convidados não para partilha de poder, e sim para a partilha das responsabilidades (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Educar os clientes para fazer a pressão sobre o trabalho da escola através do diretor/gestor escolar é a tônica das matérias aqui selecionadas.

Diego é o diretor-herói da edição 28 da GE, e os professores são os sujeitos que precisam de uma liderança que os motive ao trabalho, já que são retratados como resistentes às mudanças. O problema não eram os alunos que

rapidamente se convenceram das propostas e intenções do diretor-herói, nem a comunidade tampouco foi problema, os únicos resistentes, contudo, foram os professores.

> Existem poucas evidências de pesquisas até o momento sobre qualquer dessas estratégias, **exceto a capacitação dos clientes**: formas "fortes" de gestão baseada na escola, nas quais os pais e membros da comunidade tinham uma participação na contratação e demissão do pessoal da escola e receberam treinamento e incentivos para exercer esse poder, **mostraram em alguns contextos que podiam reduzir as faltas dos professores e aumentar os resultados da aprendizagem dos alunos**. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42, grifos nossos).

A sugestão de utilização das instâncias de gestão democrática para funções de responsabilização, conforme a proposta elaborada pelo BM, cria uma inversão quanto à função dessas instâncias. De um lado estão o diretor, os estudantes, os pais e a comunidade, e do outro, os professores. Cabe lembrar que o diretor também está inserido no pacote da avaliação e da pressão externa, porém se ele cumprir os passos traçados com exatidão e fizer a pressão necessária sobre os professores, distanciando-se deles e mobilizando todos os recursos possíveis na comunidade, ele está a salvo.

> A celebração da gestão ou "funções diretivas" nas escolas, como oposição aos docentes, é uma parte muito simbólica desse processo. "Funções diretivas" são crescentemente fortalecidas com um número maior de responsabilidades, com formas variadas, que podem ser vistas como figuras-chave nas reformas neoliberais e na "modernização" do setor público. Elas "[...] desempenham uma função-chave no desgaste dos regimes ético-profissionais nas escolas e na sua substituição pelos regimes empresariais-competitivos – um processo de "desprofissionalização" [docente]." (BALL, 2008 *apud* BALL *et al*, 2013, p. 14).

O foco no diretor é proposital e auxilia na desprofissionalização dos professores, que acabam sendo colocados como resistentes, preguiçosos e largados. A reorganização da função do diretor como líder nas questões administrativas e pedagógicas, estrategicamente abre a possibilidade para que o diretor observe e cobre o trabalho do professor, na perspectiva da responsabilização.

> Em termos de **supervisão gerencial**, o papel dos diretores de escola na **gestão do desempenho dos professores** na América Latina e no Caribe tem sido geralmente fraco. Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos documentou que muitos líderes em educação na América Latina e no Caribe observam: **escolas de elevado desempenho alcançam o sucesso por meio de uma gestão qualificada do corpo docente. Os diretores dessas escolas atraem bons professores, demitem professores ineficazes e empregam e desenvolvem novos professores de modo mais eficaz do que os diretores de outras escolas. Diretores eficazes têm a capacidade de observar professores na sala de aula, fornecer-lhes um *feedback* formativo e gerenciar sua "saída" da escola**, se necessário. Diretores eficazes apoiam o desenvolvimento dos professores e exigem deles a responsabilidade pelo desempenho (Branch, Hanushek e Rivkin 2013; Boyd et al. 2008; Loeb, Kalogrides e Béteille 2012). (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 42-43, grifos nossos).

Dessa maneira, uma das tarefas do diretor/gestor destacada pelos documentos do BM está no monitoramento dos professores como maneira de melhoria da aprendizagem.

O diretor, como registra a GE, é um dos fatores que mais impacta a aprendizagem dos estudantes, atrás apenas da qualidade dos professores e, por isso, o diretor precisa ser *treinado* como o líder de uma empresa, claro que dentro das especificidades da educação, enfatiza a GE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos dar visibilidade às aproximações discursivas entre os documentos orientadores do BM para América Latina e Caribe às reportagens veiculadas nas revistas Nova Escola e Gestão Escolar acerca da gestão na escola. Ficou evidente a convergência entre documentos e as temáticas/assuntos abordados nas revistas, de maneira que até os exemplos de políticas utilizados nas reportagens são os mesmos citados nos documentos para serem seguidos nos países em desenvolvimento.

A gestão escolar ganha destaque nas páginas da revista Nova Escola, e, por se tornar assunto de extrema importância e foco, ganha um segmento próprio, por meio da revista Gestão Escolar, a partir do ano de 2008. Merece destaque o formato das matérias, que mesclam frases ou opiniões rápidas ou sucintas de pesquisadores de referência das áreas. Porém, não é possível compreender se os pesquisadores foram consultados ou se suas frases foram simplesmente jogadas dentro das matérias. Essa dinâmica é quase um padrão das revistas. As reportagens também mesclam pesquisadores de setores públicos, privados, terceiro setor, apresentados a todos como especialistas na área. A Associação Nova Escola, por meio da sua equipe técnica, comprova sua organização como

revista jornalística com cunho pedagógico. Porém, as revistas quase não têm professores ou pesquisadores em educação na sua diretoria executiva. A maior parte da equipe tem ou teve relação com a Fundação Lemann e alguma experiência em universidades estrangeiras.

A estrutura organizacional da Associação Nova Escola segue a dinâmica de que não precisa ser da área educacional para tratar de educação ou editar uma revista de cunho pedagógico educacional. Nesse sentido, é reforçado o pensamento comum de que administradores, economistas, consultores em *marketing, designers* e demais profissionais têm mais a dizer sobre educação do que os próprios especialistas na área educacional. Assim, a problemática que levantamos é que as orientações para gestão da escola, realizada por meio da mídia impressa, no caso das revistas analisadas, tem um direcionamento claro e são filiados a uma determinada visão de gestão, de professores, de escola, entre outros, que são encobertas com um tom de neutralidade e imparcialidade.

A gestão escolar ou a *nova* gestão escolar anunciada, na perspectiva neoliberal-gerencialista, passa a ter um papel de destaque através do discurso de garantia de qualidade, liderança e eficiência. O modelo de gestão escolar e liderança apregoado tem como fundamento o modelo das instituições privadas e de países que utilizam responsabilização de diretores e professores para aumentar os resultados educacionais, conforme os documentos do BM, com ressonâncias em GE e NE. Para execução do seu papel, o gestor na escola é reivindicado a constituir um modelo de governança, como uma nova maneira de participação da comunidade. A comunidade passa a ser compreendida como cliente e a educação como mais um dos bens de consumo.

O destaque à gestão escolar estabelece tanto a forma de atuação como um novo direcionamento à carreira docente, no sentido de incentivar os professores a ascenderem como líderes individuais, ao invés de desenvolverem capacidades profissionais docentes. O gestor, quando assume sua nova função, precisa esquecer seu fazer docente, passando a regular o trabalho do professor. O gestor ideal é o gestor herói que resolve todos os problemas das comunidades desiguais. A gestão é a responsável por dar um rumo ao trabalho escolar e, assim, cada escola precisa ter uma gestão forte, como forma não apenas de organizar e liderar o trabalho, mas de realizar a avaliação e a pressão constante sob os professores, com o apoio da comunidade.

As avaliações em larga escala foram instituídas dentro da mesma dinâmica que engendra a gestão e as reformas na educação. Estabelecer uma cultura da avaliação foi o objetivo iniciado com a criação do Sistema Nacional da Avaliação que, na época, foi uma exigência externa. Ao longo das últimas décadas, houve um aprofundamento das políticas de avaliação, como maneira de regular o currículo

através do discurso da qualidade do sistema educacional. Entretanto, a avaliação tem servido mais como mecanismo de controle e de ranqueamento entre escolas e instituições, do que propriamente como uma indutora da qualidade.

Diante desse cenário, podemos perceber que a gestão democrática, pela qual muitas lutas foram desenvolvidas ao longo da história da educação brasileira na república, é fragilizada, com a introdução do ideário neoliberal e gerencialista, que desvirtua o princípio da participação coletiva da comunidade escolar, com a introdução das funções de responsabilização, sobretudo em relação aos professores.

Acreditamos que a gestão escolar é importante elemento de garantia da educação como direito universal e fator de justiça social, por isso seu lugar precisa ser recuperado e reposicionado nas políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALTVATER, Elmar. **O fim do capitalismo tal qual o conhecemos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ANADON, Simone Barreto; GARCIA, Maria Manuela Alves Garcia. "Educar para crescer" ou auditar para crescer? Governando para o desenvolvimento. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 341-365, abr./jun. 2015.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S.J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In*: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. **Discourse, Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 36, n. 3, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279. Acesso em: 10 abr. 2021.

BALL, Stephen J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.

BRASIL. SAE. **Pátria educadora**: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional, 2015. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/Patria_Educadora_documento_preliminar_SAE.pdf. Acesso em: 23 de maio de 2018.

BRUNS, Barbara; FILMER, Deon; PATRINOS, Harry Anthony. **Making Schools Work**: New evidence on accountability reforms. Overviewbooklet. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2011.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e Caribe. Overviewbooklet. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

FOUCAULT, Michel. **The archaeology of knowledge**. London: Tavistock, 1977.

GIFE. **Fundação Victor Civita lança livro Estudos & Pesquisas Educacionais**. Disponível em: https://gife.org.br/fundacao-victor-civita-lanca-livro-estudos-pesquisas-educacionais/. Acesso em: 25 de jul. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez., 2015.

MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas*: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

SAUL, Renato P. As raízes renegadas da teoria do capital humano. **Revista Sociologia**, Porto Alegre, ano 6, nº 12, pp. 230-273, jul./dez., 2004.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Trad. P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane de Fátima. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

STRASBURG, Quênia Renee. Banco Mundial: análise da trajetória de influências nas políticas educacionais. *In*: CORSETTI, Berenice; FONTOURA, Julian; ECOTEN, Márcia. (Orgs.). **Políticas educacionais**: contextos e análises contemporâneas. São Leopoldo: Casa Leiria, v. 1, p. 113-134, 2019.

VIEIRA, Fabiana Padovan. **O papel(ão) da mídia na sociedade**. 2010. Disponível em: http://observatoriodaimprensa.com.br/feitos-desfeitas/o-papelao-da-midia-na-sociedade/. Acesso em: 10 jul.2020.

Quênia Renee Strasburg
Possui Bacharelado em Teologia pela Escola Superior de Teologia, Licenciatura em História pela Universidade Luterana do Brasil, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, professora da Rede Municipal de Educação de São Leopoldo/RS. E-mail: qrstras@gmail.com

Berenice Corsetti
Possui Graduação em História pela Universidade de Caxias do Sul, Mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É bolsista Produtividade em Pesquisa 1D do CNPq e professora titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Desenvolve investigações em temáticas relacionadas à História da Educação e às Políticas Educacionais. E-mail: bcorsetti@unisinos.br

Recebido em: 31/08/2020
Aprovado em: 26/04/2021

DOI 10.21573/vol37n22021.107582

O movimento formativo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: repercussões à alfabetização matemática

The formative movement of the national pact for literacy at the right age: impacts on math literacy

El movimiento formativo del pacto nacional por la alfabetización en la edad adecuada: repercusiones a la alfabetización matemática

MARIA IOLANDA FONTANA
https://orcid.org/0000-0003-2688-9875
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação
Curitiba, PR, Brasil

ETTIÈNE GUÉRIOS
http://orcid.org/0000-0001-5451-9957
Universidade Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação
Curitiba, PR, Brasil

VANDA MARIA DE SOUZA
https://orcid.org/0000-0002-7237-0620
Universidade Tuiuti do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação
Curitiba, PR, Brasil

Resumo: O artigo analisa o movimento formativo do PNAIC Matemática e suas repercussões à prática pedagógica de professores alfabetizadores. Discute dados qualitativos de entrevistas com professoras de escolas municipais de Curitiba e da revisão de literatura. A contribuição do programa é constatada, principalmente, pelo pacto entre entes federados e universidades públicas, a reflexão, o compartilhamento de experiências e a construção de saberes na perspectiva da alfabetização matemática. Aponta-se como contradição a descontinuidade da formação continuada de caráter nacional com políticas de governo.

Palavras-chave: Políticas de formação continuada de professores. PNAIC Matemática. Alfabetização matemática.

***Abstract**: This article analyzes the formative movement of the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) and its impacts on the teaching practices of literacy teachers. It discusses qualitative data generated from interviews with teachers from municipal schools in Curitiba, and from the literature review. The contribution of the program is demonstrated, in particular by the pact between federal institutions and public universities, the reflection, the sharing of experiences, and the construction of knowledge from a mathematics literacy perspective. The study also points out as a contradiction the discontinuity of continuing education in the national policies.*

***Keywords**: Policies for Teacher Continuing Education. PNAIC. Mathematics. Mathematical Literacy.*

***Resumen**: El artículo analiza el movimiento formativo del PNAIC - Matemática y las repercusiones para la práctica pedagógica de los alfabetizadores. Analiza datos cualitativos de entrevistas con profesores de escuelas municipales de Curitiba y de la revisión de la literatura. La contribución del programa a la política de educación continua se evidencia, principalmente, en el intercambio de experiencias entre docentes en la perspectiva de la competencia matemática. La discontinuidad y disociación entre los programas de formación, las políticas del gobierno, las secretarías de educación para la formación y la labor docente es contradictoria.*

***Palabras clave**: Formación continua del profesorado. PNAIC-Matemáticas. Educación matemática.*

INTRODUÇÃO

A ampla discussão na literatura educacional sobre a formação continuada de professores tem desencadeado políticas e programas institucionais que demandam pesquisas para sua análise e avaliação. Apesar do grande número de experiências de formação continuada existentes no Brasil, em acordo com Moriconi *et al* (2017) e Gatti (2019), são raros os estudos avaliativos que revelam evidências da eficácia da formação continuada de professores para a melhoria de suas práticas ou do desempenho de seus alunos. A revisão sistemática de Xavier e Bartholo (2019) sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), período 2013 a 2017, ressalta limitações nos estudos encontrados sobre o programa na prática dos professores e na alfabetização das crianças, a maior parte deles apresenta a percepção de atores (em geral professores) sobre a implementação ou impacto do programa.

Nesse sentido, justifica-se a importância de investigar o PNAIC e contribuir com estudos sobre as repercussões do programa na formação e prática pedagógica de professores. Neste artigo, discute-se especificamente o PNAIC Matemática, oferecido no ano de 2014 aos professores alfabetizadores do Brasil.

O programa foi instituído pela portaria n° 867, em 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012), com o objetivo de garantir a alfabetização até o 3º ano do ciclo de alfabetização, construir propostas para a definição dos direitos de

aprendizagem e desenvolvimento das crianças, reduzir a distorção entre idade e série na educação básica, melhorar o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) e contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

As ações do PNAIC, em sua concepção inicial, diferenciam-se do formato tradicional de formação continuada, no que diz respeito à estrutura e conteúdo. Destacam-se como diferenciais a gestão compartilhada do programa entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, a articulação entre universidades e secretarias de educação para realização do processo formativo de professores alfabetizadores e seus orientadores, concessão de bolsa auxílio aos professores, orientadores de estudos, coordenadores e formadores, a duração e continuidade do curso, distribuição de materiais didáticos, obras literárias, jogos e tecnologias educacionais.

Entidades de educadores e pesquisadores brasileiros[1] têm manifestado a importância de políticas com investimentos na formação inicial e continuada de professores, articuladas com a melhoria das condições de trabalho nas escolas, no que diz respeito à relação entre o número de crianças, docentes e pedagogos, à efetividade da gestão democrática na escola, à jornada de trabalho, horas para estudo e preparação das aulas. Sem medidas correlacionadas entre programas de formação continuada e políticas educacionais mais amplas, o investimento feito pode se mostrar ineficaz.

A versão do PNAIC, objeto deste artigo, está regulamentada pela portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que dispõe sobre suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME)[2]. As ações do PNAIC e do PNME, em relação à portaria anterior, do ano de 2012, ampliaram a formação continuada para coordenadores pedagógicos e professores da educação infantil (BRASIL, 2017). Essa versão foi definida no contexto da aprovação da emenda constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país, abateu financiamentos nas áreas sociais, como educação e saúde. Como consequência, houve restrição de investimentos no programa, a participação dos professores tornou-se facultativa, o tempo da formação diminuiu para sete meses, as bolsas

1 Manifesto publicado no Portal da Anped, em 20/10/2017, com participação das entidades ABdC, ABRAPEC ANFOPE, ANPAE, ANPEd, CEDES. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-deformacao-de-professores-anunciada. Acesso em: 10 maio 2018.

2 O PNME, criado pela portaria MEC nº 1.144/2016, e regido pela resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do MEC, que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao. Acesso em: 20 out. 2019.

destinadas aos alfabetizadores foram suspensas e o valor da bolsa destinada aos demais atores do programa foi reduzida. Assim, a partir do ano de 2017, ocorreu o abrandamento da proposta de integração entre secretarias de educação e universidades, pois além de tornar facultativa a adesão ao PNAIC, reduziram-se os investimentos em materiais e bolsas aos participantes, elementos que favoreciam a execução da proposta e incentivavam a participação dos docentes e formadores, sendo o programa interrompido em 2018.

Segundo o Documento Orientador do MEC (BRASIL, 2017a), a principal diferença no programa em 2017 diz respeito a um maior direcionamento na intencionalidade pedagógica das formações e na atuação dos formadores, a partir da adoção de um modelo que pressupõe o fortalecimento da capacidade institucional local. Isso significa que o MEC delegou a adesão e o provimento de estrutura às secretarias de educação municipais e estaduais que, no entanto, em sua maioria, apresentam limitações de recursos e de profissionais para implementar a formação continuada de seus professores.

Nesse contexto, este artigo tem o objetivo de analisar o movimento formativo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Matemática e as repercussões para a prática pedagógica de professores alfabetizadores.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e utilizou como procedimentos: levantamento documental, revisão sistemática integrativa de literatura (RSIL) e pesquisa de campo (CRESWELL, 2010). O levantamento documental teve o objetivo de discutir o PNAIC Matemática no contexto das políticas de formação continuada de professores do ciclo de alfabetização, destacando o papel do estado na definição de políticas educacionais. A RSIL teve o objetivo de destacar análises convergentes, divergentes, questionamentos e proposições com corpus constituído por 37 teses e dissertações, produzidas no período entre 2016 e 2018, obtidas por meio do descritor "PNAIC", com refinamento PNAIC Matemática. A pesquisa de campo teve o objetivo de dar significado à realidade que envolve o presente objeto de estudo e foi realizada no ano de 2017, por meio de entrevista semiestruturada com oito professoras do ciclo de alfabetização de quatro escolas da rede municipal de ensino (RME) de Curitiba que participaram do. PNAIC Matemática, selecionadas em função do maior e do menor desempenho no Ideb. A partir de compatibilização dos dados, discutem-se as repercussões para a prática pedagógica, as contradições e os avanços do programa como uma política nacional de formação continuada.

O PNAIC NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

O PNAIC teve como referência o Pró-Letramento,[3] criado pelo MEC no ano de 2005 e pela constituição em 2004 da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Renafor), que reuniu centros de referência em formação de professores, favorecendo o diálogo entre e com IES.

O PNAIC Matemática apresentou avanços no âmbito dos materiais didáticos, literatura de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; no tratamento dos conteúdos e conceitos matemáticos; na elaboração de avaliações sistemáticas; pela perspectiva lúdica, no modo de se relacionar com alunos e o ensino da Matemática em sala de aula e pelo desenvolvimento da atitude reflexiva e investigativa dos docentes.

Valoriza-se, entre os princípios do PNAIC para a proposta de formação de professores, o desenvolvimento de uma atitude de investigação e de constante questionamento, o que contribui para o professor pensar sobre os significados da alfabetização matemática e sobre como materializar os objetivos de seu ensino no ciclo de alfabetização. Essa proposta coincide com a defesa de educadores, como André (2001), Zeichner (2003), Zeichner e Diniz-Pereira (2005), entre outros, que entendem a importância da pesquisa no processo de formação docente para possibilitar, pela relação teoria e prática, resolver problemas advindos da prática pedagógica.

Para a orientação e reflexão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, o MEC organizou e distribuiu a todos os participantes do PNAIC oito cadernos que tratam da Matemática: Organização do Trabalho Pedagógico; Quantificação, Registros e Agrupamentos; Construção do Sistema de Numeração Decimal; Operações na Resolução de Problemas; Geometria; Grandezas e Medidas; Educação Estatística; Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber.

A alfabetização matemática refere-se à compreensão, à interpretação e à comunicação dos conteúdos matemáticos, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático, ou seja, as primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria. No material de formação do PNAIC Matemática é utilizada a expressão "alfabetização matemática" e "alfabetização matemática na perspectiva do letramento". Nesse documento, Fonseca (BRASIL, 2014, p. 31) esclarece que a dimensão matemática da alfabetização na perspectiva do letramento, significa "o

3 O programa Pró-Letramento Matemática, ação integrada ao Programa de Ações Articuladas (PAR), do governo federal, tem como meta a melhoria da qualidade de ensino. Foi direcionado a todos os professores que estavam em exercício, nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo de dar suporte aos docentes nas áreas de língua portuguesa (alfabetização/linguagem) e matemática.

conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização para a promoção da apropriação pelos aprendizes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo."

Entende-se que o PNAIC, no seu formato inicial, contemplou, conforme a literatura analisada por Moriconi *et al* (2017, p. 11)[4], os atributos comuns das iniciativas eficazes de formação continuada: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; métodos ativos de aprendizagem; participação coletiva; duração prolongada; coerência com as políticas e demandas da escola, docentes e de pesquisadores.

No entanto, um fator importante a ser considerado no contexto das políticas públicas é o modo como as propostas de formação continuada são concebidas e desenvolvidas para colaborar com o desenvolvimento profissional docente. Segundo Diniz-Pereira (2019), para discutir a formação continuada de professores, é necessário considerar a ideia do desenvolvimento profissional destes profissionais como uma concepção de formação não dissociada da própria realização do trabalho docente. Portanto, é necessário discutir o princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente.

D'Ambrósio (2016) chama atenção para a postura dos professores frente às possibilidades de melhoria da prática pedagógica. Entende-se que, sem o exercício da crítica em processos formativos, não há possibilidade de transformação das condições de trabalho, conforme afirma:

> Particularmente, deve-se oferecer, na formação de professores, espaço para suas reflexões sobre o porquê e o como das condições de trabalho na educação do mundo atual, no cotidiano escolar. Se os futuros professores e professoras de uma instituição não se ativarem em reflexões mais ousadas de crítica ao sistema vigente, ficando à espera de decisões emanadas do poder central, nada mudará. (p. 4).

Acredita-se que "Políticas públicas para a formação de professores não podem ser temporais e circunstanciais, e seus programas constitutivos precisam ter respeitados seus tempos para que, analisados e aperfeiçoados, ofereçam oportunidades de melhoria qualitativa da educação brasileira" (GUÉRIOS; RIBEIRO; FOLLADOR, 2017, p. 75). De fato,

---

4 A pesquisa de Moriconi *et al* (2017) baseia-se em revisões de estudos empíricos, que avaliaram a eficácia de programas de formação continuada de professores, realizados na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e, em sua maioria, nos Estados Unidos; também foram agregados a esses textos outras revisões, compilações e apanhados sobre experiências, modelos e abordagens de formação continuada de diversas origens; dentre eles, trabalhos produzidos no contexto da América Latina.

> Qualquer política de formação de professores precisa de tempo para consolidar práticas e aprofundar conhecimentos. [...] Qualquer interrupção na rede de trabalho que se formou pode colocar em risco o potencial transformador do PNAIC, que se estabeleceu como uma experiência bem-sucedida de regime de colaboração entre os entes federados e as universidades públicas. (ANPAE, 2015, s/p.).

Investigar a produção do conhecimento de pesquisadores brasileiros expressos em teses e dissertações sobre o PNAIC Matemática pode revelar importantes constatações sobre as contradições e os avanços deste programa como uma política de formação continuada e as repercussões para a prática pedagógica.

O PNAIC MATEMÁTICA EM TESES E DISSERTAÇÕES NO PERÍODO 2016 A 2018

Os resultados obtidos na pesquisa do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes se mostraram significativos, considerando as constatações de pesquisadores brasileiros sobre o programa em diferentes contextos, sistemas de ensino e secretarias de educação. Com a utilização do descritor "PNAIC" foram encontrados 331 trabalhos realizados entre 2014 e 2018. Destes, 37 foram realizados de 2016 a 2018 e tratam especificamente do PNAIC Matemática. Nos anos de 2014 e 2015 não foram encontrados trabalhos. No ano de 2016, foram encontradas 10 dissertações e 1 tese; no ano de 2017, 13 dissertações; e no ano de 2018, 13 dissertações. A maioria das pesquisas, ou seja, 60% foram realizadas em Programas de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Matemática e 35% em Programas de Pós-Graduação em Educação. A Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi a instituição que mais pesquisou a temática.

Conforme explicitado nos resumos dos trabalhos analisados, todas as pesquisas foram de abordagem qualitativa e utilizaram diferentes tipologias e procedimentos, tais como: pesquisa bibliográfica e documental, estudo de caso, história oral, análise de narrativas, análise de conteúdo e análise de discurso.

A sistematização da empiria obtida, conforme Quadro 1, resultou em três eixos temáticos: 1) "O PNAIC como política de formação continuada de professores", investigado em uma tese e 16 dissertações; 2) "Alfabetização matemática no PNAIC", investigado em 10 dissertações; 3) "O PNAIC e as repercussões na prática pedagógica", investigado em 10 dissertações. Os trabalhos analisam o PNAIC em sistemas públicos de ensino de diferentes estados e cidades do Brasil.

Quadro 1 - Eixos temáticos: dissertação/tese

A / quantidade	Eixos temáticos						
	PNAIC como política de formação continuada de professores			PNAIC e a formação para a alfabetização matemática		PNAIC e as repercussões na prática pedagógica	
	Dissertação/ Autor/IES	Dissertação /Mestrado profissional/ Autor/IES	Tese Autor/IES	Dissertação Autor/IES	Dissertação /Mestrado profissional Autor/IES	Dissertação Autor/IES	Dissertação /Mestrado profissional Autor/IES
2016	**Souza/**UFRJ **Mindiate/** UFPR		**Montezuma/** UFSCAR	**Francischetti/** UFSCAR **Giombelli/** UFFS/SC **Pereira/** UFU	**Pereira/** UNESP/ Bauru	**Costa/** UFPR **Elias/** ULBRA	**Silva/** UFPR Ferreira/ UFPEL
2017	**Piasson/** UNEMAT **Santos/** UNEMAT **Silva/** UNEMAT **Paula/** UNIMAT **Santos/**UNB	**Santos/** UFLA **Borges/** IFG		**Andrade/** UFPR **Passos/** UFPR **Pudelco/** UFPR	**Correa/** IFES	**Maciel/** UFFS **Callejas/** UFMT	
2018	**Barros/**UFPE **Lopes/**UFPI **Sousa/**UTP **Toja/**UFSM **Souza/** UNEMAT/BBG **Koga/**UFABC	**Assis/** UEPB		**Souza/** UESB/ JEQUIÉ **Siqueira/** FEUSP		**Weber/** UFSC **Pugas/** UFT	**Carvalho/** UFMG **Bravin/** FVC
Total	17			10		10	

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da Capes[5]. Organização: as autoras.

A leitura dos resumos e de considerações finais dos 37 trabalhos encontrados trouxeram elementos para a elaboração de uma síntese integrativa dos resultados apontados pelos pesquisadores. Apresentam-se constatações de alguns autores com o objetivo de destacar análises convergentes, divergentes, questionamentos e proposições. Para a seleção dos textos foram usados critérios qualitativos, considerando sua pertinência em relação aos objetivos deste trabalho, sendo: a) Artigos que apresentaram a abordagem crítica de políticas de formação continuada de professores e da prática pedagógica de alfabetização matemática; b) Descrição dos resultados de trabalhos selecionados proporcionalmente (20%)[6] os

5 Pesquisa no Catálogo das teses e dissertações. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 12 out. 2019.

6 O Princípio de Pareto, também conhecido como "Regra 80/20", estabelece que, comumente, aproximadamente 80% dos efeitos vêm de 20% das causas.

3 eixos: PNAIC como política de formação continuada de professores (4), PNAIC e a formação para a alfabetização matemática (2) e PNAIC e as repercussões na prática pedagógica (2).

As pesquisas relacionadas ao eixo temático "PNAIC como política de formação continuada de professores" apontaram repercussões do programa sob diferentes perspectivas, que possibilitaram a compreensão crítica da proposta para seu aperfeiçoamento, conforme resultados revelados nos trabalhos de Souza (2016), Montezuma (2016), Mindiate (2016) e Lopes (2018).

Souza (2016) constatou a falta de conhecimentos específicos em Matemática das professoras alfabetizadoras e apesar dessas dificuldades o PNAIC proporcionou a criação de práticas pedagógicas que estimularam os alunos a construir os conceitos matemáticos.

Montezuma (2016) revelou indicativos de desenvolvimento profissional das professoras a partir dos programas de governo, como o PNAIC. No entanto, na prática de sala de aula, as professoras entram em conflito com as orientações teórico-metodológicas recebidas e assumem práticas que poderiam ser consideradas como insubordinação criativa, quando o professor cria para além do conhecimento recebido em cursos e faz escolhas pedagógicas para promover aprendizagens. Os dados revelaram também o desconforto das professoras frente à precarização profissional sentida no trabalho docente.

Mindiate (2016) ressaltou, a partir de narrativas de pesquisadores que participaram da formulação do PNAIC, a necessidade de compreendê-lo de modo crítico para colaborar com novas formulações políticas para formação continuada na perspectiva do letramento.

Lopes (2018) constata que a formação no PNAIC possibilitou reflexões sobre o desenvolvimento da prática cotidiana, consolidação e reconstrução de saberes e se constituiu em um lugar de aprendizagem e troca de experiências a partir da mobilização dos saberes dos professores utilizados no cotidiano da prática docente.

As pesquisas do eixo temático "PNAIC e a formação para a alfabetização matemática" revelaram as seguintes contribuições: reconhecimento das professoras alfabetizadoras em relação aos conteúdos da alfabetização matemática na perspectiva do letramento e o reconhecimento da importância do desenvolvimento do pensamento geométrico (FRANCISCHETTI, 2016; SIQUEIRA, 2018); valorização da perspectiva metodológica da resolução de problemas e da ludicidade (PUDELCO, 2017); os materiais do PNAIC contribuíram para a formação de professores alfabetizadores na perspectiva do letramento (SIQUEIRA, 2018; SOUZA, 2018).

Foram apontados como problemas: o tempo para aprendizagem dos conteúdos e a falta de formação dos orientadores na área de Matemática, como também, o distanciamento da história da Matemática e das tecnologias da informação e comunicação (PEREIRA, 2016); a não compreensão dos conceitos relativos às estruturas aditivas (GIOMBELLI, 2016; PEREIRA, 2016), a necessidade de valorização dos conteúdos clássicos da geometria, via análise lógico-histórica (PEREIRA, 2016), poucos problemas envolveram combinatória, e houve ausência de problemas de transformação com estado inicial desconhecido (PUDELCO, 2017). A seguir são abordados os trabalhos de Francischetti (2016) e de Pereira (2016a) pela oposição das considerações de um e de outro, o que permite leitura reflexiva sobre o movimento formativo do PNAIC Matemática e suas repercussões à prática pedagógica de professores alfabetizadores.

Francischetti (2016) ressalta a contribuição do PNAIC para o conhecimento teórico das professoras referente a conceitos próprios da alfabetização matemática na perspectiva do letramento. A formação colaborou para a conscientização das professoras acerca do desenvolvimento do pensamento no ciclo de alfabetização e que o estudo teórico das propriedades dos elementos geométricos possibilitou a ressignificação de práticas pedagógicas e de saberes próprios da docência em Matemática, rompendo com a predominância dos aspectos figurais sobre os conceituais, o que amplia o desenvolvimento do pensamento geométrico. Em contraposição a práticas aplicacionistas e memorísticas vinculadas a situações fictícias, as formações ampliaram as práticas contextualizadas por meio de problematizações relacionadas ao cotidiano dos alunos.

Pereira (2016a) revelou que os alunos do ciclo de alfabetização não têm domínio dos conteúdos da geometria espacial esperados e que a formação do PNAIC não contribuiu para melhor desempenho de professores e alunos. Apontou para a necessidade de valorização dos conteúdos clássicos da geometria, via análise lógico-histórica. Considera que o conteúdo matemático componente do eixo Geometria, tal como proposto pelo PNAIC, promove o desenvolvimento do pensamento empírico em detrimento do pensamento teórico. O aligeiramento dado aos conteúdos da geometria espacial e as formas empírico-quantitativas da abordagem aos conteúdos impedem a formação qualitativa para a alfabetização matemática. Afirma que a formação teórica dos conteúdos matemáticos e a didático-pedagógica devem ser apropriadas e ultrapassar a dimensão pragmática, o que compromete a prática dos professores e a decorrente aprendizagem, no caso, da geometria espacial.

As pesquisas referentes ao eixo "PNAIC e as repercussões na prática pedagógica" destacaram contribuições, como: o desenvolvimento da postura reflexiva dos profissionais que cursaram o PNAIC (SILVA, 2016), a ressignificação

de suas práticas, a organização de sequências didáticas, a compreensão de conceitos matemáticos e de atividades lúdicas para a alfabetização matemática (CALLEJAS, 2017; CARVALHO, 2018; COSTA, 2016; PUGAS, 2018; WEBER, 2018); o desenvolvimento de saberes disciplinares e curriculares dos professores quanto à resolução de problemas e à compreensão da avaliação da aprendizagem (PUGAS, 2018); o material didático do PNAIC provocou maior abertura para a exposição do raciocínio pelos alunos (CARVALHO, 2018; WEBER, 2018). Destacam-se as pesquisas de Carvalho (2018) e Weber (2018), que revelam contribuições do PNAIC para a prática pedagógica na perspectiva da alfabetização matemática e reconhecem a necessidade de compromissos entre escolas e entes federativos para melhor efetividade das políticas de formação e trabalho de professores alfabetizadores.

Carvalho (2018) ressaltou que o uso do material do PNAIC provocou mudanças na relação com os estudantes, principalmente em função de uma maior abertura para a exposição do raciocínio pelos alunos e de um trabalho lúdico com jogos. Apontou que o programa precisa considerar a complexidade social das condições de trabalho nas escolas e dialogar com outras políticas públicas, articular-se com um plano de carreira, de maneira a valorizar melhor o desenvolvimento profissional do professor.

Weber (2018) constatou que os professores valorizaram a possibilidade de reflexões e de socialização de práticas entre os colegas, a compreensão de conceitos matemáticos, ampliação de conhecimentos sobre práticas de ensino com a utilização de materiais manipuláveis e de atividades lúdicas e reflexões sobre o planejamento. Apontou como dificuldades o tempo insuficiente para planejar as atividades, a quantidade de alunos na turma, o acesso aos materiais. Problematizou que transformações nas práticas pedagógicas dependem das contribuições de um curso, mas também das relações entre secretarias de educação e o governo e o desejo pessoal de cada profissional.

Enfim, este estudo encontrou em 36 dissertações e 1 tese, contribuições, considerando a abordagem da política de formação continuada de professores alfabetizadores, aprendizagem dos conteúdos da alfabetização matemática na perspectiva do letramento e a ressignificação da prática pedagógica. Entre as problematizações, ressalta-se a indicação para o aperfeiçoamento e continuidade do PNAIC, tanto na dimensão de sua proposta pedagógica, como na articulação com políticas que invistam na melhoria das condições de trabalho nas escolas e dialogar com outras políticas públicas, de maneira a valorizar o desenvolvimento profissional do professor. Entende-se que sem essa correlação, o desenvolvimento profissional docente não se materializa, dificultando práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização matemática.

REPERCUSSÕES DO PNAIC MATEMÁTICA NA VISÃO DE PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Para dar significado à realidade que envolve o presente objeto de estudo, foi realizado, no ano de 2017 um trabalho de campo[7] em quatro escolas públicas da RME de Curitiba. Aceitaram participar da pesquisa oito professoras que permaneciam atuando no ciclo de alfabetização desde a realização do curso do PNAIC Matemática no ano de 2014. O objetivo foi identificar repercussões do programa na formação do professor do ciclo de alfabetização, na perspectiva da alfabetização matemática. Em outras palavras, identificar se a formação em Matemática, conforme as ações do PNAIC, foi compreendida e praticada pelo professor alfabetizador.

As entrevistas foram realizadas com as oito professoras alfabetizadoras, por meio de um roteiro semiestruturado. Os dados foram organizados em duas categorias de análise: formação continuada e prática pedagógica.

Com relação à categoria "formação continuada", constatou-se que seis professoras, identificadas como P1, P2, P3, P5, P7, P8, possuem entre 7 e 23 anos de experiência no magistério, apenas duas professoras possuem menos de cinco anos de experiência (P4, P6). Todas têm formação em nível superior, sendo cinco formadas em Pedagogia (P1, P2, P3, P5, P6), uma formada em curso normal superior (P8), uma licenciada em Matemática (P4), uma é fonoaudióloga com especialização em Alfabetização (P7). As professoras ressaltaram que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME) promove vários cursos de formação continuada, a maioria práticos, com o objetivo de aplicação em sala de aula, sendo o PNAIC, para a maioria das professoras, o curso mais valorizado.

Todas as professoras reconheceram as contribuições do PNAIC, embora tenham destacado aspectos diferentes, como: reflexão sobre a prática pedagógica e troca de experiências, enriquecimento para a utilização de materiais concretos (P2); benefício do recurso lúdico aliado à alfabetização matemática (P1, P2); ressignificação da prática por meio de atividades significativas, como jogos e material concreto (P1, P3, P5, P6, P7); valorização da sequência didática (P4); gosto dos alunos pela alfabetização matemática, demonstração pelas professoras que não é tão difícil aprender Matemática (P3); ampliação da capacidade criativa para aplicação de recursos em sala de aula (P6); desenvolvimento do raciocínio por meio de jogos (P7).

---

7 A pesquisa de campo foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e aprovada no Comitê de Ética da instituição universitária, à qual a pesquisa de mestrado estava vinculada, pelo parecer nº 2.614.791.

O PNAIC Matemática foi considerado por todas as professoras como um curso que trouxe muita contribuição prática, mas, em alguns casos, alheio à teoria matemática:

> Gostei bastante, porque eu não tinha nenhum conhecimento de alfabetização matemática. Eu tive uma professora do PNAIC que foi ótima, excelente, trouxe bastante prática de sala de aula, deixou a teoria, e praticamos bastante para a sala de aula. (P6, 2017).

As narrativas das professoras coincidiram com os achados de Silva (2016) e Costa (2016), que também investigaram professores da RME de Curitiba e com os resultados de Carvalho (2018) com professores da RME de Contagem-MG. Esses pesquisadores também constataram repercussões teóricas e práticas do PNAIC na formação relacionada à alfabetização matemática, e identificaram, a partir da possibilidade de reflexão e uso de material disponibilizado no curso, mudanças na relação com seus estudantes, principalmente em função de um trabalho mais lúdico, a partir de jogos.

Sobre a formação do PNAIC, a maioria das professoras entrevistadas indicam como problemas: a dificuldade em participar do curso devido ao horário; a quantidade de estudo; a não continuidade dos professores que cursaram o PNAIC no ciclo de alfabetização; a falta de domínio dos conteúdos do curso por parte de alguns dos professores orientadores de estudos; ao curto tempo do curso; a necessidade de continuidade. Destacam-se as seguintes respostas:

> Achei muito errado que algumas professoras, que fizeram o PNAIC de Matemática, agora não estão em sala como regente de classe do ciclo de alfabetização, mas dando aula de ciências. (P3, 2017).

> O PNAIC poderia ser feito com mais tempo ou, sei lá, de forma menos cansativa. Trabalhar a semana inteira e estudar sábado o dia todo não é fácil. O curso é muito bom, mas tem muita coisa para estudar, e aí acaba sendo puxado. (P5, 2017).

A pesquisa de Silva (2016), com professores da RME de Curitiba, também ressaltou o problema da curta duração do curso e a dificuldade de compreensão dos conteúdos, tanto dos professores como de alguns orientadores de estudos que não possuíam formação na área de Matemática.

Outro problema apontado foi a dificuldade em realizar avaliação coerente com a heterogeneidade de aprendizagem das crianças, conforme orientação recebida no PNAIC. As professoras demonstraram a compreensão de que a avaliação deve ser contínua e em vários momentos, por meio de diferentes instrumentos e, inclusive, em atividades lúdicas:

> Já sabemos, mais que nunca, que as salas são heterogêneas e que, por trás de cada um, há uma história de vida que não pode ser ignorada. (P1, 2017).

A abordagem sobre a avaliação no processo formativo do PNAIC não foi verificada no levantamento das teses e dissertações. Infere-se que esta discussão precisa ser ampliada na formação continuada de professores alfabetizadores. D'Ambrósio (2014, p. 57) chama atenção para o fato de que "os maiores entraves a uma melhoria da educação têm sido o alto índice de reprovação e a enorme evasão, ambos estão relacionados." O autor afirma, ainda, que o sistema de avaliação no Brasil está completamente equivocado e deve ser repensado.

A análise da categoria "prática pedagógica" considerou as falas das professoras sobre os conteúdos do PNAIC e as suas repercussões. As professoras ressaltaram a valorização dos jogos como recursos significativos para a alfabetização matemática:

> Ressignificar a prática pedagógica fazendo uso de jogos como atividades significativas e prazerosas para os estudantes. (P5, 2017).

> Gostei bastante, porque eu só tinha experiência com educação infantil, e o PNAIC me trouxe uma boa bagagem com relação a jogos, maneiras diferentes de trabalhar a Matemática. (P6, 2017).

Pode-se inferir que a valorização dos jogos e da ludicidade, na visão das professoras, repercutiu em experiências viabilizadas pelo acesso ao material concreto, disponibilizado no curso, que possibilitaram bons resultados no desenvolvimento do raciocínio e aprendizagem dos conceitos matemáticos.

Sobre os materiais oferecidos no PNAIC, as professoras destacaram o tapetinho para trabalhar a posição do número (P1, P3), os jogos (P2, P4, P5, P6, P8), a caixa Matemática e o Tangran (P3, P7):

> Uma das metodologias que veio a enriquecer mais ainda foi o tapetinho, o material concreto; ali, a gente pode ver que realmente dá resultado, a questão do contar com os alunos, para eles aprenderem unidade, dezena e centena de milhar, eles iam amarrando. (P3, 2017).

Portanto, foi possível constatar que, para as oito professoras da RME de Curitiba, o PNAIC trouxe repercussões que contribuíram para ressignificar a prática pedagógica, coincidindo com os achados das dissertações e teses apresentadas na revisão de literatura. Tanto as professoras experientes como as menos experientes, as formadas em Pedagogia como a licenciada em Matemática, destacaram o conhecimento que adquiriram sobre as atividades lúdicas, especialmente o uso de jogos para a alfabetização matemática na perspectiva do

letramento. Esse destaque demonstra a necessidade de processos de formação que possibilitem a reflexão sobre a teoria e a prática nas salas de aula. No caso do PNAIC, essa condição foi efetivada pelos materiais concretos disponibilizados aos professores e pelos relatos das experiências exitosas para aprendizagem nas classes de alfabetização.

Chamou a atenção que, na RISL, na proposta do PNAIC Matemática, a resolução de problemas é valorizada, no entanto, as professoras investigadas não destacaram sua relevância para a formação e prática pedagógica. O tema foi investigado apenas por Pudelco (2017), que ressaltou a proximidade da proposta do PNAIC com estudos nessa área e constou nos resultados das pesquisas de Pugas (2018) e Pereira (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o movimento formativo do PNAIC, no âmbito das universidades, secretarias de educação e escolas públicas, favoreceu o desenvolvimento de pesquisas e acompanhamento do programa, constatado na significativa produção do conhecimento sobre o tema. A abordagem qualitativa das pesquisas, realizadas com diferentes metodologias e em estados e municípios distintos, expressa um conjunto de dados relevantes para a avaliação e redirecionamento de políticas públicas e aperfeiçoamento de programas de formação continuada. Este estudo constatou convergências sobre o programa, considerando o conjunto dos 37 trabalhos analisados e os dados obtidos na pesquisa com as oito professoras da RME de Curitiba. Ressalta-se como importante repercussão deste programa a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico e o estudo de conteúdos da alfabetização matemática.

As evidências sobre a valorização dos jogos e atividades lúdicas indicam que a formação contribuiu para os professores estabelecerem a tão necessária relação teoria e prática, efetivada por meio da realização de experiências em sala de aula, com o manuseio dos materiais disponibilizados pelo programa, sistematizarem conhecimentos e constatarem as contribuições para aprendizagem da criança do ciclo de alfabetização. Portanto, não obstante alguns problemas apontados referentes à estrutura e organização do programa, constata-se que a formação trouxe contribuições para a ampliação de saberes e ressignificação da prática dos professores, assim como sugerem as pesquisas em educação matemática.

Com relação à continuidade e ao acompanhamento do PNAIC, destaca-se a necessidade de avançar a formação na perspectiva do desenvolvimento profissional, que favoreça a fundamentação teórica, a troca de saberes

experienciais, bem como a reflexão e investigação individual e coletiva sobre a prática pedagógica. Porém, a especificidade da realidade educacional brasileira e a condição docente no Brasil suscitam reivindicar, no movimento das políticas públicas educacionais, a garantia das condições adequadas para a realização do trabalho pedagógico competente e socialmente comprometido com o ensino emancipador.

Ressalta-se a necessidade de se garantir a continuidade de políticas públicas de formação continuada em larga escala, a exemplo do PNAIC, pois mesmo com as dificuldades de organização, estrutura e recursos gerados por motivo de sua abrangência nacional, somente assim será possível promover avanços no processo de alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil. Entende-se que o PNAIC, por sua abrangência e importância, constatadas pelos pesquisadores brasileiros, precisa ser avaliado e aperfeiçoado, pois se aproxima das características de propostas consideradas eficazes e que podem promover melhoria qualitativa da alfabetização na idade certa.

Ainda que a qualificação docente influencie no aprendizado dos alunos, entende-se que há outros fatores também relevantes para boas práticas em sala de aula, como, por exemplo, os referentes às condições de trabalho. Significa ter tempo e espaço para realizar planejamento, organização de material de apoio para o ensino, elaboração de instrumentos de avaliação e análise dos resultados, assim como a gestão democrática na escola que integre família e professores no planejamento de uma ação educativa mais ampla.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Carta aberta em defesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2015. Disponível em: https://www.anpae.org.br/website/documentos/CartaAbertaemDefesadoPNAIC.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de apresentação – alfabetização matemática. MEC/SEB. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: documento orientador [PNAIC em ação]. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 130, p. 20, 10 jul. 2017b.

CARVALHO, Ana Cristina Goncalves. **Percepções de professoras sobre as implicações da formação do PNAIC-Matemática em suas práticas**. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

COSTA, Edicleia Xavier da. **Narrativas de professores alfabetizadores sobre o PNAIC de Alfabetização Matemática**. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CRESWELL, John W. **Projetos de pesquisa: métodos qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2014.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A Educação Matemática hoje: Por que e como? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, 12., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...], São Paulo, 2016. Disponível em: http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/8490_4451_ID.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FRANCISCHETTI, Elisângela Ap. **A geometria no ciclo de alfabetização**: outros olhares a partir do PNAIC 2014. 164 fls. Dissertação (Mestrado Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GATTI, Bernardete A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIOMBELLI, Cirlei. **Implicações da formação do PNAIC nas compreensões dos professores sobre as elaborações de conceitos matemáticos pelas crianças do ciclo de alfabetização**. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

GUÉRIOS, Ettiène; RIBEIRO, Alessandro; FOLLADOR, Dolores. Políticas públicas e a formação de professores que ensinam matemática: perspectivas e diálogos entre Universidades e Educação Básica. *In*: BRANDT, Célia Fink; GUÉRIOS, Ettiène. **Práticas e Pesquisas no campo da educação matemática**. Curitiba: CRV, 2017. p. 59-78.

LOPES, Laurilene Cardoso da S. **Formação continuada no âmbito do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: contribuições para o ensino de Matemática e para a prática alfabetizadora. 128 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

MARTINS PEREIRA, Mariana Martins. **Saberes metodológicos para o ensino de Matemática na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

MINDIATE, Manuel Joaquim. **Uma compreensão da alfabetização matemática como política pública no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MONTEZUMA, Luci Fatima. **Entre fios e teias de formação**: narrativas de professoras que trabalham com Matemática nos anos iniciais – constituição da docência e os desafios da profissão na educação pública estadual paulista frente aos programas de governo no período de 2012 a 2015. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MORICONI, Gabriela Miranda (coord.) *et al*. **Formação continuada de professores**: contribuições da literatura baseada em evidências, São Paulo: FCC, 2017.

PEREIRA, Adauto de Jesus. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria espacial no ciclo de alfabetização. 2016**. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita, Bauru, 2016.

PUDELCO, Milena S. **Resolução de problemas**: saberes de professores participantes de políticas públicas de formação continuada em Matemática. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PUGAS, Seila Alves. **Entre números e letras considerações de professoras alfabetizadoras da escola de tempo integral padre Josimo Morais Tavares (Palmas-TO)**: sobre as contribuições do PNAIC para suas práticas de ensino de Matemática. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Tocantins, Palmas, 2018.

SILVA, Sirlene de Jesus dos Santos da. **Desafios e contribuições do PNAIC Matemática para a prática pedagógica de professores da rede municipal de Curitiba**. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SIQUEIRA, Raissa Borges. **A alfabetização matemática na perspectiva do letramento**: relações entre a Matemática e a língua materna nos cadernos de formação do PNAIC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, Tamara M.de. **Formação continuada com foco na alfabetização matemática**: o impacto do PNAIC no Rio de Janeiro. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Renata Aparecida de. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**: formação e prática dos professores alfabetizadores no ensino da Matemática para alunos surdos. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Barra do Bugres, 2018.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, 2019.

ZEICHNER, M. Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 2003.

ZEICHNER, M. Kenneth.; DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores e a formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

WEBER, Daniela Guse. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: contribuições à prática pedagógica de professores que ensinam Matemática em classes de alfabetização. 230 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Cientifica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

Maria Iolanda Fontana
Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná(UTP). Professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná(UTP), na linha de Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas (NUPECAMP/UTP). E-mail: maria.iolanda.fontana@gmail.com

Ettiène Guérios
Professora Titular na Universidade Federal do Paraná. Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua no Departamento de Teoria e Prática de Ensino, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Acadêmico) e no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (Profissional). Membro dos seguintes Grupos de Pesquisa certificados pelo CNPq: a) Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, b) Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática e (c) Estudos e Pesquisas Pedagogia, Complexidade e Educação. E-mail: ettiene@ufpr.br

Vanda Maria de Souza
Licenciatura e bacharelado em Matemática, Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professora de Matemática do Estado do Paraná e da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Atua na RME, com formação continuada de professores dos anos iniciais. Desenvolve pesquisas, principalmente, sobre políticas e práticas de formação de professores. E-mail: vandam_sousa@yahoo.com.br

Recebido em: 16/09/2020
Aprovado em: 19/04/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.108149

Autonomia, empreendedorismo e competitividade: a universidade na trilha do future-se

Autonomy, entrepreneurship and competitivity: university on the future-se program trail
Autonomia, empreendedorismo y competitividad: la universidad en el camino del future-se

ANA PAULA RIBEIRO DE SOUSA
https://orcid.org/0000-0002-0500-0179
Universidade Federal do Maranhão
Departamento de Educação
Maranhão, MA, Brasil
LEONARDO JOSÉ PINHO COIMBRA
https://orcid.org/0000-0001-6216-800X
Universidade Federal do Maranhão
Departamento de Educação
Maranhão, MA, Brasil

Resumo: O artigo analisa como as diretrizes e eixos fundamentais do Programa Future-se têm sido implementados na Universidade Federal do Maranhão por meio de algumas ações da atual gestão, fazendo com que a adesão ao projeto governamental ocorra de forma silenciosa e à revelia de um debate mais amplo com a comunidade acadêmica, contribuindo para o processo de refuncionalização da universidade. O estudo é ancorado no método histórico-dialético e foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de levantamento de dados e informações sobre a IES pesquisada.

Palavras-chave: Future-se. UFMA. Universidade. Refuncionalização.

***Abstract**: The article analyzes how the guidelines and fundamental axes of the Future-se Program have been implemented at the Federal University of Maranhão through some actions of the current management, making adherence to the government project occur silently and in spite of a broader debate with the academic community, contributing to the university's repurpose process. The study is anchored in the historical-dialectical method and was carried out based on bibliographic, documentary research and data and information survey on the researched institution*

***Keywords**: Future-se. UFMA. University. Repurpose.*

***Resumen**: El artículo analiza como las directrices y ejes fundamentales del Programa Future-se ha sido implementado en la Universidad Federal de Maranhão a través de algunas acciones de la actual gestión, haciendo con que la adhesión al proyecto gubernamental ocurra de forma silenciosa y a la contumacia de un debate más amplio con la comunidad académica, contribuyendo para el proceso de refuncionalización de la Universidad. El estudio está anclado en el método histórico-dialéctico y fue realizado a partir de investigación bibliográfica, documental y de levante de datos e informaciones sobre la IES investigada.*

***Palabras clave**: Future-se. UFMA. Universidad. Refuncionalización.*

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos visto se intensificar a agenda de desmontes do patrimônio público, de desresponsabilização do Estado pela manutenção das políticas sociais, das medidas de restrições dos gastos públicos e de reformas que atacam frontalmente os direitos da população[1].

O governo de Jair Bolsonaro já demonstrou grande entusiasmo e potencial para dar continuidade às reformas estruturais que aprofundam a ortodoxia neoliberal, como a aprovação da reforma da previdência (EC nº 06/2019), alterações na legislação trabalhista, o projeto de reforma administrativa (PEC 32/2020), programa de desestatização das empresas públicas, além de outras medidas que, se aprovadas, representam um grande risco à manutenção dos serviços públicos nas esferas federal, estadual e municipal.

No âmbito da educação superior, o governo federal, adotando um discurso anti-intelectualista, anticientífico e privatista voltou seus ataques contra as universidades federais, inicialmente com o contingenciamento de recursos[2], sob o argumento de que estas não são produtivas e que desperdiçam o recurso público com "balbúrdia", ao invés de cumprirem sua função, que, sob a ótica do Ministério da Educação (MEC), reduz-se a produzir "resultados" e alcançar índices em avaliações oficiais e *rankings* internacionais.

Contrariando esse discurso, as universidades públicas são responsáveis pela produção de conhecimento científico relevante e de quase toda a pesquisa produzida no país, além de serem as instituições mais bem avaliadas pelo próprio MEC. Então, o que justifica essa postura? Por certo, a universidade pública, no cumprimento de sua função, aponta, por meio da pesquisa, do ensino e da

1 Entre as medidas, nesse sentido, tomadas pelo governo Michel Temer, entre 2016 e 2018, cita-se: a lei nº 13.467/2017, que aprova a reforma trabalhista; a emenda constitucional nº 95, de dezembro de 2016, que congela os gastos públicos por 20 anos; a PEC 287/2016, que dispõe sobre a reforma da previdência.

2 O contingenciamento de 30% das verbas discricionárias anunciado em maio de 2019 pelo MEC atingiu de forma diferenciada as IFES. De acordo com levantamento da Andifes, o contingenciamento aplicado varia de 50 a 15% das receitas discricionárias das IFES. Ver em: http://www.agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-05/andifes-bloqueio-universidades-e-de-54-de-verbas-discricionarias. Acesso em: maio 2020.

extensão e do rigor na análise, as contradições da realidade social de forma crítica e qualificada, representando uma importante linha de resistência ao atual governo. Isso reforça ainda mais os ataques direcionados à essas instituições, com o suposto discurso de combater a doutrinação ideológica.

Por esse motivo, devem ser cada vez mais asfixiadas ou reduzidas a agências de produção de resultados a favor do mercado, seja por meio de produtos e processos que atendam as demandas do setor produtivo, seja através da formação de sujeitos com uma mentalidade empreendedora e flexível, totalmente alinhada à atual racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016)[3]. Esse nexo parece permear todo o discurso em torno da refuncionalização das universidades e institutos federais materializado no programa "Future-se: construindo universidades empreendedoras e inovadoras".

O presente artigo tem por objetivo analisar, em linhas gerais, como esse programa pretende realizar a refuncionalização das universidades federais, tornando-as mais "competitivas e inovadoras" e, a partir de um caso concreto, o da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), demostrar como essas diretrizes têm sido abraçadas pelos gestores, que, mesmo sem aprovação do Future-se, começam a implementá-lo na prática, de forma silenciosa e à revelia de um debate mais amplo com a comunidade acadêmica.

O texto está estruturado em três seções. A primeira visa uma breve caracterização do Programa Future-se, abordando desde sua sistematização inicial até a versão final, encaminhada como projeto de lei ao Legislativo federal. Na segunda seção, são analisados elementos que sugerem uma aproximação da UFMA aos princípios e objetivos do programa, por meio da análise de algumas medidas implementadas pela atual gestão da universidade. Conclui-se que, apesar de ainda não ter sido formalmente aprovado, os princípios e ideias que se consubstanciam no Future-se já se encontram presentes em nossas universidades, sinalizando um processo de reestruturação dessas instituições.

O método de análise utilizado foi o materialismo histórico-dialético, ancorado nas categorias de totalidade, historicidade, contradição e mediação (FRIGOTTO, 2020). Como procedimentos de pesquisa, foram realizadas análises bibliográfica e documental. Os dados empíricos foram levantados por meio de documentos produzidos pela própria instituição de ensino superior (IES) e disponibilizados em seu *site* e por meio de informações solicitadas a setores da universidade. Estes foram tratados por meio de análise de conteúdo que, segundo Moraes (1999), consiste em uma metodologia de pesquisa utilizada na descrição

3 De acordo com os autores, o neoliberalismo é compreendido, fundamentalmente, como uma *racionalidade* que tem como principal característica a generalização da *concorrência* como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. Para os autores, o neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*.

e interpretação de documentos e textos que, por meio de análise sistemática, permite ao pesquisador reinterpretar mensagens e atingir uma compreensão mais profunda destas.

O FUTURE-SE E O PROCESSO DE REFUNCIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

O Future-se foi lançado em 17 de julho de 2019 e visa a promover maior autonomia financeira nas universidades e institutos federais por meio de incentivo à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo. Qualificado pelo MEC como inédito e inovador, o propõe uma mudança de cultura nas instituições públicas de ensino superior e maior autonomia financeira das universidades e institutos federais (IFs).

O programa já teve três versões apresentadas pelo MEC, entre julho e outubro de 2019, disponibilizadas em seu *site* para consulta pública e envio de sugestões. Apesar de mudanças apresentadas nas três versões, o programa mantém o fundamental: a necessidade de refuncionalização (LEHER, 2019) dos institutos federais de ensino superior (IFES) e IFs, tornando-os mais permeáveis as demandas do mercado[4], reduzindo, ainda mais, sua autonomia.

De maneira geral, podemos afirmar que a 2ª e a 3ª versões do programa apontam modificações mais significativas em relação à primeira, como o aperfeiçoamento de técnica jurídica, fazendo referência à aplicação de dispositivos da legislação já existente. Houve também a retirada de temas mais polêmicos, como a adoção de mecanismos de governança, semelhantes ao modelo corporativo, a obrigação de reduzir despesas com pessoal, a bonificação salarial aos servidores, a previsão de um Comitê Gestor externo e a substituição do termo "adesão" por "contratualização", e a inclusão de referências às fundações de apoio.

A figura dos fundos é mantida nas duas versões, tanto na forma do Fundo Soberano do Conhecimento (lei nº 13.240/2015), quanto dos fundos patrimoniais (lei nº 13.800/2019). O termo "inovação" ganha força nas duas últimas versões, "para justificar os principais objetivos anunciados do programa: propiciar fontes adicionais de financiamento e incentivar o incremento da captação de recursos próprios pelas IFES." (XIMENES; STUCHI; RODRIGUES, 2019, p. 65). Houve, ainda, a alteração nos eixos do programa, suprimindo o eixo gestão e dando maior amplitude ao eixo empreendedorismo e a inovação, que são, de fato, os fulcros principais do programa, e mantendo o eixo internacionalização.

4 Para a análise das versões do Future-se recomendamos a leitura de Leher (2019, 2020) e de Ximenes, Stuchi e Rodrigues (2019). Para uma análise da primeira versão, ver Sousa e Coimbra (2020).

Em linhas gerais, o programa apresenta duas ideias-força: a primeira diz respeito à redução da participação do Estado no financiamento das universidades e institutos federais, que, por meio de "parcerias" com o setor privado, arregimentariam os recursos adicionais para sua manutenção, no que reside, segundo à concepção do programa, a ampliação da autonomia das instituições; e a segunda ideia, que se relaciona à primeira, incentiva a produção de produtos e serviços para o mercado, sob o argumento de aproximar as universidades das demandas da sociedade, tornando-as empreendedoras, competitivas e voltadas para o desenvolvimento de inovações, garantindo, assim, as fontes adicionais de recursos para seu funcionamento. Além disso, a utilização das estruturas e recursos físicos e humanos das universidades estaria à disposição dos parceiros privados, num movimento de privatização do público avalizado pelo próprio Estado, sem precedentes na história recente das universidades federais.

A redução do entendimento no tocante à autonomia universitária como autonomia financeira e não de *gestão* financeira, patrimonial, didática e científica, conforme se depreende do art. 207 da Constituição Federal de 1988, "é inconstitucional e pretende refuncionalizar as universidades, substituindo o dever do Estado no desenvolvimento institucional de suas autarquias e fundações públicas" (LEHER, 2019, s. p.). Enfim, segundo Ximenes, Stuchi e Rodrigues (2019, p. 66), "Em todas as versões, contudo, de forma mais ou menos explícita, o sentido de redução da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das IFES se mantém."

Mesmo mediante forte reação das universidades, associações e entidades do meio científico ao longo do processo de consulta sobre as três versões do programa, o governo federal envia o projeto de lei do Future-se (PL nº 3.076/2020) à apreciação legislativa em 27 de maio de 2020, num formato mais enxuto que as versões anteriores, embora não apresente alterações relevantes com relação ao conteúdo.

Os objetivos do programa (art. 1º) pressupõem a opção por um modelo de universidade mais voltado para as demandas externas e com uma cultura empreendedora, o que vai de encontro aos modelos de universidade, inspirados na tradição iluminista e se aproxima de perspectivas contemporâneas[5], consideradas mais ágeis, flexíveis, permeáveis às influências externas e às demandas da sociedade, dando por pressuposto que as universidades são burocráticas, ineficientes e indiferentes às demandas externas.

---

5 Conforme consta nas exposições de motivos no PL, "O modelo atual de pesquisa nas universidades e nos institutos federais do Brasil é um modelo pesado e burocrático que não atende mais às necessidades do pesquisador, que perde tempo valioso de sua atividade em burocracia, enquanto deveria focar mais tempo na atividade finalística. Além disso, as instituições federais superiores de ensino devem estar mais abertas às experiências internacionais e atentas às necessidades da sociedade brasileira."

No eixo "Pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação", o termo "pesquisa" se reveste de um caráter utilitarista e pragmático, focando no atendimento prioritário das demandas externas, e sempre acompanhado dos termos "desenvolvimento e inovação", qualificando, *a priori*, o tipo de pesquisa que se pretende incentivar. Ficam claras as prioridades a serem conferidas à pesquisa nas universidades e institutos que aderirem ao programa. Este prevê que nas políticas de pesquisa, desenvolvimento e inovação sejam observadas as diretrizes das políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC)[6]. Observa-se, desse modo, que serão excluídos do Future-se as áreas das ciências humanas e sociais, assim como a formação de professores (EVANGELISTA, 2019).

De acordo com Leher (2019), o programa desestimula a pesquisa básica, a reflexão sobre os problemas lógicos e epistemológicos da ciência, de respostas aos dilemas éticos-estéticos-políticos que afligem a sociedade, a reflexão filosófica e a criação artística, assim como a formação humanística dos estudantes, para além da formação para o trabalho e para o desenvolvimento de uma mentalidade empreendedora, adaptadas às instabilidades do mundo contemporâneo.

As medidas de incentivo à pesquisa, ao desenvolvimento tecnológico e à inovação devem estar alinhadas à legislação de incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, observados os requisitos para a fruição de incentivos e benefícios de qualquer natureza, o que consiste em uma interferência na autonomia da universidade quanto as suas políticas internas para a pesquisa.

Nas diretrizes do eixo (art. 18), fica bem clara a necessidade de refuncionalização das estruturas de pesquisa e da capacitação dos recursos humanos das universidades voltadas para os propósitos que a pesquisa deve assumir nos escopo do programa, como: a capacitação da comunidade acadêmica para **atuar no núcleo de inovação tecnológica**, na **gestão de processos de inovação**, na **prospecção de projetos de pesquisa e inovação**; facilitar meios de acreditação de infraestruturas de pesquisa junto às entidades e aos órgãos competentes, para o estabelecimento de parcerias ou para a prestação de serviços técnicos especializados com empresas e demais instituições que integram o Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação; e **promover a cultura de estímulo à pesquisa tecnológica, à inovação, ao empreendedorismo e à proteção**

6 A portaria nº 1.122/2020, que estabelece como prioritários no âmbito no MCTIC, projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovações voltados para cinco áreas de tecnologias: estratégicas, habilitadoras, de produção, para desenvolvimento sustentável, e para qualidade de vida.

à propriedade intelectual por meio de capacitações, eventos e outros meios de difusão de conhecimento, **com o objetivo de consolidar a capacidade da instituição de ensino na apropriação e na negociação de ativos intangíveis**.

No eixo "empreendedorismo", suas diretrizes visam "apoiar a implantação e a consolidação de ambientes que promovam inovação, com foco no estabelecimento de parcerias com o setor empresarial, incluídos os parques e polos tecnológicos, as incubadoras e as *start-ups*" (art. 19, I). Além disso, prima pelo aprimoramento de "modelos de negócios"[7] das universidades e institutos para que possam oferecer inovações que supram as demandas da sociedade. É reafirmado o fomento a projetos de pesquisa aplicada e projetos de inovação que estimulem a criação de start-ups (art. 19, VII), definindo uma prioridade a projetos de pesquisa de viés específico.

O PL aponta a oferta de conteúdos e atividades de empreendedorismo nas matrizes curriculares dos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, nos termos do disposto na política institucional de inovação (art. 19, VI), interferindo diretamente nas políticas de ensino das universidades e institutos. O que se percebe é o reforço à lógica do empreendedorismo, que já está sendo fortemente fomentada nos currículos escolares em diversos níveis[8]. A ideia é que não devemos mais formar para o emprego, diante de um mercado de trabalho que se expande, cada vez mais, em direção ao trabalho informal, no qual deverão ingressar a maioria dos jovens que adentram na universidade, mas formar empreendedores que, desde a graduação, sejam responsáveis por prover a própria sobrevivência sem nenhuma salvaguarda ou estabilidade futura.

O PL não prevê nenhuma ação voltada para a expansão de vagas e inclusão no ensino superior. Apesar de nas exposições de motivos constar a preocupação com as taxas de conclusão nas IFES e IFs, não deixa claro que ações concretas são propostas no âmbito do programa para o enfrentamento dessa questão.

Com relação ao eixo "internacionalização" a proposta do programa é tornar a universidade brasileira cada vez mais globalizada. Para tanto, prevê o estímulo a mobilidade institucional de estudantes, técnicos-administrativos e de docentes entre as universidades participantes e universidades estrangeiras. Nesse caso, percebe-se grande destaque à pós-graduação, inclusive por meio de possibilidade de dupla titulação (*double degree*), titulação conjunta (*joint degree*) e cotutela de orientação, sem a necessidade de credenciamento ou autorização

---

7 "O termo é advindo do universo empresarial, mais especialmente voltados para startups, que são empreendimentos de base tecnológica com forte tendência a inovação, o modelo de negócios é a forma como a empresa cria, entrega e captura valor." (https://www.voitto.com.br/blog/artigo/modelo-de-negocio. Acesso em: 22 jun. 2020).

8 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (portaria nº 1.210/2018) estabelecem o empreendedorismo como eixo estruturante para a organização dos itinerários formativos.

específica. Como não especifica que tipo de instituição estrangeira poderá celebrar esses convênios, os limites e nem a necessidade de autorização prévia, abre-se um campo para a expansão de instituições estrangeiras, inclusive com fins lucrativos, para atuação no território brasileiro, fortalecendo o mercado educacional.

Tal fenômeno é analisado por Laval (2019) como uma tendência à constituição de uma rede de educação mundial, transfronteiriça e pós-nacional, sobretudo no âmbito da educação superior, fortalecendo um mercado global da educação, impulsionada pelo avanço das novas tecnologias da informação e comunicação e justificada pela necessidade de qualificação da mão de obra nacional para expandir a competitividade econômica dos países.

> Não há dúvida de que essa tendência pode pôr em xeque todas as estruturas do arcabouço nacional de educação, desde os princípios que regulam as obrigações dos alunos e das instituições até o valor dos diplomas concedidos em território nacional. Isso poderia abrir um mercado de formação superior e de diplomação dentro de um espaço mundial desregulamentado, fornecendo meios suplementares de imposição simbólica e dominação econômica a nações e empresas que já desenvolveram muito seu potencial educacional. (LAVAL, 2019, p. 136).

A participação no programa está condicionada à celebração de um "contrato de resultado"[9], que deve ser firmado entre as universidades e institutos federais e o MEC, através de "estabelecimento de indicadores de resultado para a implementação de ações que abrangerão todos os eixos do Programa Future-se" (§ 1º, art. 6º), que serão definidos pelo MEC e pelo MCTIC, contemplando, em cada eixo, incrementos de eficiência e economicidade. O sistema de governança, controle e avaliação dos contratos deve ser criado em regulamento específico.

Entre os benefícios provenientes do contrato de resultado estão o recebimento de recursos orçamentários adicionais, consignados pelo MEC, e a concessão preferencial de bolsas da Capes às universidades e aos institutos federais participantes do programa (§ 2º, art. 6º). Além de ser impreciso quanto ao montante de recursos adicionais a serem destinados para o financiamento das ações constantes do Contrato de Resultados, o PL é injusto quanto ao critério de distribuição de bolsas Capes, sobretudo no que diz respeito às áreas consideradas não prioritárias, asfixiando-as ainda mais.

No art. 30 do PL, os contratos de resultado somente poderão ser celebrados após a edição de portaria conjunta do Ministério da Economia e do MEC, a qual indicará a existência de dotação orçamentária, estimará o

9 A figura dos contratos de resultado assemelha-se ao contrato de gestão, instituído através da emenda constitucional nº 19/1998 e consiste em ampliar a autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta, mediante contrato entre seus dirigentes e o poder público.

impacto orçamentário e financeiro e atestará a compatibilidade do programa com a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, com a Lei de Diretrizes Orçamentárias vigente e com as normas de direito financeiro e orçamentário aplicáveis. Isso torna incerta a existência de recursos para financiamento das ações desenvolvidas no âmbito do Future-se, apesar de o programa criar uma forte expectativa nesse sentido. No entanto, no art. 27 permite aos fundos patrimoniais apoiarem as ações do Programa Future-se, além de outros fundos patrimoniais específicos para universidades e institutos federais.

Para executar os contratos de resultado, as universidades e institutos poderão firmar contratos e convênios diretamente com fundações de apoio, devidamente credenciadas, nos termos da lei nº 8.958/1994, que atuarão em projetos de produção, fornecimento e comercialização de insumos, produtos e serviços (art. 16). Prevê a comercialização de produtos ou serviços com as marcas das instituições e o excedente de produção resultante das atividades executadas no âmbito das universidades ou dos institutos federais. O PL também institui a flexibilização dos contratos trabalhistas via CLT, para a contratação de pesquisadores e professores de instituições estrangeiras por meio das fundações de apoio para prestar serviços no âmbito do Future-se.

Conforme o exposto, percebe-se que o Future-se tem por objetivo desenvolver uma nova lógica em relação à universidade e ao trabalho acadêmico. Reforça o senso comum de que o mercado deva dar forma à atividade acadêmica e aos produtos dela provenientes, seja com relação ao resultado da produção científica desenvolvida nas universidades, seja em relação ao tipo de profissional que ela forma. Isso altera o *ethos* de universalidade que caracteriza essa instituição, em sua multiplicidade de saberes e campos de investigação e atuação e o substitui "por um apêndice do setor [produtivo] ou da empresa que utiliza seus serviços de pesquisa e produção de mão de obra" (LAVAL, 2019, p. 101).

ADESÃO À LÓGICA DO FUTURE-SE POR DENTRO DAS INSTITUIÇÕES: O CASO DA UFMA

O debate sobre a adesão ao Future-se pelas universidades federais teve início imediatamente após seu lançamento, em julho de 2019, a fim de avaliar o conteúdo da proposta apresentada pelo MEC. Das 63 universidades federais, 27 se posicionaram contrárias ao Future-se, 7 têm posição crítica, 29 não informaram posição[10].

10 Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,maioria-das-universidades-federais-rejeita-Future-se,70003024425. Acesso em: 25 jun. 2020.

Desde seu lançamento até o envio do projeto de lei ao legislativo, foram apresentadas três propostas e decorreram 11 meses. Nesse interstício, a administração superior da UFMA tem se antecipado, adotando os princípios e implementado ações em direção à concepção do programa, conforme analisaremos em seguida.

Considerando a rejeição que o programa tem enfrentado nas universidades federais onde já foi apreciado, a estratégia de adaptar a universidade aos seus princípios e diretrizes – sem o necessário debate com a comunidade acadêmica –, por meio de implantação de políticas e da reestruturação dos setores, parece ter sido a maneira encontrada pela administração superior da UFMA para minar resistências e implementar as diretrizes do Future-se sem maiores sobressaltos.

O processo de reestruturação de setores importantes da universidade, a exemplo da antiga Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PPPGI), que agrega as funções estratégicas no âmbito do Future-se, pois concentra as políticas de pesquisa, desenvolvimento e inovação, empreendedorismo e internacionalização, corrobora a hipótese apresentada neste texto de que há uma convergência tácita com os princípios e diretrizes do programa na atual gestão da UFMA. Rebatizada como Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-graduação e Internacionalização (AGEUFMA), "tem por finalidade planejar, orientar, executar, coordenar e supervisionar as atividades de Inovação Tecnológica, Pesquisa, Pós-Graduação, Empreendedorismo e Internacionalização no âmbito da UFMA", tendo como destaque desenvolver ações que "potencializem a capacidade empreendedora e de inovação da comunidade acadêmica, proporcionando soluções e serviços à sociedade."[11]

Entre suas diretrizes, conforme descrito no *site* oficial, constam:

> Difundir a cultura de inovação tecnológica e proteger a propriedade intelectual da Universidade Federal do Maranhão por meio da capacitação tecnológica, registro, licenciamento e transferência de tecnologias; Articular parcerias estratégicas com empresas públicas, privadas ou setores governamentais, para o desenvolvimento de projetos e serviços científico-tecnológicos; Promover ações institucionais de capacitação de recursos humanos em empreendedorismo e estimular o processo de pré-incubação e incubação de empresas inovadoras de base tecnológica; Promover a cultura do empreendedorismo no meio acadêmico, bem como apoiar e acompanhar as Empresas Juniores da UFMA; Estruturar o Parque Tecnológico da UFMA, visando expansão da inovação e do empreendedorismo e a interação entre os setores públicos, universidades e empresas.

11 Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ageufma/paginas/pagina_estatica.jsf?id=238. Acesso em: 23 abr. 2020.

O Empreendedorismo[12] passou a ser um dos setores com maior destaque na AGEUFMA. Na visão do chefe da Diretoria de Empreendedorismo (DEMP), a relação do empreendedorismo com a pesquisa e a inovação deverão trazer excelentes índices de qualidade para a universidade. "É impossível pensar a desarticulação entre as áreas. Quando o empreendedorismo está fora desse ecossistema, a gente fica com dificuldade de captar ideias e recursos, que se tornarão **capitais intelectuais**, considerando que ideias se transformam em oportunidades, e **oportunidades em negócios**." (Grifos nossos)[13].

As ações da AGEUFMA no sentido de adaptar a universidade a uma "cultura empreendedora", conforme advogado pelo Future-se, já estão em andamento. A exemplo do "Mapeamento de competências para prospecção de oportunidades UFMA 2020", realizado pela Diretoria de Gestão da Inovação e Serviços Tecnológicos (DGIST) da AGEUFMA, que, por meio de um formulário enviado a todos os docentes e servidores da UFMA, pretende "realizar o mapeamento das competências da nossa instituição, visando divulgar os conhecimentos e competências da UFMA para a transferência de tecnologias e para a prestação de serviços inovadores que contribuirão para o desenvolvimento científico e tecnológico da região."[14] Tal formulário deveria ser respondido por pesquisadores, coordenadores de laboratórios e de grupos de pesquisa para descrever suas competências com potencial de solucionar demandas qualificadas de mercado.

Através de um *e-mail*[15] enviado para o setor, solicitando maiores esclarecimentos sobre a natureza e as finalidades do mapeamento, recebemos como resposta algumas informações que elucidam o foco com o qual será conduzida a pesquisa na instituição, revelando a intenção de criar, de fato, uma cultura empreendedora e de aproximação às demandas do setor privado, conforme delineado pelo Future-se. Em resposta[16], o diretor da DGIST, que

---

12 Na estrutura anterior da universidade, as ações direcionadas ao empreendedorismo, notadamente incubação de empresas e criação de empresas júniores, estavam sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Empreendedorismo, onde também estava localizado o Centro de Empreendedorismo da UFMA (CEU). O fato de integrar essas ações no âmbito da AGEUFMA já deixa clara a intenção de implementar as diretrizes e eixos do programa Future-se de forma coordenada através dessa agência, dando maior organicidade às ações de pesquisa e desenvolvimento, empreendedorismo e inovação.

13 Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ageufma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=55383. Acesso em: 28 jun. 2020.

14 Memorando eletrônico nº 5/2020 DGIST/AGEUFMA, de 11/04/2020. O formulário pode ser acessado em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdi-P8mL42YjxH0xy2yW-A2gZae0b07PBJ0qHy4yf3f8WlLuQ/viewform?usp=sf_link.

15 SOUSA, A. P. R. de. Informações sobre o mapeamento de competências [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <ageufma.dist@ufma.br> em 14/04/2020.

16 LIMA, S. RE: Informação sobre o mapeamento de competências [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <anapaularis@hotmail.com> em 14/04/2019.

assina o *e-mail*, deixa bem claro que a diretoria "tem como carro-chefe permitir, incentivar, auxiliar e dar agilidade aos processos que envolvam convênios entre o setor público, privado e sociedade civil que tenha como objetivo trazer recursos para a universidade." Ou seja, a estratégia de autofinanciamento, conforme previsto pelo Future-se, no sentido de reduzir a participação do fundo público, é apontada como o principal propósito do setor.

E uma das formas de trazer esses recursos, de acordo com a resposta do diretor da DGIST/AGEUFMA, é por meio de projetos com empresas, onde a universidade recebe participação, a exemplo do que ocorre atualmente nas áreas de ciências exatas e tecnológicas. Contudo, ressalta que as demandas do setor privado têm que ser atendidas com agilidade e eficiência, o que muitas das vezes fica a desejar devido a "problemas internos para atuar nesse campo", apontados como uma das dificuldades de se estabelecer relação com as empresas, a exemplo dos trâmites burocráticos necessários para a formalização de convênios com a iniciativa privada para a execução de projetos em parceria com departamentos e laboratórios da universidade, que pode levar até um ano e fazer com que a instituição não seja competitiva.

A segunda forma de atrair recursos privados para a universidade, segundo o diretor da DGIST, seria por meio de prestação de serviços tecnológicos em diversas áreas (cursos *lato sensu*, laudos, assessorias, entre outros), a serem oferecidos pelos profissionais e utilizando recursos da universidade (infraestrutura, laboratórios e equipamentos). Nessa ação, se insere o formulário de mapeamento de competências para prospecção de profissionais que tenham interesse em realizar a prestação de serviço, além de equipamentos e laboratórios da universidade que podem ser utilizados para esse fim, em conformidade com a legislação vigente. De acordo com o que foi esclarecido pelo *e-mail*, essa seria uma primeira fase, "posteriormente a essa prospecção que terá uma segunda etapa em campo, visitando os professores, pretendemos disponibilizar os dados em uma página *web* da UFMA, um portfólio de serviços tecnológicos e os procedimentos para a contratação."

O diretor acrescenta que estão sendo elaboradas duas normativas direcionadas aos dois temas no âmbito da UFMA: "a primeira, que trata da relação da UFMA com as Fundações de Apoio, permitindo maior agilidade e cobrança na execução séria e profissional dos projetos e a segunda que trata da prestação de serviços".

Além disso, o diretor da DGIST apresenta a preocupação com os equipamentos e estruturas da UFMA que se encontram subutilizados pelos pesquisadores, o que, segundo ele, seria um desperdício do recurso público, ao invés de produzir resultados para a sociedade. Contudo, parece ignorar que os

recursos públicos para a ciência e tecnologia, que financiam grande parte da pesquisa em nosso país, estão sendo sistematicamente reduzidos[17], inviabilizando, por exemplo, a compra de materiais e pagamento de bolsas para pesquisadores para realização de pesquisas relevantes com os equipamentos e recursos existentes nas universidades.

Percebemos que essa lógica passa a ser imposta ao trabalho docente na universidade. Para produzir, o pesquisador deve "vender" o seu produto no mercado, para que tenha possibilidades de arcar com o ônus de sua própria atividade, já que o financiamento público para ciência e tecnologia e para as universidades estão sendo sistematicamente reduzidos. Nesse contexto, segundo Leher (2019), o Future-se pretende profundas alterações na natureza do trabalho docente, pois "Instaura um *ethos* empreendedor que sinaliza benefícios para os que priorizarem as atividades de P&D e de serviços, indicando que esse é o caminho a seguir, especialmente aos jovens."

Outras ações promovidas pela AGEUFMA, direcionadas ao fortalecimento do empreendedorismo, caminham na perspectiva do Future-se, como a palestra "*Startups*: a universidade transformando ciência em soluções de mercado", realizada pela DEMP, com o prof. Dr. Rômulo Martins, cofundador da Niduu (*startup* de gerenciamento de pessoas) e professor da UFMA, no sentido de estimular o comportamento empreendedor entre o corpo docente e dar visibilidade a essa atividade agregada ao trabalho acadêmico[18].

Outra ação direcionada nesse sentido é o "*Business Talk*", também promovido pela DEMP. Lançado em março de 2020, a ideia é que o evento seja realizado em várias unidades da UFMA, com o objetivo de discutir sobre *startups*, empresas juniores, o universo do empreendedorismo e divulgar o Centro de Empreendedorismo de Inovação da UFMA (CEI). Nos encontros serão discutidos três temas: "Empreendedorismo"; "Da ideia ao negócio: conheça o CEI"; e "O que é uma *startup*?" – com foco na discussão do mundo do empreendedorismo e suas inovações e oportunidades, com presença de discentes, docentes e empresários[19].

---

17 No Brasil, o orçamento para a área de ciência e tecnologia vem progressivamente diminuindo. Em 2013, o orçamento do Ministério da Ciência e Tecnologia foi de R$ 9,5 bilhões; em 2019, o orçamento foi de, aproximadamente, R$ 3 bilhões – uma queda de mais de 60%, sendo 42% só em 2019. Como o grosso da pesquisa no Brasil é financiado com recursos públicos e desenvolvido por instituições públicas, esses cortes refletem diretamente nas condições de realização de pesquisas nas universidades federais.
Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/04/corte-orcamentario-de-42-em-ciencia-e-tecnologia-preocupa-entidades.shtml e https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/orcamento-da-educacao-sofre-corte-de-r-5-83-bilhoes1. Acesso em: 30 abr. 2020.

18 *Live* realizada no Instagram da AGEUFMA, em 11 de junho de 2020. Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ageufma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=56391. Acesso em: 26 jun. 2020.

19 Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ageufma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=55843. Acesso em: 26 jun. 2020.

Diante do exposto em relação à apropriação das diretrizes do Future-se na UFMA e nas demais universidades no país, questiona-se o impacto sobre a pesquisa básica, a pesquisa nas áreas de ciências humanas, sociais, artísticas, linguísticas, filosófica, que não geram resultados imediatos por meio de produtos e processos que possam atender aos interesses do mercado por soluções tecnológicas e inovações. Considera-se que, se a implementação do Future-se lograr êxito mediante a aprovação do PL e a adesão das universidades ao programa, é muito provável que estas sejam postas à margem das modalidades de financiamento disponíveis no programa, enfraquecendo a posição dessas áreas.

Avalia-se que isso gerará um clima de competitividade entre os pesquisadores na disputa por recursos para realizar suas pesquisas, prestar serviços, desenvolver produtos e garantir uma eventual complementação salarial, gerando uma fragmentação ainda maior na categoria do magistério universitário, entre os "produtivos" e os "improdutivos". Ainda constata-se que a adesão ao Future-se configura uma restrição da autonomia universitária, em função da necessidade de atender demandas externas, quanto à pesquisa e inovação e a prestação de serviços, assim como a autonomia em relação ao ritmo da pesquisa e da produção científica diante das exigências em atender, de forma mais eficiente, às demandas do mercado.

No limite, considera-se que a função pública da universidade restaria ameaçada diante da pressão para dar suporte, por meio da pesquisa e da prestação de serviços, a demandas privadas e atrair recursos para a universidade, solapando os critérios democráticos para o acesso a recursos para a realização de pesquisas na universidade em áreas que tenham relevância social, mas não despertam o interesse do mercado.

Estas questões seguem em aberto ou, pelo menos, temos como hipótese que se a UFMA e as demais universidades seguirem as trilhas indicadas pelo Future-se, provavelmente teremos um forte direcionamento para a alteração do *ethos* acadêmico na universidade, descaracterizando o papel historicamente desempenhado por essa instituição, fragilizando ainda mais a sua autonomia e estabelecendo critérios cada vez mais vinculados à produtividade para reconhecimento do mérito acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Boaventura de Sousa Santos (2020), em texto sobre os desafios à universidade pública, afirma: que poucas instituições estarão tão ameaçadas, mas nenhuma outra será tão necessária. Tal frase coloca em evidência a contradição da universidade no mundo contemporâneo. Historicamente, a universidade foi

construída como um espaço que visa a conservação e difusão do conhecimento cultural acumulado pela humanidade e de investigação profunda dos problemas dos povos, que não se restringem e se limitam a um tempo estabelecido ou a uma situação prática, embora parta efetivamente deles, mas se caracteriza como universal. E esse papel é reconhecido pelas expectativas direcionadas à universidade na busca de soluções para os problemas que afligem a humanidade. Nesses tempos de pandemia, essa expectativa se expressa na busca de vacinas e tratamentos para o vírus, quando todos os olhares são voltados para as instituições de pesquisa, entre elas, a universidade.

Ao mesmo tempo, a produção do conhecimento sob a lógica do capitalismo, que podemos, com Laval (2019), chamar de "utilitária", direciona-se à solução de problemas diretamente relacionados à prática, no seu sentido mais imediato, pragmático e geralmente instrumentalizado, ignora a dimensão universal do saber e das especificidades do processo de produção desse saber. Nesse sentido, o mundo da produção "coloniza" o espaço-tempo universitário. Por isso, talvez, algumas pesquisas que visam diretamente apresentar soluções pragmáticas para a sociedade, muitas vezes com interesses mercadológicos, não respeitando o tempo e o desenvolvimento da pesquisa científica, podem atropelar tal processo e enviesar os resultados da investigação, comprometendo-os, tanto do ponto de vista científico, quanto do ponto de vista ético.

Nesse sentido, Laval (2019) identifica, assim como o faz Sousa Santos (2020), que o capitalismo universitário tem sido uma das ameaças globais que pairam sobre a universidade pública, que se intensificou nos últimos 40 anos, a partir da hegemonia do neoliberalismo como lógica dominante do capitalismo global.

> De modo geral, um novo campo de acumulação do capital surge com a transformação das universidades em fábricas de saber eficiente. A produção de conhecimentos e do próprio saber são moldados pelo "capitalismo universitário". Na verdade, toda a cadeia de produção de conhecimentos tende a se transformar de acordo com os imperativos da valorização do capital. (LAVAL, 2019, p. 57).

Uma consequência desse fenômeno, segundo Sousa Santos (2020), é que as universidades passam a ser concebidas como um investimento lucrativo, de modo que lhes seja permitida a busca de receitas próprias no mercado e a adoção de critérios empresariais de gestão, baseados na eficiência, eficácia, flexibilidade, satisfação do cliente e produtividade. Desse modo, as universidades públicas devem se tornar competitivas e integrar os *rankings* dos sistemas globais de avaliação para aferir "objetivamente" seu valor de mercado.

Essa perspectiva ganhou terreno ao longo das últimas décadas, tendo o modelo americano como epicentro e, posteriormente, exportado para a Europa e outras regiões de capitalismo desenvolvido (LAVAL, 2019). As consequências desse movimento são diversas e matizadas, e vão desde processos de hibridização universidade-empresa, de modo que não se distingue claramente os interesses comerciais dos científicos, comprometendo a autonomia e os limites éticos da pesquisa, a facilitação da apropriação e transferência comercial dos conhecimentos e o esvaziamento de algumas atividades que integram o fazer universitário, como o ensino, em detrimento da pesquisa, que gera resultados comercializáveis.

Por outro lado, segundo Sousa Santos (2020), a "guerra cultural" perpetrada contra as universidades pela ultradireita, vendo-as como centros de produção e difusão de ideologias de esquerda – abrigadas sobre a terminologia genérica de "marxismo cultural" –, justificam o ataque contra o pensamento crítico, livre e independente que, segundo essa ótica, visa subverter as instituições e desestabilizar a ordem social. Por isso, devem ser amordaçadas, docilizadas e reprogramadas para operar de acordo com a lógica pragmática, extirpando do fazer acadêmico toda e qualquer ideologia ameaçadora. Isso implica em remover dos currículos universitários todo e qualquer conhecimento que não seja diretamente "útil" à formação na perspectiva do mercado e todo o conteúdo ideológico que se contraponha à ideologia dominante.

A nosso ver, o Future-se condensa essas duas dimensões do ataque neoliberal às universidades públicas brasileiras, pois ao mesmo tempo em que as torna funcionais ao capitalismo, esteriliza, por inanição, seu potencial crítico, o que representa o projeto das forças ultraliberais conservadoras que ocupam o poder político no Brasil atualmente. Isso pode ser claramente percebido nas linhas gerais do programa, que se direcionam para a pesquisa direcionada a resultados diretamente aplicáveis, que gere inovações para o setor produtivo e promova o empreendedorismo como valor agregado à cultura universitária.

Apesar de não ter sido objeto desta investigação, podemos levantar a hipótese de que esse movimento de receptividade aos princípios e diretrizes contidos no Future-se agrade alguns segmentos da comunidade acadêmica, e se observe algo parecido em outras universidades brasileiras, pois, além do Future-se, já existe um arcabouço regulatório e legislativo fértil nesse sentido.

Portanto, é preciso evocar a função social e pública da universidade, expor os ataques perpetrados à universidade pública de gestão pública, por meio dos cortes tanto de seus orçamentos próprios, quanto dos recursos destinados para a área de ciência e tecnologia, que também abastecem as universidades federais. Ao mesmo tempo, é necessário reafirmar sua relevância, tendo em vista que, apesar de todas as restrições e críticas, são as instituições que mais se destacam

no combate à pandemia, seja na pesquisa de fármacos, vacinas, tratamentos, seja na assistência, no monitoramento epidemiológico e na pesquisa social sobre suas implicações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de lei nº 3076/2020**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=EB1062A5AA5D3BDB3E4112E8A52B723B.proposicoesWebExterno1?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020. Acesso em: 15 jun. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão no mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Por que o Future-se abjurou a formação docente? **UFSC à esquerda**. Florianópolis, 29 set. 2019. Disponível em: https://ufscaesquerda.com/por-que-o-Future-se-abjurou-a-formacao-docente/. Acesso em: 10 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Método materialista histórico-dialético como instrumento de análise da realidade. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales (Org.) **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural**: expressões da luta de classes no interior do capitalismo. Paranavaí: EduFatecie, 2020. p. 15-35.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. "Future-se" indica a refuncionalização das universidades e institutos. Federais. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2 ago. 2019. Disponível em: https://diplomatique.org.br/Future-se-indica-a-refuncionalizacao-das-universidades-e-institutos-federais/. Acesso em: 15 maio 2020.

LEHER, Roberto. Esboço de análise sobre o Projeto de Lei do Future-se. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 17 jun. 2020. Disponível em: https://diplomatique.org.br/projeto-de-lei-do-future-se/. Acesso em: 20 jun. 2020.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade pós-pandêmica. **Boletim Outras Palavras**, 7 jul. 2020. Disponível em: https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica/. Acesso em: 8 jul. 2020.

SOUSA, A. P. R. de; COIMBRA, L. J. P. Future-se: um golpe contra a democratização do ensino superior. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 12, jan. 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/69548/40314. Acesso: 30 maio 2020.

XIMENES, Salomão; STUCHI, Carolina Gabas; RODRIGUES, Rayane Vieira. O passado do Future-se: análise de conteúdo de três versões preliminares do programa. In: XIMENES, Salomão; CÁSSIO, Fernando (org.). **Future-se? Impasses e perigos à educação superior pública brasileira**. Santo André: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC, Universidade Federal do ABC, 2019. p. 52-67

Ana Paula Ribeiro de Sousa
Doutora em Educação pela UFF. Mestre em Educação pela UFMA. Graduação em História pela UFMA. Professora da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: anapaularis@hotmail.com

Leonardo José Pinho Coimbra
Doutor em Educação pela UFF. Mestre em educação pela UFMA. Graduação em História pela UFMA. Professor da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: solidsnk@bol.com.br

Recebido em: 05/10/2020
Aprovado em: 19/04/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.108393

Escolas paulistas ocupadas, políticas e democracias

Occupied schools in sao paulo, policies and democracies
Escuelas paulistas ocupadas, políticas y democracias

GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN
https://orcid.org/0000-0001-5698-000X
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Programa de Pós-graduação em Educação
Marília, SP, Brasil
VIVIANE IZAÍAS DE CARVALHO
https://orcid.org/0000-0001-9843-0006
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Programa de Pós-graduação em Educação
Marília, SP, Brasil
VIVIANI FERNANDA HOJAS
https://orcid.org/0000-0002-9841-0301
Universidade Federal do Acre
Programa de Pós-graduação em Educação
Rio Branco, AC, Brasil

Resumo: O objetivo foi analisar as práticas discursivas construídas sobre política, gestão e democracia por diferentes integrantes de duas escolas públicas da rede estadual paulista ocupadas em 2015/2016 contra a política governamental de reorganização escolar. O material é resultante de entrevistas com integrantes de diferentes segmentos das duas escolas pesquisadas, analisadas a partir do referencial teórico da teoria do discurso. A experiência nas ocupações teve grande importância na ressignificação da escola e das categorias em tela e a teoria do discurso pôde contribuir com o avanço no conhecimento da área.

Palavras-chave: Escolas paulistas ocupadas. Políticas e democracias. Teoria do discurso. Gestão escolar.

Abstract: *The purpose was to analyze the discursive practices built on policies, management and democracy by different members of two public schools in São Paulo state network occupied in 2015/2016 against the government policy of school reorganization. The material is the result of interviews with members of different segments of the two schools surveyed and the theoretical reference the Discourse Theory. The experience in the occupancy had great importance in the reframing of the school and the categories onscreen and the Discourse Theory could contribute to the advance in the Knowledge of the area.*

Keywords: *Occupied Schools in Sao Paulo. Politics and Democracies. Discourse Theory. School management.*

***Resumen**: El objetivo ha sido analizar las prácticas discursivas construidas sobre política, gestión y democracia por diferentes integrantes de dos escuelas públicas estaduales paulistas ocupadas en 2015/2016 contra la política gubernamental de reorganización escolar. El material es el resultado de entrevistas con integrantes de diferentes segmentos de dos escuelas investigadas y el referencial teórico es la Teoría del Discurso. La experiencia en las ocupaciones ha tenido gran importancia en la resignificación de la escuela y de las referidas categorías abordadas y la Teoría del Discurso ha podido contribuir con el avance en el reconocimiento del área.*

***Palabras clave**: Escuelas paulistas ocupadas. Políticas y Democracias. Teoría del Discurso.*

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de pesquisa integrada, cujo objetivo geral é analisar a (re)configuração da área da Administração Educacional/Escolar no Brasil, após período crítico dos anos 1980, cotejando o desenvolvimento teórico e os desdobramentos práticos na gestão dos sistemas e unidades escolares. Baseamo-nos em algumas constatações que justificam sua realização: o campo teórico da educação, em especial da política e gestão da educação, não tem privilegiado as práticas discursivas dos estudantes, funcionários e responsáveis; as análises são prescritivas, fato que será fundamentado com base nos argumentos de um conjunto de autores (SOUZA, 2006; MAIA, 2008; MURCIA, 2015; RUSSO; MAIA, 2009).

Souza (2006) traçou o perfil da gestão escolar no Brasil e realizou levantamento e análise das pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação do país (1987-2004). O autor destaca que a produção científica teve como tendência a compreensão da gestão escolar como fenômeno preponderantemente político, com significativa ampliação das temáticas contempladas. Do total de 514 pesquisas, 150 dizem respeito à gestão democrática e/ou participação na escola; e aproximadamente 27 se caracterizam por aprofundarem a discussão conceitual do campo. O maior problema da produção refere-se à "[...] ênfase por vezes um tanto normativa de vários trabalhos sobre gestão escolar" que se "[...] dedicam mais a demonstrar como a escola deve se organizar para ser democrática e menos a descrever e analisar como tem se organizado a gestão da escola, democrática ou não." (SOUZA, 2006, p. 122).

Maia (2008) analisou a produção da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), entre 1983-2005 e, no que tange às categorias "administração" e "gestão", constatou a contribuição desta publicação para a área, na medida em que foi detectável o abandono de teorias generalizáveis construídas com base na administração empresarial; também percebeu haver preferência por estudos que analisavam as escolas, aproximando os pesquisadores

de seu objeto analisado. Assim como essa autora, Russo e Maia (2009) concluíram que houve proliferação de estudos sobre o cotidiano escolar, ao realizarem levantamento, sistematização e análise de livros publicados em primeira edição, que trazem a escola como objeto de estudo para identificar suas contribuições a partir da delimitação de seus referenciais teórico-metodológicos. As autoras destacaram a predominância de pesquisas e análises que partem da gestão democrática ou da imagem da escola democrática (COSTA, 2003), mas que a constroem como um ideal a ser vivenciado nas realidades escolares. Ou seja, o conhecimento produzido nas produções acadêmicas evidencia a inexistência da escola democrática na realidade do campo empírico.

Murcia (2015) realizou levantamento, sistematização e análise dos artigos publicados na RBPAE (2000-2010) que tratam especificamente da gestão democrática. Suas considerações não ao encontro do que trazem os autores anteriormente analisados no que diz respeito, especificamente, ao não rompimento com a construção de teorias prescritivas. O autor destaca que há predominância de artigos que coletam dados empíricos de realidades específicas, mas que apresentam tendências a conclusões semelhantes: há mais limites para a gestão democrática ser efetiva do que possibilidades, ou seja, a teoria que levam para a realidade encontra limites na própria realidade. Ele identificou que os estudos discutem a temática, tendo como horizonte a vivência da gestão democrática garantida na legislação nacional vigente.

Esse conjunto de constatações nos impõe movimentos necessários na área em que pretendemos contribuir com a produção deste artigo, qual seja: a busca de novos horizontes implicados na relação teoria e prática, em que uma não seja predominante em relação à outra, melhor dizendo, uma não diga o que a outra deve fazer.

Tendo como contexto a pesquisa integrada e o conjunto de constatações e desafios apontados, apresentamos como questão norteadora: quais são os sentidos construídos sobre gestão democrática por diferentes integrantes da escola pública estadual paulista, ocupadas em 2015/2016 contra a reorganização escolar? (CARVALHO, 2020). Portanto, analisamos as práticas discursivas de diferentes integrantes dessas escolas sobre política, democracia e gestão, com respaldo da teoria do discurso (LACLAU; MOUFEE, 2015).

Em busca sistemática no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encontramos 16 trabalhos com a mesma temática e/ou referencial. Do total, 10 são da área de currículo. Entre os demais, merecem destaque os estudos de Marques (2011) e Oliveira, Oliveira e Martins (2013). No entanto, nenhum analisou a política e a gestão das escolas paulistas ocupadas. O contexto político nacional e estadual também

justifica a importância de nossa temática, pois nele se constituíram movimentos sociais reivindicando direitos e lutando contra a opressão. Para nós, é importante "[...] identificar as condições discursivas de emergência de uma ação coletiva que objetive a lutar contra desigualdades e a questionar relações de subordinação." (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 248). Ou seja, analisar as práticas discursivas dos integrantes das escolas em um momento de forte resistência pode ser algo diferenciado nas pesquisas que mostram não haver gestão democrática escolas públicas e, por tal razão, prescrevem o que deve ser feito para isso.

O campo de pesquisa são duas escolas públicas da rede estadual paulista, ocupadas contra a política governamental de reorganização escolar[1]. Inicialmente, tínhamos o intuito de entrevistar dois integrantes de cada segmento das escolas (gestores, professores, funcionários, pais ou responsáveis e alunos). Contudo, durante a realização dessa etapa da pesquisa, tivemos dificuldades em localizar tais integrantes. Sendo assim, realizamos um total de 14 entrevistas, com: um gestor(a) de cada escola; quatro professores(as) em uma escola e dois em outra; quatro alunos(as) em uma escola e apenas um em outra; e uma funcionária da segunda escola. As entrevistas foram de tipo semiestruturadas e desenvolvidas a partir de um esquema básico, mas que pôde ser adaptado de acordo com as necessidades que surgiram no contexto da conversa. No esquema, privilegiamos os seguintes aspectos: a) tempo de trabalho na escola (ou tempo de estudante ou de responsável por estudante) e em que momento – antes, depois ou durante a ocupação; b) para os profissionais, especificamente: formação; c) o que mais gosta da profissão ou da escola; d) principais dificuldades; e) como concebe a gestão da escola, quais as maiores dificuldades, quais suas potencialidades; f) como compreende a política e onde se faz política; g) qual (ou quais) a relação da política com a escola e com a gestão; h) quais são suas potencialidades e dificuldades; i) como compreende a democracia, relações com a escola, com a gestão, limites e potencialidades; j) participou das ocupações, por que, como tudo começou, sua vivência no movimento; k) maiores potencialidades e dificuldades das ocupações.

A resposta à questão lançada no início desta introdução foi construída em três partes que se seguem: primeiro, desenvolveremos as categorias principais que nortearam nossa análise – políticas e democracias, as quais são contempladas pela teoria do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), bem como a categoria que nos constitui como pesquisadores – gestão; na sequência, traremos as práticas discursivas dos integrantes das duas escolas paulistas ocupadas; e finalizaremos com as considerações finais.

---

1 Movimento iniciado pelos estudantes, em diferentes cidades do estado, manifestando-se contrariamente à proposta de reorganizar as escolas, cujos desdobramentos incidiriam em transferências de professores de escolas e fechamentos de salas de aulas.

É preciso destacar que, com Laclau e Mouffe (2015, p. 181), compreendemos a estrutura discursiva como uma prática articulatória que constitui e organiza as relações sociais, ou seja, o discurso, por constituir as relações sociais, não permite a distinção do "discurso" e do "não discurso" (ou separação entre pensamento e realidade), uma vez que o objeto é construído a partir de uma prática discursiva. O objeto "democracia", portanto, constitui-se dentro de uma "condição discursiva" que apresenta um "caráter material". Desta forma, analisar as práticas discursivas dos integrantes que compõem a escola passa a ter um significado especial na compreensão da escola como princípio educativo de pesquisa (ABDIAN, 2020).

ESCOLA COMO PRINCÍPIO DE PESQUISA: POLÍTICAS, DEMOCRACIAS E GESTÃO COMO CATEGORIAS ANALÍTICAS

Perspectivando o cotidiano como princípio de pesquisa na área da educação, entendemos que não se trata apenas de um novo item na agenda dos pesquisadores, mas uma forma diferente de compreensão das problemáticas que estão presentes na escola, e mais, não se pode correr o risco "[...] de retirar a ênfase de uma instância (política) e a ter colocado em outra instância (cotidiano) e não ter abandonado a prática de pesquisar com duas instâncias em que uma seja desvalorizada para a outra se construir." (ABDIAN, 2020, p. 12). A ideia que nos subsidia é, portanto, aquela defendida por Gallo e Figueiredo (2015), de que analisar a escola, em seu cotidiano, é um modo menor de fazer pesquisa, buscando suas "linhas de fuga" e sua potência de criação. Essa construção filosófica é condizente com a análise política que fazemos das categorias que nortearam o estudo: políticas, democracias e gestão.

Amparados por Mouffe (2011), entendemos que a política não é um produto construído, consumido ou implementado pela escola, ela é constituída por sentidos políticos de formação da própria humanidade. Dessa forma, compreender os estudos da gestão como um braço da política, como nas perspectivas apresentadas, pode fragilizar a gestão escolar ao desconsiderar sua potencialidade em produzir política na própria escola. Concordando com a autora, distinguimos "o político" e "a política", da seguinte forma:

> [...] por "o político" a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por "política" o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político. (MOUFFE, 2011, p. 8).

"A política" pode ser entendida como instituições ou organizações sistematizadas de representatividade, como os partidos políticos, as igrejas e as escolas. Como uma atividade que organiza a vida das pessoas, articulada aos processos de construção de identidades coletivas, marcada por paixões e negociações. O sentido do "político" se articula à produção dessas políticas, é "[...] uma ação ontológica do conhecimento da própria ação como homem e mulher." (ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017, p. 738), inerente a toda e qualquer pessoa. É nesse último que são formadas as relações sociais e onde elas são simbolicamente ordenadas, com conflitos nos quais o antagonismo tem importância fundamental.

Para Mouffe (2011), esse terreno antagônico da constituição de políticas é necessário, pois nos constituímos na e com a presença do outro. Mas esse outro pode ser destruído na luta entre inimigos, eliminando as necessárias e múltiplas negociações do jogo político. Por isso, a autora nos propõe um deslocamento para o terreno agônico, onde não há destruição, mas uma luta entre adversários pela hegemonização de determinado projeto político.

Assumimos a posição de pensar nas produções de políticas de gestão a partir da categoria adversário, da mudança do antagonismo para o agonismo, pois isso significa ir além de uma visão consensual, em que os governos produzem e as escolas reproduzem ou são infiéis. As discussões e os embates não devem ser vistos como negativos ou apagados, pois proporcionam possibilidades de avanços na constituição de políticas, tornando-se um espaço onde múltiplas vozes podem ser ouvidas.

Todo esse movimento é importante, pois alimenta e serve como propulsor para o processo democrático, como o entendemos. É "[...] no cotidiano escolar e também nos governos [que] há um fluxo contínuo de produção de política de gestão que negociam seus sentidos para efetivação do que acreditam serem as melhores estratégias para uma educação de qualidade." (ABDIAN; ANDRADE; PARRO, 2017, p. 740). O processo democrático depende dessas hegemonizações parciais e provisórias, por isso, para a construção da hegemonia e do discurso, a prática articulatória aparece como algo importante. Mas "[...] para nos posicionarmos firmemente no campo da articulação, devemos começar renunciando à concepção de 'sociedade' como totalidade fundante de seus processos parciais." (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 166). Dessa forma, a noção de sociedade se torna impossível no seu sentido pleno, pois os sentidos sociais são sempre incompletos e não há a real possibilidade de se chegar ao "fim da história", uma vez que os sentidos são precários e estão permeados por inconstâncias, e mesmo que um discurso se constitua como hegemônico, ele não o será por muito tempo ou, ainda, nas palavras de Laclau e Mouffe (2015, p. 166), essas

tentativas de busca por uma essência são "tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças." E quanto maior a emergência dessas diferenças, maior a possibilidade de identificações e, consequentemente, equivalências. E é aqui que os autores mostram a importância de uma estrutura discursiva, que é uma prática articulatória que constitui e organiza as relações sociais.

Com isso, a defesa da escola democrática no âmbito acadêmico deveria enfrentar o desafio desse reconhecimento do pluralismo de valores, deixando de lado as formas de escapismo, pois, segundo Mouffe (2011, p. 18): "Indivíduos da democracia só serão possíveis com a multiplicação de instituições, discursos, formas de vida que fomentem a identificação com valores democráticos."

É nessa perspectiva do cotidiano como princípio de pesquisa e de política de gestão e democracia como campo de negociação de sentidos e de hegemonização que analisamos as falas dos integrantes das escolas paulistas ocupadas.

Compreender democracia dessa forma pode nos possibilitar analisar as relações sociais na pluralidade mesma em que ela se manifesta. Na escola, exatamente pela pluralidade de sujeitos envolvidos e de vivências, não poderia ser diferente. Por isso, a partir desse estudo e dos apontamentos dos autores, não é possível mais compreender a escola como uma coisa uniforme, como é forçada a ser nas pesquisas, principalmente em se tratando de democracia. Compreender e trabalhar essa pluralidade são desafios que nos propomos e apresentamos, pois nos permitem ampliar o campo teórico-metodológico da área e também investigá-la de forma diferente e com mais possibilidades, pois, assim como Laclau (2011, p. 150) afirma, uma sociedade democrática "[...] não é aquela em que o 'melhor' conteúdo domina sem contestação, mas aquela em que nada é alcançado de uma vez por todas e há sempre a possibilidade de questionamento."

PRÁTICAS DISCURSIVAS DOS INTEGRANTES DAS ESCOLAS SOBRE POLÍTICAS, DEMOCRACIAS E GESTÃO

Conforme explicitado na seção anterior, entendemos que a política não é um produto vindo dos órgãos de governo (federal, estadual ou municipal) para ser implementada e/ou consumida pelos integrantes das escolas, mas algo produzido e articulado pelo "político". As relações sociais na escola acontecem na dimensão do antagonismo – do político – e o contexto de conflitualidade que organiza a vida das pessoas produz a política. Assim, compreendemos a escola e seus integrantes como uma dimensão da política, constituindo-a por meio do político.

E quais são os sentidos sobre a política presentes na prática discursiva dos integrantes das escolas pesquisadas[2]?

Os professores entrevistados afirmam que a política está mais associada às relações sociais multiplicadas e ao poder, em sentidos diversos. "Política é o poder (força) social (diante dos demais) que todos têm (ou deveriam ter) diante das decisões que envolvem a vida pública." (PROFESSORA 1.3, 2019); "[...] abrange muita coisa né, não é algo restrito, é tudo que é feito em conjunto pra um bem comum, que considera as necessidades não só de uma pessoa, mas de uma comunidade." (PROFESSORA 2.4, 2019); "[...] a política faz parte da essência do ser enquanto um ser social, então a todo o momento, enquanto eu me relaciono com as pessoas, eu estou estabelecendo relações políticas, genéricas, mas ainda assim, políticas." (PROFESSOR 1.4, 2019). Além de ser "[...] a correlação de forças no poder." (PROFESSORA 1.1, 2019), ela é vista como "[...] relações de poder, então onde existe relação de duas ou mais pessoas você tem uma relação política." (PROFESSORA 1.2, 2019).

Para os docentes das duas escolas pesquisadas, então, a política não se restringe ao âmbito das decisões governamentais, pois ela é constitutiva das relações sociais e das decisões que envolvem o público (a vida pública).

Pela vivência ativa nas ocupações, os alunos consideram que "[...] a política entrou exatamente nesse meio, de eu levar a voz da população, da comunidade acadêmica." (ALUNO 1.1, 2019); além disso, ela é "[...] a organização basicamente, de um país, de uma cidade, de um Estado, visando os interesses da população, que é o que deveria ser feito né, nem sempre é feito dessa forma, na verdade o contrário." (ALUNO 1.3, 2019).

As potencialidades da política estão basicamente relacionadas ao povo, pois "[...] é a unificação do povo em prol de garantias sociais, sejam elas bens comum, Educação, Seguridade Social e Segurança." (ALUNO 1.1, 2019), mas isso só é possível "[...] se houvesse um trabalho [...] mais em conjunto." (ALUNA 1.2, 2019), pois "[...] você tem que respeitar a opinião dos outros, independente do que ele pensa ou não e tentar, em conjunto, tá resolvendo os problemas, fazendo o que é melhor." (GESTORA 2.1, 2019).

A noção de coletividade parece ter sido ressignificada nas ocupações, pois os professores indicam que a maior potencialidade da política é "[...] construir essa ação com a ideia de coletividade, se sentir pertencente e agindo nos espaços

2 Nomeamos as escolas pesquisadas como Escola 1 e Escola 2. Os professores da Escola 1 de Professor 1.1, Professor 1.2, e assim sucessivamente com os demais segmentos de ambas as escolas para mantermos o anonimato e o sigilo.

em que você vive." (PROFESSOR 1.4, 2019); e não apenas agir nesses espaços; é também "[...] a construção social desses espaços, uma construção de uma política democrática, de uma relação democrática." (PROFESSOR 2.3, 2019).

Os aspectos relacionados ao poder estiveram muito presentes e marcantes nas falas dos professores e alunos das duas escolas ao afirmarem que as políticas "[...] estão relacionadas ao poder de transformação social, ao trabalho pra melhorar, dar qualidade de vida, melhorar a condição de vida das pessoas." (PROFESSORA 2.4, 2019); ao "[...] poder [...] pra fazer as coisas" (ALUNA 2.1, 2019). Segundo uma docente:

> [...] se a gente tem a política como relação de poder e o conhecimento como poder, conhecimento é [...] um dos itens que se confere poder na sociedade, você tem um espaço por excelência político né, e o que potencializa ainda mais isso é o fato de ser uma escola pública né, de não ter uma dívida com uma visão privada, de não ter uma obrigatoriedade de defender uma ideologia específica, de ser devota da liberdade de expressão, o espaço que deve ser essencial, um espaço público por essencial onde ocorra a liberdade de expressão. (PROFESSORA 1.2, 2019).

Além de destacarem a política como relações sociais e poder coletivo, professores e alunos indicam a necessidade de ação humana, pois o "bem comum" se constitui, "[...] principalmente, pressionando né, essa é nossa função dentro desse meio político." (PROFESSORA 1.1, 2019). Assim, "[...] se for bem usada, ela consegue melhorar bastante a situação geral de qualquer lugar que você esteja, seja desde uma escola, até um país." (ALUNO 1.3, 2019).

Os sentidos da política como relações sociais multiplicadas e poder coletivo são ainda mais evidenciados pelos professores quando contemplam as dificuldades que a envolvem. As principais dificuldades da política estão ligadas a "[...] essa falsa compreensão, essa compreensão errada de que ela está relacionada apenas ao Congresso, ao Senado e ao voto representativo, porque eu acredito que política, na verdade, se faz com participação, não com representação." (PROFESSORA 1.1, 2019); para outra docente, seria importante "[...] o reconhecimento de que há política em todas as ações; a repressão dos pobres, que reagem politicamente todos os dias ao sobreviver aos mandos e desmandos dos que tomam a maior parte do espaço de decisão." (PROFESSORA 1.3, 2019).

Já os maiores desafios relacionados à política, segundo os docentes, são: "[...] se sentir pertencente e conseguir agir de forma consciente em todos os espaços que você está." (PROFESSOR 1.4, 2019); fazer as pessoas entenderem e verem "[...] a importância dessa construção e quanto isso atinge a sociedade, [...] pra ser mais específica eu acho que o desafio é fazer com que as pessoas acreditem que existe liberdade de expressão." (PROFESSORA 1.2, 2019).

No sentido convergente, para os alunos, algumas dificuldades estão ligadas ao individualismo, como "Não ouvir o outro, [...] atender as necessidades do outro, só se preocupar com o seu, com si próprio." (ALUNA 1.2, 2019); pois "[...] a dificuldade deles [governo paulista] é não pensar na gente." (ALUNA 2.1, 2019).

Um dos professores e a gestora da Escola 2 também indicam o individualismo como algo que dificulta a vivência política: "[...] as dificuldades estão relacionadas ao uso da política para a defesa de interesses individuais e não para o bem de uma comunidade, o bem da maioria das pessoas." (PROFESSORA 2.4, 2019); "[...] é quando as pessoas não respeitam as opiniões." (GESTORA 2.1, 2019).

Um dos alunos relaciona a política com a gestão, dizendo que a maior dificuldade nos dois casos é "[...] lidar com muitas pessoas, com muitas opiniões diferentes, é difícil agradar todo mundo e é fácil fazer todo mundo ficar irritado com você." (ALUNO 1.3, 2019). Essa opinião se associa à vivência dos alunos nas ocupações. Um deles relata que as três maiores dificuldades da política são:

> 1°) engajamento da comunidade como um todo, durante o período de ocupações, os diálogos com o governo foram longos, durando quase três semanas e a maioria das pessoas não estão em posição de se dedicarem exclusivamente ao movimento como atividade primária. 2°) Desinformação, parte significativa da população não tem conhecimento sobre seus próprios direitos e deveres, e o trabalho de base infelizmente não atinge imediatamente essas pessoas. 3°) Indústria do medo, as mídias acabam retratando de forma pejorativa ou sensacionalista determinadas situações que atingem a população de forma negativa, os deixando receosos ou acuados, isso atribui com a não participação de algumas pessoas. (ALUNO 1.1, 2019).

Quando questionados sobre o lugar onde se faz política, disseram que ela acontece em todos lugares: "[...] tá em todos os aspectos da vida cotidiana e da vida dos sujeitos, [...] todas relações são permeadas de política." (PROFESSOR 2.3, 2019); "[...] até porque nada que a gente faz é neutro, num simples ponto de vista a gente já está tomando lado nas correlações de força existentes na nossa sociedade." (PROFESSORA 1.1, 2019).

As repostas dos discentes vão ao encontro dessa perspectiva, ao afirmarem que ela acontece "Em todo lugar, principalmente dentro da escola porque tem as regras, que é uma forma de política e [...] em qualquer lugar que você for com certeza vai ter um pouquinho de política ali." (ALUNA 1.2, 2019); [...] a ocupação foi uma política, a gente lutar pelo fim da reorganização escolar foi uma política, eu estar aqui falando pra você disso é uma política, eu falar pra alguém sobre o que tá acontecendo é uma política." (ALUNA 2.1, 2019).

Com efeito, foi possível notar que os sentidos que circulam nas práticas discursivas mudaram quando as questões sinalizaram aos entrevistados a necessidade de relacionarem as ações governamentais à escola. Para eles, tais relações

> [...] tendem a ser extremamente autoritárias, existe toda uma hierarquia na estrutura escolar e essa hierarquia tende a ser seguida por pressão de alguma forma, no mínimo, então tendem a ser relações autoritárias em que ora determinações do governo exercem uma pressão sobre toda comunidade escolar e muitos gestores, diretores, no caso, acabam assumindo esse papel do Estado dentro das escolas. Então, acabam agindo de forma autoritária, existem exceções, mas como o próprio nome diz são exceções à regra do que eu conheço, pelo menos, de escolas. (PROFESSOR 1.4, 2019)

Diante do exposto, identificamos que, apesar de evidenciarem as relações hierárquicas e de subordinação dentro e fora da escola, os entrevistados parecem compartilhar do nosso referencial quando afirmam, em vários momentos da entrevista, que a escola é o espaço cotidiano da política que possibilita mudanças.

Antes de abordarmos os sentidos sobre a gestão, presentes na prática discursiva dos diferentes segmentos das escolas que participaram das ocupações, cumpre registrar que nos voltamos para essas práticas discursivas por questionarmos a ideia de gestão como mediadora da política (VIEIRA, 2007) e compreendermos que as escolas produzem políticas de gestão.

Os docentes entrevistados entendem a gestão "[...] como organização de determinado contexto, num sentido amplo. Pra mim, a gestão é esse processo de organização de determinado ambiente, que contém diversos atores." (PROFESSOR 1.4, 2019); e tal organização está relacionada ao favorecimento da aprendizagem "[...] como processos de orientação e organização da escola a fim de oferecer um ambiente favorável à aprendizagem." (PROFESSORA 1.1, 2019).

Os alunos também consideram que a gestão abrange esses processos de organização, mas diferentemente dos professores, centralizam tal sentido no papel do "gestor". Assim, para eles, a gestão é "[...] ser um líder, mas não o que manda, e sim o que gere, o que organiza, o que arruma." (ALUNO 1.4, 2019); a relação com a aprendizagem aparece novamente quando uma das alunas afirma que gestão são as "[...] atividades que eles desenvolvem pra melhorar a escola, pra melhorar o aprendizado, a forma que eles organizam a escola." (ALUNA 1.2, 2019).

Embora os alunos e a própria gestora incluam todos os integrantes da escola e comunidade no processo de gestão (conversando, querendo saber a opinião, ouvindo, organizando), o gestor ainda parece ser considerado central. A fala da gestora da Escola 1, que demostrou um posicionamento fortemente

contrário ao movimento de ocupação realizado pelos estudantes durante a pesquisa, sugere isso. Em suas palavras, no momento da ocupação, os alunos e alguns professores não "[...] me deixavam entrar na escola, nem para fazer os pagamentos." (GESTORA 1.1, 2019).

Um dos alunos, no entanto, visualizou a gestão para além da figura do gestor ao afirmar que durante as ocupações eles foram "bons gestores dentro da escola" (ALUNO 1.3, 2019). De forma semelhante, duas professoras pontuam que "[...] nós somos a gestão da escola" (PROFESSORA 1.2, 2019); "[...] a gestão compreende todos que estão na escola, desde os professores, todos os funcionários, até a gestão propriamente dita né, coordenação, diretora, vice." (PROFESSORA 2.4, 2019). O professor 2.3 complementa, dizendo que sua compreensão ideal de gestão é de uma "[...] gestão participativa, onde todos constroem o espaço escolar." (PROFESSOR 2.3, 2019).

Apesar de a gestão ter sido mais relacionada ao ato de gerir, administrar e organizar, há uma forte preocupação com a formação dos estudantes e com a responsabilização de todos que fazem parte da comunidade escolar e, após as ocupações e toda mobilização gerada, tal preocupação se intensificou nas práticas dos integrantes da escola.

Quando questionados sobre as maiores potencialidades da gestão, por exemplo, os professores, complementando as respostas anteriores, dizem que é "[...] todos poderem construir um espaço" (PROFESSOR 2.3, 2019); "[...] estabelecer uma participação efetiva de todos os atores daquele espaço pra que eles se sintam parte de um todo e não espectadores (PROFESSOR 1.4); "Então, eu vejo como um potencial da escola poder unir esses diferentes agentes e oferecer a oportunidade de refletir sobre diferentes perspectivas, buscando diferentes soluções, não as mesmas soluções." (PROFESSORA 1.1, 2019).

Uma das principais dificuldades relacionadas à gestão, mencionada pelos entrevistados, é obedecer as demandas e a burocracia vindas de fora da escola. Ou seja, para os professores, as principais dificuldades estão localizadas nos gestores "[...] que mais reproduzem as demandas do governo." (PROFESSORA 1.1, 2019). Outra docente acrescenta que:

> [...] uma gestão que cumpre à risca, de forma burocrática, sem adequar à realidade, sem identificar criticamente os interesses por trás das medidas, torna-se conivente com o mesmo descaso de que reclama quando culpa a secretaria da educação pelas políticas públicas adotadas. (PROFESSORA 1.3, 2019).

Como vimos anteriormente, um dos alunos considera que ele e as outras pessoas que participaram das ocupações foram bons gestores, por isso, toma como base sua experiência para dizer que a maior dificuldade de uma gestão é

"[...] ter que lidar com muitas pessoas, [...] na ocupação a gente tinha que lidar com muitas pessoas e isso acaba gerando um certo problema por conta de muitas opiniões diferentes, pessoas diferentes." (ALUNO 1.3, 2019). Interessante notar que tal reposta foi bastante semelhante à da profissional responsável pela gestão escolar, que elege como maior dificuldade lidar com "bastante diferença" e com o fato "[...] das pessoas não entenderem que na escola a gente tem alunos de diferentes formas [...] não dá pra você tratar todos por igual [...] achar que a sala tem que ser homogênea." (GESTORA 2.1, 2019).

Dois professores pontuam que a maior dificuldade é não compreender a gestão como democrática. Nas palavras deles, é a "[...] falta de compreensão tanto de toda a comunidade escolar, funcionários, pais, professores, de que eles, que nós somos a gestão da escola, de que nós podemos participar e temos autonomia nas decisões." (PROFESSORA 1.2, 2019); "[...] não se compreender a gestão como algo que deva ser democrático, não ter esse olhar de que a comunidade também é importante na construção de projetos, na construção do próprio regime ali da unidade escolar, das normas, das aprendizagens que serão desenvolvidas." (PROFESSORA 2.4, 2019).

Outras dificuldades que aparecem nas entrevistas são "[...] ter uma visão de totalidade do espaço, então, identificar todos os fatores e todos os atores que acompanham aquele espaço e como organizar isso da melhor forma possível." (PROFESSOR 1.4, 2019); "[...] saber o que fazer na hora certa, com a vontade certa e o motivo certo, porque gerir só por gerir o país acaba do jeito que tá" (ALUNO 1.4, 2019)

Em linhas gerais, as falas indicam o quão complexa é a gestão, não apenas por ela mesma, mas também pelas potencialidades e dificuldades que ela encontra, tanto em lidar com as demandas exigidas, como com a multiplicidade de pessoas que a escola abrange e suas lutas por melhores condições de trabalho e aprendizado.

Ao entendermos que a democracia está aberta a novas possibilidades e não possui um único sentido (LACLAU; MOUFFE, 2015) junto à nossa proposta de mantê-la viva (WILLIAMS, 2013), buscamos ainda identificar quais são os sentidos sobre democracia que circulam nas práticas discursivas dos integrantes da escola pública que vivenciaram o movimento de ocupação.

Em termos gerais, identificamos que em várias falas a democracia se mistura com a política e com a gestão, inclusive, muitas respostas são parecidas ou iguais às das categorias analisadas anteriormente (política e gestão).

Alguns entrevistados relacionaram democracia ao coletivo – força coletiva, ou seja, como "[...] um processo contínuo de correlação de forças, onde o povo, a multidão tem que gritar mesmo pra conseguir ser ouvida e conseguir mudar

alguma coisa, ter alguma influência nesse poder dominante." (PROFESSORA 1.1, 2019); "[...] agir em conjunto com as ações, você ouvir o outro, dar voz pro outro, atender as necessidades do outro." (ALUNA 1.2, 2019).

Dois professores entendem a democracia "[...] num sentido mais amplo de participação de todos." (PROFESSOR 2.3, 2019); como participação ativa, ou seja:

> [...] participar ativamente da política da sua cidade, da comunidade, da sua escola e essa participação precisa ser fortalecida a cada dia né, porque a partir do momento que se tem consciência dessa força democrática, do poder que tem a participação do povo nas decisões, eu acredito que as coisas se transformam e ganham vida. (PROFESSORA 2.4, 2019).

Para outros entrevistados, a democracia é entendida "[...] como uma organização política que consiga respeitar as diferenças, que consiga dar voz às diversas parcelas de uma sociedade." (PROFESSORA 1.2, 2019). E como uma forma de governo "[...] que concentra o poder político nas mãos de todas as pessoas a quem decisões públicas interessam." (PROFESSORA 1.3, 2019), ou como "[...] um governo onde o povo é soberano." (FUNCIONÁRIA 2.1, 2019).

Para os alunos, a democracia está relacionada com o poder de escolher "[...] o que é melhor pra você, de poder decidir o que é melhor pro seu futuro, ou pro futuro do seu país." (ALUNO 1.3, 2019); apesar de também citar a escolha, outra aluna relaciona o poder de escolha com o voto "[...] tem a ver em relação ao voto né, que é uma coisa democrática que a gente pode escolher alguém que irá governar por nós." (ALUNA 2.1, 2019). Outro aluno, no entanto, considera que a democracia só acontece de forma plena, "[...] através de militância mesmo, sabe, de cobrar, de participar de manifestação, greve, de tudo, só desse jeito a democracia vem plena." (ALUNO 1.1, 2019). De acordo com outro aluno, a democracia não é algo necessariamente benéfico para todos:

> [...] a democracia nada mais é do que o que a maioria das pessoas querem, e não necessariamente o certo, por isso eu não acredito tanto na democracia, mas acredito que ela foi feita pra ser a melhor decisão para todos, porque é o que a maioria concorda em ser, porém, por eu não acreditar muito na essência do homem como espécie, eu acredito que democracia nada mais é do que o que a maioria deseja que seja, que aconteça, e eles decidem isso. (ALUNO 1.4, 2019).

Quando questionados sobre as potencialidades da democracia, diversas recorrências apareceram, algumas ligadas ao poder que a democracia concede ao povo, seu potencial de melhora de uma dada situação, ou até como a melhor forma de organização social de modo a possibilitar sua transformação.

Relacionada à primeira recorrência, para os entrevistados, a potencialidade dela está situada no momento em que "[...] o povo tem soberania" (FUNCIONÁRIA 2.1, 2019) e relacionada "[...] ao poder que o povo tem de participar das decisões, participar das transformações, das mudanças necessárias na comunidade, na cidade, no próprio país e compreender que na democracia se governa junto." (PROFESSORA 2.4, 2019).

De acordo com um dos professores, embora a democracia seja considerada uma utopia, ou seja, um horizonte a ser alcançado, é a "[...] melhor forma de organização social [...] eu penso que uma sociedade que efetivamente respeite a democracia vai ser uma sociedade muito melhor do que a sociedade em que a gente vive." (PROFESSOR 1.4, 2019). Outro docente pontua que:

> [...] se for participativa, a democracia tem um poder de transformação social, uma transformação de espaços, uma transformação e um caráter pedagógico, participar das vivências da escola, ela possibilita isso, um aluno, um professor que participa desses órgãos tem uma formação política muito maior, uma formação mais coesa, mais de compreensão da totalidade do espaço que ela tá vivenciando. (PROFESSOR 2.3, 2019).

Talvez esses sentidos sejam acentuados justamente pela burocracia, pois como menciona uma professora:

> [...] aquilo que limita a gestão democrática é sempre aquelas ordens, aqueles e-mails, aqueles decretos, que chegam através dos diretores, [...] enfim, que tenta amedrontar, ameaçar, tenta, suavemente, sugerir como devem ocorrer as relações dentro de uma escola, e o desafio é fazer com que essas pessoas não acreditem ou desacreditem dessas informações, é você fazer quebrar essas informações que vem que diminuam ou que façam acreditar que não deve ser de forma democrática, então é isso. (PROFESSORA 1.2. 2019).

Muitas vezes, segundo outra docente, as pessoas "[...] acatam o que lhes foi ordenado sem refletir sobre as origens e motivações das decisões." (PROFESSORA 1.3, 2019). Para outra: "[...] os limites são estabelecidos pela nossa estrutura social, porque daí interfere na possibilidade de formação dos indivíduos." (PROFESSOR 1.4, 2019).

Em uma perspectiva diferente, os discentes afirmam não haver limites ou dificuldades na democracia. Nas palavras de uma aluna: "Eu creio que se você souber levar, você entender a necessidade do outro e saber o seu papel acho que ela não traz nenhuma dificuldade, eu acho que a única dificuldade mesmo é [...] acontecer a democracia de fato." (ALUNA 1.2, 2019). Para outro aluno, a

dificuldade se encontra exatamente quando "[...] você deixar de exercer, quando você para de querer exercer a democracia, eu acho que esse seja o limite." (ALUNO 1.3, 2019). Na mesma linha, uma docente pontua que a maior dificuldade:

> [...] está relacionada a falta de compreensão do que é a democracia, porque atualmente nós vivemos um momento em que algumas pessoas entendem a democracia como um conceito negativo, algo que atrapalha e é totalmente o contrário, graças a democracia que nós podemos sair às ruas, [...] reivindicar, [...] discordar do que os nossos governantes estão fazendo e lutar pelos nossos direitos. (PROFESSORA 2.4, 2019).

Para a profissional que atua na gestão, a maior dificuldade "é agradar a todos" (GESTORA 2.1, 2019), principalmente pela diversidade e multiplicidade de opiniões existentes. Um dos alunos dá um exemplo bastante emblemático para explicar seu ponto de vista e aprofunda a fala da profissional da gestão sobre o limite da democracia, segundo ele:

> [...] se você colocar 100 pessoas numa sala e 99 delas são nazistas e um é negro, 99 concordam que aquele negro tem que morrer, a democracia seria ele morrer, mas é errado, então pra mim o limite da democracia é quando você interfere na liberdade de outro apenas porque você e uma outra grande parte de pessoas quer isso. (ALUNO 1.4, 2019).

Esse exemplo é interessante para articularmos como o pensamento de Laclau (2013, p. 191), ao pontuar que: "Um regime fascista pode absorver e articular demandas democráticas tanto quanto um regime liberal." Sendo assim, uma sociedade democrática não é aquela em que o melhor conteúdo reina sem contestação (e, portanto, seja difícil agradar a todos), mas onde sempre há possibilidade de questionamento e nada é alcançado de uma vez por todas. É justamente aqui que entra a importância de movimentos como as ocupações das escolas, nos quais há articulações e hegemonizações, os antagonismos são multiplicados e existe a possibilidade de que o espaço público seja plural e as demandas democráticas sejam outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo principal analisar as práticas discursivas dos diferentes integrantes de duas escolas públicas da rede estadual paulista, ocupadas em 2015/2016 contra a reorganização escolar. Na análise, o cotidiano escolar foi perspectivado e considerado não como um mero implementador de políticas, mas como algo que possui uma complexidade que não pode ser desconsiderada.

Todo o percurso das perspectivas de estudo da escola foi e é importante para as discussões atuais em torno da temática, pois o conhecimento se dá com esse movimento, ou seja, reconhecer até onde você consegue ir com determinadas perspectivas, reconhecer seus limites e buscar formulações que abarquem a complexidade e a multiplicidade que surge no cotidiano escolar e que determinada perspectiva não dá mais conta.

As ocupações são um exemplo de como o cotidiano escolar é ressignificado e modificado constantemente. Além desse movimento específico, vários outros estão acontecendo. Assim, esse tipo de estudo é importante para ressignificar a forma como olhamos para a construção do conhecimento.

Como referencial teórico-metodológico, utilizamos a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015), que sustenta a impossibilidade de fechamento de sentidos e que a verdade (mesmo provisória) se encontra nos "limites", naquilo que escapa à regularidade. Levando em consideração as leituras dos referidos autores e as falas dos entrevistados, reconhecemos o movimento de ocupação das escolas como hegemônico, pois as condições para a hegemonia são justamente a presença de forças antagônicas se articulando para criar pontos nodais e significantes vazios. O momento desse vazio surge exatamente após o estabelecimento de cadeias de equivalências, como é o caso das ocupações, mas essa "imprecisão" e "vagueza" não resulta de uma situação marginal, pois estão inscritas na própria natureza do político (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Nenhuma das demandas particulares dos entrevistados seria suficiente para ocupar as escolas, eles precisaram se articular e equivaler, não deixando suas particularidades e paixões de lado, mas articulando-se para um objetivo comum: lutar contra a reorganização escolar. Esse se tornou seu ponto nodal e seu significante vazio – não por ser um lugar impreciso, mas por ser um lugar constitutivamente irrepresentável, justamente pela enorme quantidade de particularidades que possui.

Reconhecemos as ocupações das escolas também como um movimento democrático, pois uma sociedade democrática, segundo Laclau (2011), não é aquela em que o melhor conteúdo reina sem contestação, como no caso das ocupações, mas sim aquela em que há a constante possibilidade de questionamento e nada é alcançado definitivamente. Ademais, a democracia só se torna possível se reconhecermos o valor que uma identidade deslocada possui. Concordamos com o autor quando afirma que vivemos em uma sociedade em que é cada vez mais difícil se referir a um nível primário ou único no qual se constituiria a identidade básica dos agente sociais. Tais agentes, cada vez mais, estão se tornando

"subjetividades múltiplas" e há uma proliferação de pontos na sociedade onde serão tomadas decisões que afetarão as vidas de todos, algo que pode ser visto em várias falas dos entrevistados, parecendo já reconhecer isso.

A análise das práticas discursivas foi focalizada nas categorias: política, gestão e democracia. Em relação à política, apesar de evidenciarem as relações hierárquicas e de subordinação dentro e fora da escola, os entrevistados compartilharam do nosso referencial quando afirmaram, em vários momentos das entrevistas, que a escola é o espaço cotidiano da política que possibilita mudanças. Os funcionários, professores, alunos e gestora compreendem a política presente em todos os lugares e na constituição das próprias relações sociais, mas indicam, com clareza, o autoritarismo da política do governo direcionada à escola.

Sobre a gestão, diferentemente dos professores que dizem que esta é feita por todos que estão na escola e em todos os lugares, os alunos e a gestora, embora incluam todos os integrantes da escola e da comunidade no processo de gestão, ainda consideram a figura do gestor como central. Nas falas de todos os entrevistados, a política se integra à gestão, não sendo possível precisar os limites de uma e de outra, constatação que também se aproxima de nossa perspectiva analítica. De modo geral, identificamos que a democracia se mistura com a política e com a gestão, inclusive muitas vezes podemos ver respostas parecidas ou iguais às categorias analisadas anteriormente. Há uma defesa da democracia como a forma mais adequada de se fazer política de gestão e, portanto, não como algo utópico, mas possível e vivenciado, mesmo com o enfrentamento de todas as dificuldades.

Finalmente, mediante a análise efetuada, podemos dizer que a experiência nas ocupações teve grande importância na ressignificação das categorias política, gestão e democracia e também na ressignificação da escola. Foi possível notar isso por meio do reconhecimento dos próprios entrevistados, principalmente os alunos, que consideram que apenas conseguiram responder por terem participado do movimento e vivido isso na prática. A escola é permeada por relações políticas e democráticas, e quanto mais elas são potencializadas, por meio do envolvimento de seus integrantes, em movimentos como esse, maiores são as possibilidades de articulações e hegemonizações na sociedade. O percurso nos mostra as possibilidades de a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015) contribuirem com a análise da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; ANDRADE, E.; PARRO, A. L. G. Sentidos de política e/de gestão nas pesquisas sobre a escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 727-742, jul./set. 2017.

ABDIAN, G. Z. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 107-122, mar./abr. 2018.

ABDIAN, G. Z. O cotidiano como princípio educativo nas pesquisas em Educação. **Acta Sci. Educ.**, v. 42, p. 2-11, 2020.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, V. I. **Gestão democrática**: práticas discursivas dos integrantes de escolas públicas estaduais paulistas ocupadas em 2015/2016. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2020.

GALLO, S.; FIGUEIREDO, G. M. Entre maioridade e menoridade: as regiões de fronteiras no cotidiano escolar. **Aprender: Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista, ano IX, n. 14, p. 25-51, 2015.

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. Tradução Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr. E Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Coleção Contrassensos).

MAIA, G. Z. A. **As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em Administração da Educação no Brasil**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004. 196 f.

MOUFFE, C. **Entorno a lo político**. Buenos Aires: FCE, 2011.

RUSSO, D. A.; MAIA, G. Z. A. A escola como objeto de estudo da ciência da educação no Brasil (1990-2005). **RBPAE**, v. 25, n. 3, p. 523-541, set./dez. 2009.

SOUZA, Â. R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VIEIRA, S. L. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2006.

WILLIAMS, J. **Pós-Estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

Graziela Zambão Abdian
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1995), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000; 2004) e pós-doutorado, pelo Programa PDJ do CNPq, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora assistente doutora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília/SP). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da FFC/UNESP/Marília (2017-2021). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: administração/gestão da educação, administração/gestão escolar, política educacional. E-mail: graziela.maia@gmail.com

Viviane Izaías de Carvalho
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2017) e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2020). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Política e Gestão democrática, Escolas estaduais paulistas, Ocupação de escolas, Teoria do Discurso.
viviane_izaias@hotmail.com

Viviani Fernanda Hojas
Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Professora Contratada em Regime Especial (CRES) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/Campus de Jacarezinho) e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC). Tem experiência docente na Educação Básica e Superior e atua principalmente nos seguintes temas de pesquisa: políticas educacionais, gestão da educação, sistemas de avaliação e formação de profissionais da educação. E-mail: vihojas@hotmail.com

Recebido em: 08/07/2020
Aceito em: 22/01/2021

DOI 10.21573/vol37n22021.107427

Políticas curriculares, ensino médio e os paradoxos da democracia: traços conceituais para a composição de um diagnóstico crítico

Curriculum policies, high school and the democracy paradoxes: conceptual perspectives for the composition of a critical diagnosis

Políticas curriculares, escuela secundaria y paradojas de la democracia: rasgos conceptuales para la composición de un diagnóstico crítico

ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA
http://orcid.org/0000-0001-6927-3435
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação
São Leopoldo, RS, Brasil

LUTHIANE MISZAK VALENÇA DE OLIVEIRA
https://orcid.org/0000-0001-5619-9029
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Educação
São Leopoldo, RS, Brasil

Resumo: O artigo buscará delinear alguns traços conceituais para a composição de um diagnóstico crítico enfatizando o declínio dos níveis de confiança sobre a política e as instituições democráticas, considerando os atuais paradoxos da democracia, o debate sobre a qualidade e o direito de aprendizagem na interface com as racionalidades políticas orientadoras da implementação de currículos para o Ensino Médio no Brasil. Inscrito na tradição dos Estudos Curriculares, suas análises se derivam de uma pesquisa documental dos textos curriculares publicados na última década. Destaca-se que o artigo se posiciona na defesa de políticas curriculares ancoradas nas possibilidades de uma governança escolar democrática que revitalizem procedimentos de escuta e negociação permanente com os atores escolares, sobretudo com as juventudes contemporâneas.

Palavras-chave: Política curricular. Qualidade. Direito à Educação. Ensino Médio.

***Abstract**: Considering the current paradoxes of democracy, the debate on the quality and the right to learn in the interface with the political rationalities that guide the implementation of the study plans for secondary school in Brazil, the article will seek to outline some conceptual features for the composition of a diagnosis, with emphasis on decreasing levels of trust in democratic policies and institutions. Their analyses are derived from a documentary investigation of the curricular texts published in the last decade from the Curricular Studies. It is noteworthy that the article defends curricular policies anchored in the possibilities of democratic school governance that revitalize the procedures of listening and permanent negotiation with school actors, especially with contemporary youth.*

***Keywords**: Curricular policy. Quality. Education rights. High school.*

***Resumen**: Considerando las paradojas actuales de la democracia, el debate sobre la calidad y el derecho a aprender en la interfaz con las racionalidades políticas que guían la implementación de los planes de estudio para la escuela secundaria en Brasil, el artículo buscará bosquejar algunos rasgos conceptuales para la composición de un diagnóstico con énfasis en la disminución de los niveles de confianza en las políticas y las instituciones democráticas. A partir de los Estudios Curriculares, sus análisis se derivan de una investigación documental de los textos curriculares publicados en la última década. El artículo se posiciona en la defensa de políticas curriculares ancladas en las posibilidades de la gobernanza escolar democrática que revitalicen los procedimientos de escucha y negociación permanente con los actores escolares, especialmente con la juventud contemporánea.*

***Palabras clave**: Política curricular. Calidad. Derecho a la educación. Escuela secundaria.*

INTRODUÇÃO

> *Deveríamos admitir que as instituições democráticas estão se tornando marginais exatamente no momento em que a democracia parece experimentar crescente sucesso? (GIDDENS, 2000, p. 83).*

Em obra publicada na virada para o século XXI, o sociólogo Anthony Giddens buscava captar alguns sentimentos que as pessoas estavam experimentando na virada do século no que tange à globalização, aos riscos, à família, à tradição e à democracia. Derivado das Conferências Reitch, da BBC, a obra "Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós" trata de uma leitura incontornável acerca da sociedade e dos modos de vida que experimentávamos naquele período. Para fins deste texto e tal como esboçado em nossa epígrafe, desde um prisma curricular, interessa-nos neste momento interrogar os sentidos de democracia e de educação democrática em nosso tempo. Mais que isso, desejamos ingressar no importante debate acerca das políticas curriculares democráticas.

A partir da segunda metade do século XX, gradativamente, deparamo-nos com uma possível "visão triunfalista" da democracia, em articulação aos livres mercados. Encontramos ondas de democratização em variados continentes, como

a América Latina por exemplo, e um processo de consolidação destes processos nos Estados Unidos e na Europa. Giddens (2000) sugere que, após a década de 1970, "a democracia se estendeu a mais de trinta novos países, enquanto todos os estados democráticos existentes conservaram suas instituições democráticas" (p. 80). Ainda que o sociólogo defenda a democracia como o melhor sistema, interessa-nos fazer uso de um diagnóstico bastante preciso que perpassa sua argumentação, qual seja: o advento do "paradoxo da democracia" (p. 81).

Os níveis de confiança sobre a política e as instituições democráticas caem drasticamente, sobretudo entre os mais jovens, na medida em que os processos democráticos se generalizam. Interroga Giddens, de modo perspicaz: "Por que os cidadãos de países democráticos estão ficando visivelmente desiludidos com o governo democrático, ao mesmo tempo em que este se espalha por todo o resto do mundo?" (2000, p. 81). Em termos educacionais, o paradoxo da democracia supõe, por um lado, a compreensão da emergência de grupos conservadores disputando território com os modelos de educação democrática e, por outro, a necessidade de uma "democratização da democracia" (p. 84).

Transcorridas duas décadas do pressentimento manifestado no texto de Giddens, os cenários contemporâneos efetivamente avançaram para contestações variadas acerca das formas democráticas. No contexto brasileiro, foco analítico de nosso estudo, o processo de impedimento da presidente Dilma Rousseff, acompanhado da posterior eleição do extremista Jair Bolsonaro, colocou-nos diante de uma ascensão crescente de movimentos de tendência neoconservadora no âmbito das políticas, em geral, e das políticas curriculares, de modo específico. Na literatura internacional, pesquisadores como Michael Apple (2016), Stephen Ball (2016) e António Viñao (2016) têm delineado bons diagnósticos acerca deste contexto nas políticas educacionais.

Especificamente, neste artigo, analisando as condições brasileiras, examinaremos as racionalidades políticas orientadoras dos atuais regimes de implementação das políticas curriculares para o Ensino Médio. O estudo buscará delinear alguns traços conceituais para a composição de um diagnóstico crítico; enfatizando, principalmente, o declínio dos níveis de confiança sobre a política e as instituições democráticas, considerando os atuais paradoxos da democracia, amplamente descritos nas teorizações sociais contemporâneas. Os novos contornos do debate acerca dos direitos de aprendizagem, associado à intensificação da lógica meritocrática em torno da qualidade, serão os eixos estruturantes da analítica desenvolvida.

O texto inscreve-se na tradição dos Estudos Curriculares e, do ponto de vista metodológico, vale a pena destacar que suas análises se derivam de uma pesquisa documental dos textos curriculares publicados pelo Estado brasileiro no

decorrer da última década. Ao final das três seções que o constituem, o artigo se posiciona na defesa de políticas curriculares ancoradas nas possibilidades de uma governança escolar democrática, capaz de revitalizar os processos de seleção e organização do conhecimento escolar por meio de procedimentos de escuta e negociação permanente com os atores escolares, sobretudo com as juventudes contemporâneas.

SOBRE O PARADOXO DA DEMOCRACIA: BREVES ANOTAÇÕES

O pressentimento de Giddens (2000) acerca de um paradoxo da democracia também foi encontrado nas teorizações sociais contemporâneas, em autores como Brown (2016), Bauman (2016) e Laval e Dardot (2017). A cientista política Wendy Brown (2016), em seus escritos recentes, tem sinalizado os modos pelos quais o neoliberalismo tem silenciosamente operado para converter a democracia em termos econômicos. Delineia-se, em sua percepção, uma "demolição conceitual de democracia" (p. 5), com seu triunfo mundial após o final da Guerra Fria. Seu diagnóstico nos conduz a repensar a perspectiva de que a democracia havia se constituído como uma conquista permanente em países ocidentais.

Reconhecendo que expressões como "democracia" e "neoliberalismo" apresentam múltiplos significados, a cientista estadunidense sinaliza – em termos platônicos – para uma nova relação entre as cidades e as pessoas.

> O mais surpreendente desta nova homologia entre a cidade e a alma é que suas coordenadas são econômicas e não políticas. Uma vez que o indivíduo e o Estado se convertem em projetos gerenciais, mais que de governo, e que um marco econômico e fins do mesmo tipo substituem o político, uma nova gama de preocupações pode ser incluída no projeto de melhoria do capital, enfraquecendo-se por completo ou se transformando de modo mais radical conforme se "economiza" (BROWN, 2016, p. 21).

Isto é, a democracia é reposicionada no interior de princípios econômicos, não somente engendrando outras políticas, mas reconfigurando a própria cidadania. Alguns efeitos deste cenário merecem ser destacados como a intensificação da desigualdade, a intimidade entre o Estado e o capital e a individualização das responsabilidades. Os próprios cidadãos são interpelados a construir seus futuros, realizando investimentos em suas trajetórias. Neste cenário, a governança adquire um status de conceito privilegiado à medida em que "converteu-se na forma administrativa primária do neoliberalismo, a

modalidade política que cria ambientes, estrutura as restrições e os incentivos e, por conseguinte, conduz o sujeito" (BROWN, 2016, p. 162). Esboça-se uma reconceitualização da democracia.

Na mesma direção, Laval e Dardot (2017) diagnosticam o caráter antidemocrático do neoliberalismo. Trata-se, em sua perspectiva, de uma "aceleração da saída da democracia", materializada em dois aspectos complementares, quais sejam: "por um lado, o poder renovado da ofensiva oligárquica contra os direitos sociais e econômicos dos cidadãos; de outro, a multiplicação dos dispositivos securitários dirigidos contra os direitos civis dos mesmos cidadãos" (p. 9). A novidade, de acordo com os pensadores franceses, é o modo como o neoliberalismo tornou-se capaz de articular-se com o conservadorismo, produzindo uma erosão do Estado de Direito e sendo capaz de abdicar de relações e princípios democráticos.

> Do que se trata aqui é de levar em conta a radicalização neoliberal em toda a diversidade e complexidade de seus aspectos. Trata-se de entender de que a moda a crise multiforme que estamos vivendo, longe de ser um freio, tornou-se um meio para governar. O neoliberalismo não cessa, mediante os efeitos de insegurança e destruição que ele mesmo engendra, de se auto-alimentar e se autorreforçar (LAVAL; DARDOT, 2017, p. 15).

Em diálogo com Ézio Mauro, Zygmunt Bauman (2016) reforça esta hipótese do estado permanente de crise e expande este argumento para a dimensão existencial. Em suas palavras, "todos nós nos sentimos vulneráveis – individual, grave e simultaneamente, como nação ou como espécie humana" (p. 13). A condição de vulnerabilidade, exposta pelo sociólogo, desliza de forma ambivalente entre a liberdade e a segurança e manifesta-se no próprio declínio da democracia. Condição deste cenário é o enfraquecimento do Estado-Nação e a promoção de políticas imediatistas.

Em termos sociológicos, mais uma vez recorrendo a Bauman, deparamo-nos com o advento de uma concepção de cidadania cada vez mais individualizada, sintonizada com a "mentalidade da sociedade de consumidores" (2016, p. 32) e que implica novos sintomas para uma crise da democracia.

> Tudo isso significa que hoje as instituições do Estado são concebidas, moldadas e apresentadas segundo o modelo de um sociedade de mercado e sua "cultura de tirar". Elas premiam o cidadão absorvido na busca de seus próprios interesses pessoais, o cidadão que se abstém de interferir em questões e assuntos públicos – comuns a todos – que devem ser deixados ao critério neutro das políticas profissionais (BAUMAN, 2016, p. 33).

Tomando como ponto de partida o pressentimento de um "paradoxo da democracia" anunciado por Giddens (2000), ao longo da seção procuramos descrever as condições contemporâneas para as práticas democráticas. A partir de um quadro conceitual heterodoxo, conseguimos demarcar os modos pelos quais há um descrédito dos cidadãos acerca das formas políticas, delineando-se uma economização dos processos de decisão e uma individualização das responsabilidades coletivas. O desafio que exploraremos na próxima seção diz respeito aos desdobramentos deste paradoxo da democracia para as políticas curriculares hodiernas. Como são planejadas as políticas curriculares no contexto de declínio do Estado e de individualização das pautas sociais? Como são reconfiguradas tais políticas no âmbito de uma economização da vida social e da crescente influência de movimentos neoconservadores?

POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: RASTROS CONCEITUAIS

No decorrer das últimas décadas, podemos constatar um deslocamento conceitual nas políticas curriculares brasileiras para o Ensino Médio. Termos como protagonismo juvenil, direitos de aprendizagem, desenvolvimento de competências e flexibilização curricular passaram a compor a gramática das atuais políticas de currículo para as juventudes em nosso país. Inúmeros argumentos são mobilizados, desde diferentes prismas políticos, na direção de defender reformas nesta etapa da escolarização em nosso país. Ora buscando sintonia com as demandas advindas das juventudes contemporâneas, ora adequando-se aos novos contornos do mundo do trabalho, evidencia-se uma preocupação em alinhar às políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil a um conjunto de novos direcionamentos.

Precisamos destacar a promoção de um conjunto de novas possibilidades organizativas para esta etapa da educação básica, retomando brevemente o cenário em que se consolidou o atual processo de reforma do Ensino Médio, estabelecida a partir da Lei nº 13.415 de 26 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Por um lado, deparamo-nos com uma defesa da necessidade de reformas curriculares que atendam às demandas contemporâneas e que, com maior ou menor intensidade, requeiram outras necessidades formativas e que sejam capazes de sustentar a ideia de currículos mais flexíveis e que apostem no protagonismo juvenil e na sua necessidade de escolha. Por outro, assistimos a um conjunto de críticas que iniciaram com a promulgação da Medida Provisória que deu origem à referida legislação de forma a questionar o processo democrático em que deveriam ser construídas as políticas curriculares e aos fundamentos da proposta que se centra

na proposição de itinerários formativos e na flexibilização curricular. Também significou um processo de precarização ou de enfraquecimento do currículo pensado para a escolarização juvenil (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Bauman (2010), ao explicitar a noção de "cultura da oferta", nos ajuda a compreender o cenário de defesa da atual reforma curricular, uma vez que o Novo Ensino Médio propõe uma organização curricular "mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional" (BRASIL, 2017). Segundo a perspectiva do sociólogo, na fase líquido-moderna em que vivemos a "cultura é feita na medida de escolha individual (voluntária ou imposta por obrigação), é destinada a servir as exigências da liberdade" (BAUMAN, 2010, p. 330). Dessa forma, esse indivíduo – jovem estudante - é o sujeito dessa cultura da oferta e recebe o direito de ser o único administrador da "política da (sua) vida". Ainda nessa direção, Mariano Enguita (2017, p.33) sinaliza que os dilemas de nosso tempo são outros, marcados por um cenário de "informação e de globalização" em que, segundo o autor, precisamos estar em diálogo com as necessidades das juventudes, destacando que mesmo os mais pobres necessitam de uma "qualificação de toda a cidadania para que estes tenham condições de competir- e contribuir- em uma economia global" (ENGUITA, 2017, p.33, tradução nossa).

Em outra direção, Ferreti e Silva (2017), Ramos e Frigotto (2016), Lima (2019), Gallian e Santos (2018) e Silva (2017), por caminhos analíticos heterogêneos, estabelecem um diagnóstico crítico da atual reforma, a qual, centrada na flexibilização curricular, apostou no desenho de itinerários formativos que possibilitariam ao jovem protagonista a escolha de seu percurso curricular. Sendo que, neste cenário, para muitos pesquisadores do campo, têm-se uma fragilização do currículo: perde-se de vista a formação integral, objetivo central de muitas políticas curriculares anteriores, e precariza-se o acesso a conhecimentos relevantes. Ferreti e Silva (2017), evidenciam o cenário de disputas em que se inscreveu a Reforma do Ensino Médio e seus objetivos acerca da escolarização juvenil.

> O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores (FERRETI; SILVA, 2017, p. 396).

Nas condições acima explicitadas, Ramos e Frigotto (2016) afirmam que a reforma foi estabelecida com base na "dissociação entre ensinar e educar e na condução de um processo de ensino com base na fragmentação e no pragmatismo" (p.37). Destacam ainda o caráter autoritário de sua implementação, assim como a crítica a precariedade causada pela anunciada escolha dos jovens, de forma que esta proposta pode produzir desigualdade no acesso ao conhecimento.

Nesta esteira, Lima (2019), escrevendo a partir do contexto português, alerta-nos sobre a impregnação empresarial das escolas, que faz parte da cultura do novo capitalismo e que compõe uma nova gramática que envolve as atuais reformas curriculares contemporâneas. O autor nos apresenta elementos que permitem uma reflexão ampliada sobre os paradoxos da democracia que emergem dessa racionalidade.

> Embora apelando à adesão voluntária e engajada a novos processos de intensificação do trabalho discente e docente, as políticas educacionais e as organizações escolares tendem a exercer processos de liderança fortes, a criar instrumentos de controle e de disciplinação, a usar processos sofisticados de condicionamento por meio de uma organização hipermecanicista que, assente no mundo digital e em processos de vigilância individualizada, se apresenta, paradoxalmente, sob o discurso da descentralização e da autonomia, da flexibilidade, da participação dos interessados e da pós- burocracia (LIMA, 2019, p. 14)

Ao apresentar seu diagnóstico sobre as políticas curriculares, Silva (2014, p.147) já sinalizava para a existência de dispositivos de "customização curricular", os quais centravam-se na possibilidade do estudante constituir seu percurso formativo, pautado em características como a flexibilidade, a criatividade e a personalização. Nessa direção, o autor destaca que, em meio as condições do capitalismo contemporâneo, "emergem um conjunto de racionalidades governamentais que regulam e orientam as pautas curriculares através da articulação entre individualização e responsabilização" (SILVA, 2017, p.700). Nesta direção, Galian e Santos (2018) também apresentam um diagnóstico relevante ao demonstrar que a Reforma do Ensino Médio, a BNCC, a projeto Escola Sem Partido e a PEC 241/55, que estabelece um teto para os gastos públicos, têm em comum fazerem parte de um cenário em que se traz à tona "a tradição de desigualdades sociais, de concentração de renda, privilégios, oportunidades" (p.166) e que faz frente a uma situação de "amadurecimento da democracia" a qual tentava-se construir até então. Nessa mesma direção, Lima e Hypólito (2019, p.12) destacam que "uma análise dos temas incluídos e excluídos da BNCC corrobora o entendimento de que há um crescimento das ideias neoconservadoras em relação à educação brasileira".

Dessa maneira, em outro estudo, ao analisarem os objetivos da constituição da BNCC, Galian e Silva (2019) mapeiam a "vinculação estreita entre a qualidade da educação e as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes com aquilo que eles devem aprender na escola" (p.519). De acordo com os autores, o documento foi construído com vistas a garantir a qualidade da educação já que estabelece um conjunto de aprendizagens a que todos os estudantes brasileiros devem ter acesso, e que designar o que todos os estudantes devem aprender "é parte fundamental da construção de garantia de patamares comuns de aprendizagem, por meio da melhoria do ensino" (p.521).

Em consonância com que se propõe a atual proposta do Novo Ensino Médio, a BNCC para a última etapa da educação básica, propõe-se ao desenvolvimento das competências gerais da educação básica e das competências específicas das áreas do conhecimento, organizadas a partir de itinerários formativos que "devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes" sendo que a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País" (BRASIL, 2017, p.470).

Alvo de críticas, discussões e controvérsias, a Base Nacional Comum Curricular também é vista como problemática por estudiosos do currículo em inúmeros outros aspectos: a possibilidade de reduzir a educação ao ensino ao tentar fixar ou centralizar concepções de currículo (MACEDO, 2014; CUNHA; 2015); fazer parte de um engendramento de lógicas neoliberais na educação (FERRETI; SILVA, 2017; LIMA , 2019); deslocamento da lógica dos conhecimentos para a lógica das competências (GALIAN; SANTOS, 2018).

Como buscamos evidenciar ao longo desta seção, as políticas curriculares para a escolarização juvenil na contemporaneidade podem ser situadas em campo controverso, permeado por inúmeras ambivalências e contradições que precisam ser examinadas. Uma dessas ambivalências, que ampliaremos na próxima parte deste estudo, diz respeito à reconfiguração da gramática política em torno das questões do direito à educação e da qualidade. O que pode ser dito sobre a tentativa de fixar um conjunto de competências, propostas na BNCC, que garantam o direito de acesso ao conhecimento e um padrão mínimo de qualidade? Como analisar os modos pelos quais o Novo Ensino Médio apresenta uma face democrática ao possibilitar a escolha dos itinerários pelos estudantes? Trata-se de uma gramática imersa em múltiplas críticas e interpretações divergentes, as quais rastreamos brevemente nesta seção. Na sequência do texto, interessa-nos problematizar as questões do direito à educação e da qualidade e compreendê-las no cenário de um paradoxo da democracia, cartografando ressonâncias para a escolarização juvenil brasileira.

ESCOLARIZAÇÃO, JUVENTUDE E O PARADOXO DA DEMOCRACIA

No decorrer das últimas duas décadas, a literatura educacional crítica que foi publicada no Brasil atribuiu uma evidência significativa às questões relacionadas ao direito e à qualidade educativos. A literatura que abordaremos nesta seção, em caráter exploratório, favorece com que possamos descrever um reposicionamento destas questões. A emergência da noção de "direitos de aprendizagem", materializada na Base Nacional Comum Curricular, configura-se como um exemplar analítico privilegiado dos modos pelos quais as demandas individuais foram ingressando neste debate. Todavia, neste momento, buscaremos produzir uma retomada do debate sobre esta questão, rastreando suas perspectivas e possibilidades para, ao final, indicar seus desdobramentos para as articulações entre escolarização, juventude e democracia.

Quando analisamos as implicações educacionais dos paradoxos da democracia delineados por Giddens, uma das questões que merece nossa atenção refere-se ao direito à educação e as suas variadas formas de garantia política. Esta questão adquire pertinência e atualidade no contexto brasileiro (e latino-americano) em que ainda não conseguimos universalizar a proteção social e as inúmeras formas de garantia das liberdades individuais. Pesquisadores como Boto (2005), Goergen (2013) e Gentili (2009), de perspectivas teóricas diversificadas, auxiliam-nos a conceituar e a contextualizar o debate acerca do direito à educação em nosso país.

Em termos conceituais, Carlota Boto (2005) argumenta que tal como ocorre com os direitos humanos, o direito à educação poderia ser explicado por meio de três gerações. Em uma primeira geração, o ensino passa a ser reconhecido como um "direito público", a ser estendido a toda a população por meio da democratização do acesso. Posteriormente, em uma segunda geração, a educação como um direito abrange também questões de qualidade na oferta. E, em uma terceira geração, passa a abranger as especificidades de variados segmentos da população.

> O direito da educação será consagrado quando a escola adquirir padrões curriculares e orientações políticas que asseguram algum patamar de inversão de prioridades, mediante atendimento que contemple – à guisa de justiça distributiva – grupos sociais reconhecidamente com maior dificuldade para participar desse direito subjetivo universal – que é a escola pública, gratuita, obrigatória e laica (BOTO, 2005, p. 779).

A emergência desta terceira geração de direitos, ainda que se inscreva no âmbito da igualdade – sob uma perspectiva universalista -, passa a abranger o debate atinente à diversidade e à multiplicidade de formas identitárias que a acompanham. De acordo com Boto (2005), o currículo seria um dos espaços em que esta articulação entre igualdade e diversidade poderia ser visibilizada. Ou ainda, "romper com algumas amarras simbólicas do conhecimento escolar exigiria um esforço voltado não mais agora para a direção exclusiva da igualdade, ainda que com qualidade, mas, substancialmente, para projetar, acatar e conviver com as diferenças" (p. 790).

O reconhecimento coletivo dos direitos implica, por um lado, a valorização das individualidades e, por outro, a percepção da educação como "direito de cidadania e responsabilidade do Estado" (GOERGEN, 2013). Conforme Pedro Goergen (2013), sob um prisma filosófico, precisamos retomar o debate acerca das modalidades de atuação do Estado para garantir a promoção de educação de qualidade a toda a população. Após uma breve incursão histórica pelo pensamento político moderno, o filósofo expõe que naquele momento havia muita clareza quanto à necessidade "de uma instância superior como garantia de liberdade e convivência pacífica entre os seres humanos, independentemente do nome que lhe fosse dados e dos argumentos usados para justificá-la" (p. 729). Ou seja, destacava-se a necessidade de encontrar equilíbrio entre os interesses individuais e públicos.

Seja na perspectiva do liberalismo, seja pelo caminho do comunitarismo, esboça-se um consenso de que a educação é uma "condição inalienável do direito à cidadania" (p. 729). Entende-se por cidadania, conforme Goergen (2013), a "capacidade de intervir tanto nos espaços privados da ordem econômica, quanto nos assuntos públicos de ordem política" (p. 732). A educação ocupa um papel privilegiado no que tange à formação cidadã.

> Apesar de suas inúmeras deficiências, limites e problemas, ela continua sendo o principal recurso de formação para a cidadania com tudo o que isso implica. É, portanto, lógico que o exercício da cidadania, certamente o principal direito do ser humano como ser social, pressupõe o acesso à educação. Disso se depreende que a sociedade democrática, em seu sentido pleno, é aquela em que todos os seus integrantes têm acesso à educação, e uma educação de qualidade tal que lhe dê condições para o exercício pleno da cidadania (GOERGEN, 2013, p. 732).

Por meio da intensificação da gramática do neoliberalismo, ocorre um declínio da atuação do Estado no âmbito da garantia dos direitos e da promoção da cidadania, atingindo diretamente o campo educacional (BOTO, 2005; GOERGEN, 2013). Segundo Gentili (2009), no contexto latino-americano,

engendram-se novas dinâmicas de exclusão social, materializadas na pobreza e na desigualdade estruturais, na diferenciação dos sistemas de ensino e por uma cultura política marcada pela concorrência.

Na acepção do autor, em perspectiva crítica, no contexto latino-americano poderíamos falar em uma "exclusão includente" (GENTILI, 2013), em que o processo de exclusão tende a assumir novas fisionomias.

> O conceito de exclusão includente pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo o processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir desta multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão (associados à realização efetiva dos direitos humanos e cidadãos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais e culturais de uma democracia substantiva) sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis (GENTILI, 2013, p. 1061).

Outra dimensão evidenciada contemporaneamente encontra-se nos debates estabelecidos acerca da questão da qualidade da educação ofertada no âmbito de sua democratização. De acordo com Cury (2014), no contexto brasileiro, ao longo das últimas décadas conseguimos delinear a qualidade da educação como um direito, preservado em variados documentos de caráter normativo. A qualidade, enquanto um atributo distintivo, em nossa linguagem cotidiana remete-se a um "atributo ou predicado virtuoso pelo qual esse sujeito, bem ou serviço se distingue de outros semelhantes considerados ordinários" (CURY, 2014, p. 1054).

Em nosso ordenamento jurídico, a qualidade é recorrentemente defendida desde a Constituição Federal de 1988 que já apregoava – em seu artigo 206 – a definição de "padrões mínimos de qualidade". Outros documentos posteriores, cada um a sua maneira, levavam adiante este princípio como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nos Planos Nacionais de Educação. O pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, enquanto pontos de partida de caráter universal, foram mobilizados na composição de uma agenda educacional com foco na qualidade. Conforme os estudos de Cury (2008), a própria concepção de uma educação básica – enquanto direito de todos – configura-se como um importante avanço conceitual na direção da democratização.

Em sua perspectiva, o contexto pós-1988 favoreceu a composição de uma "nova esfera pública democrática", capaz de novos conceitos derivados de novas expectativas sociais.

> É nesse momento de ruptura com a ordem existente que a CF a atravessa dando-lhes novos contornos organizacionais e chamando essa mesma ordem para uma cidadania aberta a todos. Assim, para fazê-la direito de todos, era imprescindível que houvesse algo de comum ou universal. É dessa inspiração, declarada e garantida na Constituição, que a educação escolar é proclamada direito. Dela se espera a abertura, além de si, para outras dimensões da cidadania e da petição de novos direitos (CURY, 2008, p. 297).

A construção da escola como direito universal materializava um conjunto de demandas ao Estado erigidas nas décadas precedentes. Esperava-se da escola a difusão de conhecimentos, o combate às desigualdades e à intolerância, e a defesa de procedimentos democráticos. Todavia, ao mesmo tempo em que se garante institucionalmente o acesso universal a uma educação de qualidade, as novas configurações da cidadania passam a reivindicar a diferença como um direito. Sob um prisma universalista, Cury (2008) defenderá que "o reconhecimento das diferenças nesse momento da escolaridade é factível com o reconhecimento da igualdade" (p. 301).

Este tensionamento entre a garantia universal de direitos e o reconhecimento das diferenças delineará os debates no âmbito das políticas públicas (LAVALLE, 2003), de uma forma ampla, e das políticas curriculares (ARROYO, 2011), especificamente. Outros contornos para a cidadania são traçados e ampliaremos este debate neste momento. De acordo com Lavalle (2003), por meio do binômio igualdade/diferença, a cidadania moderna tem sido questionada em suas 'plausibilidade política" e "viabilidade simbólica". Isto é, a cidadania mereceria ser interpretada em suas ambivalências.

A cidadania torna-se vetor de integração social e, ao mesmo tempo, precisa atender as pautas identitárias.

> Especificamente, no que diz respeito à igualdade, cabe lembrar que o *quid* reside no fato de a cidadania ter introduzido distinção dupla, de inclusão e exclusão: primeiro, expandiu o terreno da igualdade garantido pela lei, isto é, determinou áreas relevantes da vida social nas quais deviam primar condições de acesso, participação ou usufruto semelhante para os segmentos sociais investidos de status cidadão; segundo, a consagração dessas áreas – da herança social a ser compartilhada como pressuposto de uma vida civilizada – simultaneamente desautoriza a legitimidade de qualquer demanda que escape de suas fronteiras (LAVALLE, 2003, p. 82-83).

Em termos de políticas curriculares, acompanhando a apreciação de Arroyo (2011), seria pertinente uma retomada do debate sobre a construção da desigualdade, na interface com as questões da igualdade e das diferenças. De acordo com o autor, "as desigualdades escolares são reduzidas a capacidades desiguais dos alunos, responsabilizando-os pelas desigualdades escolares" (p.

84). A atual ênfase em avaliações rigorosas, associada aos elevados índices de reprovação e abandono escolar, conduzem a um processo de responsabilização dos próprios estudantes sobre seus sucessos e fracassos.

Mais uma vez recorrendo a Arroyo, "essa redução das desigualdades escolares aos alunos se acentua ao estarem chegando às escolas os (as) filhos (as) dos coletivos populares, os mais desiguais" (2011, p. 85). Para tanto, uma alternativa evidenciada pelo autor diz respeito ao necessário deslocamento da análise para o âmbito das escolas, das redes de ensino e das próprias políticas educacionais. Valeria a pena interrogar: "Uma das funções das análises de políticas não poderia ser explicitar essas perversas conexões entre qualidade das escolas, dos lugares, até da nação e a má 'qualidade' dos coletivos que os frequentam?" (ARROYO, 2011, p. 86).

Deslocando o olhar para a literatura internacional, sobre esta questão e ampliando o escopo desta argumentação, junto a Dubet (2008) seria pertinente refletir sobre a produção das desigualdades e a construção da justiça na escola. No contexto de intensa democratização da escolarização na França, o sociólogo diagnostica que o deslocamento da igualdade de acesso para a igualdade de oportunidades engendrou novos sentimentos de injustiça. Os tensionamentos entre a igualdade na oferta e as formas de discriminação positiva perfazem os debates entre "os que desejam renunciar ao colégio único e aqueles que querem instalar um colégio construído sobre uma cultura comum, ou seja, sobre um conjunto de conhecimentos e competências exigíveis a todos" (DUBET, 2008, p. 387).

Conforme a argumentação de Dubet (2008), as preocupações com a igualdade de oportunidades engendram novas modalidades de injustiça. A mais denunciada pelos estudantes franceses seria o "desprezo", uma vez que "tudo se passa como se os vencedores e vencidos tivessem interiorizado a escala das dignidades escolares fixando o mecanismo de orientação para os fracassos e as lacunas mais que pelos projetos e as capacidades" (DUBET, 2008, p. 389). Os efeitos da democratização, sob essa perspectiva, a despeito das formas de ampliação do acesso, despertaram fortes decepções.

> Do ponto de vista democrático, toda a dificuldade vem do fato de que os vencedores têm uma espécie de monopólio da palavra e da legitimidade, enquanto os perdedores se sentem inválidos e não podem nem querem empenhar a palavra. Esses desequilíbrios profundos acentuam as dificuldades dos menos favorecidos e a exclusão dos excluídos no seio de um modelo no qual continuamos convencidos de que as desigualdades produzidas pela escola continua, no fundo, profundamente justas. Assim, o caminho entre a crítica dos sociólogos e a crítica social fica mais longo e mais tortuoso do que poderíamos acreditar (DUBET, 2008, p. 391).

Ao analisar cenários de crise e de reprodução de desigualdades, Dussel (2003, p.23) nos encoraja a não nos ajustarmos à realidade e nos desafia a "pensarmos formas de intervenção" que produzam as mudanças no cenário em que nos encontramos, por meio de um "atuar politicamente". Atuar politicamente, apostando em um processo de "repolitizar a crise e repolitizar a escola" (DUSSEL, 2003, p.25). Ao pensarmos os parodoxos da democracia em nossos tempos, a aposta em processos de repolitização apresenta-se como possibilidade de democratização, de confiança nos sujeitos e nas suas capacidades de contribuição política, em um cenário em que as dimensões democráticas encontram-se ameaçadas. Ainda que apregoando a qualidade e o direito à educação, os atuais direcionamentos para o Ensino Médio inscrevem-se em um campo bastante controverso, como sistematizaremos a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do presente estudo buscamos explicitar os modos pelos quais as políticas curriculares para o ensino médio, atualmente implementadas, estão imersas em um cenário que Giddens (2000) denominou como 'paradoxo da democracia'. Ao tomarmos como elementos centrais desta análise a questão da qualidade da educação e os direitos de aprendizagem podemos visualizar os engendramentos apresentados pelo sociólogo contemporâneo. Se, por um lado, as atuais políticas buscam estabelecer um padrão de qualidade que define o que se deve aprender na escola, como garantia de direitos e dessa forma como sinal de democratização desses processos; por outro, vemos nas políticas contemporâneas a emergência de um discurso cada vez mais individualizante e meritocrático, em que o sucesso ou fracasso são considerados responsabilidade de cada sujeito, seja ele estudante ou docente.

Na primeira seção revisamos as teorizações sociais contemporâneas, visando buscar os rastros do paradoxo da democracia, derivado da intuição analítica manifestada por Giddens (2000). Na sequência examinamos as ressonâncias deste argumento no âmbito das recentes reformulações curriculares implementadas no contexto brasileiro, especialmente a partir da Lei n. 13.415/2017 e da Base Nacional Comum Curricular. Na terceira e última seção, atribuímos ênfase aos conceitos de qualidade e direito à educação no Brasil, revisando a ampla produção científica sobre a questão nas últimas duas décadas. Os efeitos do referido paradoxo da democracia, no que tange à escolarização juvenil, remetem-nos a problematizar os modos pelos quais a garantia do direito à uma educação de qualidade foi – gradativamente – migrando para a esfera individual. Tal migração torna-se tangível a partir do advento da noção de direitos de aprendizagem. As

tensões entre o universal e o particular, ou ainda entre os imperativos da escola para todos e das aprendizagens individuais, adquirem novos contornos neste início de século XXI.

Na leitura que estamos desenvolvendo, ainda em caráter preliminar, compreendemos que este cenário seja favorável para a composição de uma nova agenda de direitos para a escolarização juvenil, assentada em mecanismos de governança escolar democrática (TORT; COLLET, 2016). A defesa da escuta e da negociação permanente com os estudantes – assentada em formas curriculares marcadas pela protagonismo juvenil e pela construção de projetos de vida – favorece a ampliação de nossa interpretação da escola democrática na atualidade. Ao mesmo tempo, a preocupação com as demandas individuais e processos formativos baseados na customização curricular (SILVA, 2019) precisa ser cotejada com os marcos de uma formação humana em comum. A noção de direitos de aprendizagem, em sua condição de ambivalência, precisa ser examinada desde uma perspectiva mais alargada, o que realizaremos em estudos futuros.

Ao estabelecer esse diagnóstico crítico sobre as políticas de escolarização juvenil e os paradoxos da democracia, apostamos na necessidade de revitalizar os processos democráticos investindo na participação ativa e efetiva das juventudes nos processos de constituição de um currículo escolar em consonância com as necessidades de nossos tempos, para que estes possam desenvolver graus de confiança nas instituições.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, p. 606-644, 2016.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, p. 83-94, 2011.

BALL, Stephen. Gobernanza neoliberal y democracia patológica. In: COLLET, Jordi; TORT, Antoni. (Orgs.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016, p. 23-40.

BAUMAN, Zygmunt. ***Babel***: entre a incerteza e a esperança. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOTO, Carlota. A educação como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 777-798, 2005.

BRASIL, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n.35, p.1-3, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, Wendy. **El pueblo sin atributos**: la secreta revolución del neoliberalismo. Barcelona: Malpaso, 2016.

COLLET, Jordi; TORT, Antoni (Orgs.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016.

CONNELL, Robert William. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

CUNHA, Érika Virgílio. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 575 587, set./dez. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, v. 35, n.129, p. 1053-1066, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

DUBET, François. Democratização escolar e justiça da escola. **Educação UFSM**, v. 33, n. 3, p. 381-394, 2008.

DUSSEL, Inés; FINOCCHIO, Silva (Coords.). **Enseñar hoy**: una introducción a la educación en tiempos de crisis. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

ENGUITA, Mariano Fernández. La dinâmica del capital humano y los interfaces del nuevo entorno. In: SACRISTÁN, José Gimeno(Comp.). **Los contenidos, una reflexión necessária**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2017, p. 27-33.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção; SANTOS, Vinício. Concepções em disputa nos debates sobre a BNCC: educação, escola, professor e conhecimento. In: GODOY, Elenilton; SILVA, Marcio; SANTOS, Vinício (Orgs.). **Currículos de matemática em debate**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

GALIAN, Claudia Valentina Assumpção; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Apontamentos para uma avaliação de currículos no Brasil: a BNCC em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 508-535, maio/ago. 2019.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 723-742, 2013.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **La pesadilla que no acaba nunca**. Barcelona: Gedisa, 2017.

LAVALLE, Adrian. **Cidadania, igualdade e diferença**. Lua Nova, n. 59, p. 75-93, 2003.

LIMA, Ilana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.45, e190901,2019, p. 115.

LIMA, Licínio. Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação. **Educação e Sociedade**, v.40, e0218952, p. 1-18, 2019.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2020.

SENNET, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. **Educação em Revista**, v. 30, n. 1, p.127-156, 2014.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, 2017, v. 17, p. 699-717.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio: Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, dez. 2016.

VIÑAO, Antonio. El modelo neoconservador de gobernanza escolar: principios, estrategias y consecuencias en España. In: COLLET, Jordi; TORT, Antoni. (Orgs.). **La gobernanza escolar democrática**. Madrid: Morata, 2016, p.41-64.

Roberto Rafael dias da Silva
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UnisinosBolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: robertoddsilva@yahoo.com.br

Luthiane Miszak Valença de Oliveira
Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: luthimv@hotmail.com

Recebido em: 11/09/2020
Aprovado em: 28/05/2021

DOI 10.21573/vol37n22021.116407

SEÇÃO ESPECIAL

Mosaicos de uma trajetória acadêmica: homenagem a nosso querido professor Cleiton de Oliveira

ADOLFO-IGNACIO CALDERÓN
http://orcid.org/0000-0001-6534-2819
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Programa de Pós-graduação em Educação
Departamento de Educação
Campinas, SP, Brasil
RAFAEL FERNANDO DA COSTA
https://orcid.org/0000-0002-2757-1036
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Programa de Pós-graduação em Educação
Linha de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas
Campinas, SP, Brasil
MARCO WANDERCIL
https://orcid.org/0000-0002-9295-1051
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Programa de Pós-graduação em Educação
Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais
Campinas, SP, Brasil

Alheias e nossas as palavras voam.
Bando de borboletas multicores, as palavras voam
Bando azul de andorinhas, bando de gaivotas brancas,
as palavras voam.
Viam as palavras como águias imensas.
Como escuros morcegos como negros abutres,
as palavras voam.
Oh! Alto e baixo em círculos e retas acima de nós,
em redor de nós, as palavras voam.
E às vezes pousam.

Voo – Cecília Meireles

Concordando com a belíssima poesia Voo de Cecília Meireles, sem dúvida alguma, o poder das palavras é imensurável, se espalham como as sementes do dente-de-leão na velocidade do vento, sem saber onde pousaram ou se pousarão.

A partida do nosso querido professor Cleiton de Oliveira, aos 76 anos de idade, em 12 de maio de 2021, deixa saudades nos corações de todos aqueles que conviveram com ele, o amavam, o respeitavam e o admiravam. Suas palavras foram ouvidas por centenas de alunos de todos os níveis de ensino, por pesquisadores, autoridades públicas e também classe política, dentro das inúmeras atividades

desenvolvidas pelo professor Cleiton ao longo de sua trajetória, dentre das quais destacam-se: professor de educação básica da rede estadual de São Paulo; docente universitário em diversas instituições estatais e do setor privado, tais como: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Salesianos de Americana (São Paulo) e Universidade de Sorocaba (UNISO); Secretário Municipal de Educação do município de Santa Bárbara D'Oeste (São Paulo); conselheiro suplente e titular do Conselho Estadual de Educação de São Paulo; membro fundador da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); diretor da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) – São Paulo, entre outras atividades.

Como as sementes de dente-de-leão, suas palavras voaram e, muitas delas, certamente caíram em terreno fértil, marcando a vida e os processos formativos de muitas pessoas, dentre elas 37 Mestres e 20 Doutores. Entretanto, como diz o provérbio romano *Verba volant, scripta manent*, as palavras voam, os escritos permanecem. Nesse sentido, considerando a permanência da escrita, preparamos este documento em forma de entrevista, para que as palavras do nosso saudoso professor Cleiton de Oliveira permaneçam eternizadas e possam voar no mundo digital.

Tudo aconteceu em março de 2016, quando o primeiro autor deste manuscrito, tinha recebido a incumbência de ministrar a disciplina obrigatória, que tinha por nome "A produção do conhecimento no campo das Ciências da Educação", para a primeira turma do recém-inaugurado Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

O objetivo dessa disciplina era compreender, panoramicamente, a forma de produção, disseminação e avaliação do conhecimento científico no âmbito educacional, enquanto seara dos pesquisadores que obtém formação doutoral em Educação. Para atingir esse objetivo foram utilizadas diversas estratégias de aprendizagem, sendo uma delas, e talvez a mais importante, o projeto "Vivências e percursos formativos em nível de doutorado: encontro com formadores de formadores", idealizado e coordenado pelo Prof. Dr. Adolfo Ignacio Calderón. Este projeto tinha como objetivo possibilitar aos doutorandos aprender a partir das palavras, das vivências e das experiências de grandes intelectuais brasileiros que, ao longo de sua trajetória, além de terem realizado relevantes contribuições ao campo da Ciências da Educação, formaram doutores que foram ganhando destaque em nível nacional no âmbito da produção do conhecimento na área de educação.

Para compartilhar suas experiências, no projeto em questão, foram convidados quatro queridos e grandes intelectuais brasileiros, os quais, generosamente não tiveram dúvidas em aceitar o convite para participar do projeto. São eles: o Dr. Cleiton de Oliveira, professor aposentado da UNICAMP e da UNIMEP; o Dr. Valdemar Sguissardi, professor titular aposentado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da UNIMEP; a Dra. Lídia Maria Rodrigo, professora do PPGE da UNICAMP e, finalmente, o Dr. Newton Cesar Balzan, QEPD, bolsista produtividade em pesquisa do CNPq (Sênior), professor aposentado da UNICAMP e da PUC-Campinas.

Convém destacar que, entre outras contribuições ao campo da Ciências da Educação, os quatro convidados se caracterizam por serem formadores de formadores, de pesquisadores e cientistas na área de educação. Por exemplo, o Dr. Cleiton de Oliveira, entre outros intelectuais, formou ao Dr. Pedro Ganzeli, professor do PPGE da UNICAMP; o Dr. Valdemar Sguissardi, formou, ao Dr. José Carlos Rothen, professor do PPGE da UFSCar e ao Dr. Nelson Cardoso Amaral, professor aposentado da Universidade Federal de Goiás, entre outros; a Dra. Lidia Maria Rodrigo, formou ao Dr. Samuel Mendonça, professor e ex-coordenador do PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS); o saudoso Dr. Newton Cesar Balzan, dentre outros, foi orientador em nível de mestrado e doutorado do nosso homenageado, nosso eterno amigo e professor Cleiton, bem como outros grandes intelectuais, como a pesquisadora Dra. Sonia Giubilei, também professora aposentada da UNICAMP.

O projeto "Vivências e percursos formativos em nível de doutorado: encontro com formadores de formadores", foi realizado com a presença dos quatro pesquisadores citados, no dia 21 de março de 2016, às 9h30 da manhã, nas instalações do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da PUC-Campinas (Campus I), com a presença de nove doutorandos e mediadas pelo coordenador do projeto. Cada convidado recebeu uma lista de perguntas sobre seus processos formativos que lhes serviu como roteiro orientador de sua intervenção.

As experiências compartilhadas pelo professor Cleiton de Oliveira foram sistematizadas neste texto, na forma de entrevista, com suas palavras transcritas de forma integral, com pequenos ajustes para deixar os discursos mais claros e coerentes para o leitor. Foi um momento rico de aprendizado que ultrapassa os muros da sala de aula e hoje chega aos leitores da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.

A voz do professor Cleiton de Oliveira nos apresenta, como um mosaico, a sua trajetória acadêmica e, nessa, podemos perceber o quanto a vida pessoal se entrelaça, sendo ao mesmo tempo base para a profissão acadêmica e produto desta profissão. Na fala do professor são os "acasos da vida" que devem ser

aproveitados com muita coragem e empenho. Nos chama atenção o modo como o professor foi construindo a sua história e a importância dos encontros, da parceria e do reconhecimento. Ser professor, não era em princípio seu desejo, mas tornou-se! Sua vida e sua docência são inspiradoras e portadoras do mais alto nível de excelência.

A sua palavra nos relembra da importância do reconhecimento da profissão docente, do trabalho docente, inclusive o reconhecimento social que gera orgulho e contribui para o desenvolvimento da profissão e do profissional. Tal reconhecimento na atualidade está desgastado e, ser professor – mesmo efetivo e/ou concursado – já não carrega esse prestígio, o que atenua a profissão, o trabalho docente e o próprio sujeito professor.

A trajetória do professor Cleiton mostra o seu processo de doutoramento e as dificuldades na pesquisa, relembra aos mestrandos e doutorandos que suas angústias, também são vivenciadas até por grandes doutores. O cotidiano da pesquisa científica é composto por agruras e prazeres. Formar-se doutor é ter o compromisso de enxergar a realidade com clareza e, a partir do rigor científico, cumprir a função social da pesquisa, apontando caminhos de superação qualitativa. O doutoramento traz exigências e responsabilidades, não é um caminho fácil, mas é possível e necessário.

A publicação da fala do professor Cleiton de Oliveira possibilita-nos o acesso ao percurso de uma vida acadêmica de vocação, totalmente dedicada ao ensino generoso e à pesquisa séria e rigorosa. O mosaico apresentado pelo querido professor Cleiton com sua honestidade acadêmica, nos leva a pensar o processo formativo dos doutores no nosso país e refletir sobre a produção do conhecimento e do compromisso dos doutores em educação em formar novos doutores.

Além da contribuição filosófica e conceitual que o saudoso professor Cleiton de Oliveira nos deixou, temos nessa entrevista o aspecto humano do professor, conhecer sua narrativa tornou-se um privilégio que não deve ser restrito a um grupo de doutorandos em Educação da PUC-Campinas, mas acessível a todos, para servir de material de reflexão e inspiração de caminhada. Daí a vontade de tornar pública, nesta conceituada revista, as palavras do Professor Doutor Cleiton de Oliveira na forma de entrevista, a mesma que se complementa com uma outra entrevista por ele concedida, em 2014, aos professores Bruno Pucci, Cesar Romero Amaral Vieira, e Maria Nazaré da Cruz, publicada na Revista Comunicações, ano 22, n. 2, 2015.

Para iniciar, fale-nos sobre o seu início profissional, como se deu a escolha por ser professor?

Professor Cleiton de Oliveira: Agradeço muito a possibilidade de estar aqui hoje com vocês. Eu acho que muita coisa acontece por acaso, porém, além disso, há algo racional e você tem que estar preparado para aproveitar a chance que esse acaso ocasiona e ter coragem. Eu passei por vários acasos. Fiz escola Normal[1], uma formação que era considerada para os pobres, vista assim pela sociedade, mas que dava uma profissão. E, meu pai reafirmou: "tem que ter uma profissão na vida, vai ser professor primário"! Por pouco que ganhasse, era algo palpável, mas eu queria fazer científico, eu gostava de matemática, dava aula particular de matemática, no entanto, fui lá fazer o Normal. Não queria ser professor. Fui trabalhar em um escritório, em três meses descobri que eu queria tudo na vida, menos permanecer naquele escritório no qual estava [risos]. Na época, aconteceu algo inédito no estado de São Paulo: a realização de concurso de provas e títulos para professor. Até então, no estado de São Paulo, havia apenas concursos de títulos. A pessoa era professor substituto na escola e dava aulas quando faltava o professor titular e isso contava pontos, pois até então, os pontos eram somados e assim o substituto se tornava titular, estrutura de ingresso vigente há mais de 100 anos. O primeiro concurso com provas se deu em 1963! Prestei esse concurso, fui aprovado. Só que era provas e títulos, eu não tinha pontos, pois nunca havia dado aulas, então fiquei lá embaixo na relação.

Como a rede (de ensino) era predominantemente estadual, havia uma única lista de vagas e de candidatos para o estado todo. Quando eu entrei, outras 15000 (quinze mil) pessoas se tornaram efetivas na rede de ensino. Havia uma outra lei 'supimpa', conhecida como lei do quinto, a cada quatro mulheres que escolhessem vagas em um grupo escolar (escola), o quinto tinha que um ser homem. Porque estava ficando feminina a profissão. Eles imaginavam que se facilitasse o ingresso, ela se tornaria masculina. A professora Zeila Demartini[2], posteriormente, fez vários estudos que mostravam que na verdade, expressão dela: "era uma profissão feminina e uma carreira masculina". Ou seja, os homens se tornavam diretores, supervisores e iam embora. Para aproveitar ainda o quinto, nós pegávamos escolas chamadas masculinas, elas eram mistas, mas eram escolas de difícil acesso e lá fui eu, me tornei aos 20 anos de idade, efetivo. Tem que usar a

1 Escola Normal e/ou Curso Normal era um curso público de nível secundário (hoje ensino médio) para formação de professores para atuarem no magistério do ensino primário, com a LDB 9394 de 1996 a formação de educadores passou a ocorrer em cursos de graduação licenciatura plena do ensino superior.

2 Prof.ª Dr.ª Zeila de Brito Fabri Demartini. Atualmente é Pesquisadora 1C e consultora ad hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, professora doutora da Universidade Metodista de São Paulo e diretora de pesquisa do Centro de Estudos Rurais e Urbanos.

expressão "escolhi cadeira". Isso era algo espantoso. Porque era uma "corruptela" do catedrático, o professor catedrático, que tinha cadeira. Eu me lembro que a escolha se deu em um grupo escolar de São Paulo que ficava na Consolação e eu descia de lá para ir para a rodoviária. Eu não me continha e falava para mim mesmo: "será que essas pessoas que estão passando por mim, sabem que eu me tornei efetivo no estado de São Paulo?!" [risos]. Isso para um professor, era o máximo, ser efetivo! Eu ficava a semana toda na escola, no município de São Paulo e vinha para minha cidade no final de semana. Eu ia no barbeiro e, quando entrava, ele falava para os fregueses: "Esse é o professor". Eu ficava vermelho, porque tinha só 20 anos.

O senhor iniciou sua formação docente na Escola Normal e já começou a atuar. Como foi o ingresso no ensino superior?

Professor Cleiton de Oliveira: São várias emoções! Como professor, lecionei em várias cidades, Oriente, Socorro, Americana, Santa Bárbara D'Oeste. Na escola normal havia um curso para diretores de escola, de Administração Escolar, era escola de ensino médio, 'o professor Balzan, não gosta muito desse termo'. Enfim, fiz esse curso que durava cerca de dois anos e, nessa época, algumas faculdades começaram a aceitar alunos desse curso, dando equivalência para algumas disciplinas e com isso fui classificado para um curso de Pedagogia no interior do Estado. Eu vim para Piracicaba porque o curso era à noite, um dos poucos cursos noturnos do interior. Então, fiz a Pedagogia, aproveitando algumas disciplinas, cursando outras, mas era um curso muito inicial e de todos os professores nossos na graduação, apenas uma fazia mestrado. Os demais eram diretores experientes, inspetores experientes e na verdade eles trabalhavam com a prática e não com a teoria. A professora que fazia o mestrado era a professora Maria Lúcia Hilsdorf[3], ela deu aula em Araraquara e se aposentou na USP. A tese dela foi sobre o piracicabano, na UNIMEP.

Na época em que eu fazia pedagogia, aconteceu um outro fato, houve uma alteração nos cursos - o período que o Saviani chama de tecnicista –, o parecer 252 de 1969[4] que criou habilitações. Até então, era o pedagogo, a partir

3 Prof.ª Dr.ª Maria Lucia Spedo Hilsdorf. Atualmente é professora aposentada da Universidade de São Paulo.

4 BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. In: Documenta. nº 100. Abr. 1969.

daí você era ou administrador escolar, ou supervisor, ou orientador educacional, planejador, e por aí vai. A UNIMEP já colocou em prática isso e já saímos com pareceres, com apostilas no verso do diploma com essas habilitações.

Como o senhor iniciou a docência no ensino superior?

Professor Cleiton de Oliveira: Na época a UNIMEP tinha a pretensão de se tornar universidade. Eu estava nesses encontros com eles, foi aí que percebi: "Eu quero ser professor de ensino superior". Era algo que nem tinha me passado pela cabeça antes. Surgiram duas aulas de didática e eu planejava a semana inteira aquelas duas aulas. Sabia tudo o que poderia acontecer, tentava prever, mas a realidade sempre traz novidades.

Comecei a fazer o mestrado e, naquele tempo, não existiam prazos, tanto é que meu mestrado foi longo, porque eu trabalhava em duas ou três escolas e ao mesmo tempo estava me adaptando ao mestrado. Eu estudava como um 'louco' e quando chegava na aula, as observações que o professor fazia e que alguns alunos faziam, era algo que não tinha sequer passado pela minha cabeça. Isso se deve à formação da graduação, por uma formação estritamente prática na qual a teoria não era abordada. Eu falava, 'mas eu preciso aprender'. Gastava dois minutos e meio por página que eu lia com anotações, tudo era marcado, porque isso era lido no intervalo das aulas, era lido à noite quando voltava da escola, no sábado e domingo.

No mestrado, já de cara, meu primeiro professor foi o Demerval Saviani e ele terminava o curso com uma entrevista e falou para mim: "que nota você merece?" Eu falei: "mereço a menor nota com que se aprove. Eu não posso ser reprovado, porque me esforcei, mas não mereço mais do que o mínimo". Eu acho que ele pensou a mesma coisa, pois me deu sete [risos]. Com o passar do tempo você vai "pegando a embocadura", vai aprendendo, lendo, estudando e eram muitas disciplinas, muito mais do que hoje. Só sei que a última disciplina fiz com o Demerval de novo e obtive a maior nota da turma. Eu aprendi a estudar, a ver o que era importante no texto, o que não era, o que era secundário, onde estavam as raízes de tudo.

Como a UNIMEP era o primeiro curso do interior de pós-graduação e tinha o corpo próprio de professores, tinha os que vinham da PUC de São Paulo e os da UNICAMP. Dentre estes professores tinha o professor Charles[5] da UNICAMP, ele pediu que eu lhe entregasse um programa de ensino da disciplina "Estrutura e Funcionamento de Ensino" que era o que ele trabalhava. Eu observava

5 Refere-se ao Dr. Charles Richard Lyndaker, então docente da Faculdade de Educação da UNICAMP.

o seguinte, essa disciplina para alguns era apenas legislação, para outros era só história da educação e eu imaginava como poder trabalhar essa disciplina com o conteúdo, tendo a lei como referência, mas examinando a situação econômica, social e política, como ela foi produzida. Foi assim que eu montei o programa e entreguei para ele. Perguntei ao professor Charles para que era aquele material e ele disse que não poderia me contar, pensei comigo, 'tem coisa aí!'. Meses depois ele disse que havia pedido para várias pessoas e, o departamento da UNICAMP se reuniu e eu fui contratado dessa maneira. Esse era o concurso daquela época e fui para a UNICAMP.

Na UNICAMP, Doutor Newton Balzan era coordenador das licenciaturas e eu representava a minha disciplina, ou algo assim, só sei que tínhamos reuniões e nos encontrávamos. Eu já havia terminado as disciplinas do mestrado e pedi a ele que me orientasse. Eu fiz minha dissertação sobre a UNIMEP, examinando duas administrações, uma mercadológica e a outra que veio a seguir, em função do rompimento que houve na igreja metodista, entre o modelo trazido por missionários norte-americanos e algo, vamos chamar aqui por enquanto, de brasilidade que eles tinham, eu fazia o contraponto entre essas duas administrações. Esse foi um período extremamente rico, porque saia de um ponto e se encaminhava para outro, lógico que houve entreveiros pelo caminho, mas foi uma mudança muito grande. Esse trabalho foi retomado agora (2016) devido a comemoração de 50 anos do curso de Pedagogia da UNIMEP.

Como foi seu ingresso no curso de doutorado e como foi seu processo de doutoramento?

Professor Cleiton de Oliveira: Após conclusão do mestrado, comecei a cursar disciplinas do doutorado na UNICAMP. Então, posso dizer que fiz mestrado onde havia mestrado e onde no momento eu trabalhava. Já o doutorado fiz também onde havia doutorado e porque eu já estava, a época, na UNICAMP. E nesse meio tempo, eu fui Secretário de Educação de Santa Bárbara D´Oeste. Um amigo meu de infância se tornou prefeito e me convidou, eu aceitei e lá fui ser Secretário de Educação. Tanto em Piracicaba, quanto como Secretário, sempre guardei ofícios, dados, circulares, fiquei lá por seis anos, durante o mandato desse meu amigo. Minha gestão foi de 1983 a 1988, período de grande mudança, de abertura, de descentralização, que tinha de fato por traz, por um lado o modelo neoliberal de descentralização, mas havia também um outro lado, e isso eu exploro bem na tese. A descentralização era muito forte no Brasil, desde o século XIX,

ou seja, desde 1835 pelo Ato Adicional[6], quando o Poder Central guarda para si algumas atividades e deixa outras para os demais entes, dentre elas a educação. É por isso que a questão da municipalização do ensino é muito forte em São Paulo, e Minas Gerais e não é no Rio Grande do Sul nem no Nordeste, porque lá já existiam escolas municipais há muito tempo. Nós trabalhamos com lei orgânica única para o estado todo até 1988. No Rio Grande do Sul não, eles tinham as chamadas cartas brancas, já após a Proclamação da República, cada município poderia criar a sua própria carta. É interessante essa riqueza que é o Brasil, como a lei possibilita que cada região, que cada estado (província) molde suas redes. Por isso que a rede estadual paulista sempre foi muito forte, foi um padrão e quando começa a municipalização mais recente, do governo Montoro[7] para cá, ainda assim a rede estadual é forte. Os secretários de educação, em geral, passaram pela rede estadual, salvo Campinas, que tem uma rede (municipal) bem antiga, mas em toda a região, tudo é novo, a região toda, não tinha escolas municipais. Como guardei todo esse material, eu fiz minha pesquisa e escrevi minha tese de doutorado sobre a municipalização de ensino de 1983 a 1988 no governo Montoro. Depois disso veio o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), depois o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), esse financiamento da educação e a municipalização virou uma realidade no país e tornou-se um assunto muito presente. Então, aquilo que eu estudei no doutorado, tornou-se uma questão de ordem do dia. Eu tive o prazer de orientar uma aluna que estudou a municipalização do ensino em Goiás, outra estudou em Minas Gerais, uma terceira estudou no Rio de Janeiro e, um quarto aluno estudou uma região do Paraná. Embora o fenômeno seja o mesmo, ele se manifestou e ocorreu com feições locais e suas especificidades. O professor doutor Newton me orientou também no doutorado, me acompanhou.

O professor doutor Newton Cesar Balzan lhe orientou então no mestrado e no doutorado. Como você avalia essa relação e o que tem para nos contar sobre o professor Newton?

Professor Cleiton de Oliveira: Foi muito bom, tanto que eu pedi "bis". Enfatizo as qualidades do meu orientador, exigente quanto à redação, quanto ao material final. Eu sempre me identifiquei muito com o doutor Newton e eu nunca tive problema, nunca tivemos uma discussão, nada disso, pelo contrário, nós

6 O Ato Adicional, alterou a Constituição de 1824 e ampliou a dimensão das reformas liberais até então empreendidas.

7 André Franco Montoro 27° governador de São Paulo (1983-1987)

conversamos, até hoje, no mínimo uma vez por mês, eu telefono ou ele telefona, as coisas se encaminham muito bem. Já o convidei para bancas minhas, em geral, nosso orientando nos convida para a primeira banca, eu acho tão legal isso. Outro dia eu estava tomando um café na UNICAMP, um rapaz me deixou passar na frente e tomar o café antes. Ele perguntou meu nome e eu falei. Ele me disse: "Ah! O senhor foi orientador do meu orientador", Prof. José Vaidergorn[8]. Falei assim: "então, eu sou seu avô" [risos].

No doutoramento, as minhas dificuldades foram as análises políticas, em relação à metodologia. Recentemente, têm surgido mais trabalhos nessa linha de análise de políticas públicas, autores mais recentes, como a professora Isaura Belloni[9]. Contudo, no período em que fiz doutorado, era um pessoal americano que trabalhava uma visão já superada. Eu e o doutor Newton enfrentamos essa dificuldade, nós fomos fazendo, como deve ser feita, desbravando o caminho, olhando o contexto, as razões, porque que surgiu, o que afeta e acarreta. Agora se fosse para refazer, eu faria tudo com mais propriedade, mas a tese é datada, assim como o mestrado é datado, você faz com o que você tem, com o recurso que você tem. Eu vejo que, no Brasil, essa questão da metodologia se desenvolveu muito, dos últimos anos para cá, nos últimos dez anos, tanto é que de suas implicações, temos essa coleção sobre metodologia[10] que não existia antes, deu um trabalhão fazer tudo isso [mostrando o volume da coleção].

Após o término do doutorado qual foi o caminho percorrido?

Professor Cleiton de Oliveira: Bom, o que me acarretou... eu, terminado o doutorado, me candidatei e fui coordenador das licenciaturas na UNICAMP, seguindo o orientador[11], por dois anos e meio. Depois me aposentei, achei que ia parar. Fui convidado para dar uma assessoria na secretaria de educação de estado de São Paulo. Venceu o primeiro contrato e eu deixei o cargo, porque a Rose[12] era a secretária e ela queria municipalizar de forma dura, diferente do que eu pensava, não é esse o princípio e não é assim que se faz. Eu saí, o mais breve possível. Conosco era a questão da reorganização do ensino, usava-se como disfarce separar crianças de adolescentes, mas na verdade queríamos reorganizar o ensino, agora voltou essa questão novamente, isso é como 'canções e epidemias'

8 Professor aposentado da UNICAMP.

9 Professora da Universidade de Brasília

10 Coleção "Série Pesquisa" da editora Liber Livro, primeiro volume 2010, sequência de trabalhos que tratam de aspectos diferenciados relativos ao desenvolvimento de pesquisas na área educacional.

11 Referia-se a seguir os passos de seu orientador, que também tinha desempenhado esse cargo.

12 Rose Neubauer, Secretária Estadual da Educação entre janeiro de 1995 e abril de 2002.

vão e voltam. Depois de sair, fui dar aula em Sorocaba, fiquei seis meses na UNISO, fui trabalhar com o professor Wilson Sandano[13] que foi meu colega no mestrado. Estando ali, a UNIMEP abriu concurso. João dos Reis[14] havia saído da UNIMEP, eu me candidatei e fui aprovado. Foi um clima muito diferente do que eu estava acostumado. Na UNICAMP, no meu tempo, até começo de 1990, era cada professor por si, preocupado com a sua pesquisa, não havia essa grande preocupação com a publicação. Na UNIMEP era um grupo bem pequeno, erámos uns 15 ou 16 professores e havia um dinamismo, uma participação. Quando alguém sabia de algum evento, aquilo já era duplicado, já era conversado, tudo era discutido. Quando começou as mudanças na avaliação da CAPES e a ideia de escrever se tornou algo presente, o programa já realizava, já tinha isso muito presente no seu DNA, isso foi uma maravilha. Foi um período muito rico, de participação em eventos, de instituições, de entidades. Foi onde eu mais produzi, onde eu mais publiquei na vida. Eu saí por razões de saúde e, depois de lecionar 48 anos, achei que já estava bom. É muito tempo. Continuei com alguns orientandos, tem três ainda e até agosto estarei com eles. Eu acho que trocar de orientador durante o processo é complicado, salvo, se a pessoa é acompanhada por meio de orientação coletiva. Em função de mais uma revolução que teve em Piracicaba, eu acabei assumindo a coordenação da pós, um período muito difícil. Difícil por um lado, porque queriam nos cortar as asas, mas por outro, foi um período muito marcante, porque os professores foram dispensados, voltando do almoço ao ligar seu computador tinha um aviso importante, a pessoa abria e dizia "você está sendo dispensado". 148 professores foram dispensados. Eu já tinha sido eleito para tomar posse em janeiro, me disseram assuma e que em conjunto levaríamos tal situação. Os professores dispensados recorreram à justiça, porque a nova reitoria não havia cumprido o que estava regimentalmente disposto. A universidade teve que readmitir, mas muitos não quiseram mais ser readmitidos. Começa aí, então, uma outra fase, chegam professores novos e a cultura do curso se altera, porque as relações já eram outras, mudanças muito bruscas. Então eu vivi mudanças, mas isso é da vida, é do ser humano, temos que enfrentar. Nós, quando iniciávamos o curso lá em Piracicaba, no primeiro dia, reuníamos todos os alunos e trazíamos alguns que já tinham terminado o curso e perguntávamos para eles: 'valeu a pena ter feito o mestrado?' 'Valeu a pena ter feito o doutorado?' E a pessoa respondia. Então, se vocês me perguntassem, eu diria: 'valeu a pena'. Eu não tinha pensado no início, lá aos 18 anos, que eu ia ser doutor. Nem sabia

13 Professor na UNISO.

14 Professor da UFSCAR.

que existia doutor, para mim doutor era médico ou advogado, eu não tinha ideia. Na minha cidade somos os primeiros [doutores], sem ser médico, de vez em quando sai até no jornal, lugar pequeno, então fica conhecido.

Qual sua mensagem para os doutorandos no Brasil?

Professor Cleiton de Oliveira: Eu acho que vale a pena. Quando eu me sentia muito desanimado, eu falava: não vou conseguir fazer a dissertação de mestrado. Eu não vou conseguir fazer doutorado. Aí eu pensava: Mas quantos já fizeram, não é? Então, antes de vocês, milhares já fizeram, outros tantos desanimaram, desistiram. Então, é possível ser doutor. Vocês devem conhecer vários. Exige leitura. Exige uma curiosidade. O professor falou? Anotem, vão procurar. Citou um autor? Procurem quem é, pesquisem. Hoje aqui, vários foram citados e é preciso que se tenha essa curiosidade. Hoje temos uma grande facilidade que não tinha no meu tempo que é a internet. Tem revistas na internet, tem um mundo. No nosso tempo não existia isso, tinha que esperar ser publicado um livro e ter acesso a esse livro. Tínhamos que ir pesquisar nas bibliotecas das grandes universidades, na USP, biblioteca central. A internet trouxe essa grande facilidade, o acesso a revistas, a livros etc., no entanto, traz também um grande risco que é o plágio. Assim como é fácil plagiar, também é fácil descobrir o plágio. Temos que ter responsabilidade, tem casos e casos que a gente descobre. Esse é o tempo presente, é a novidade. Também nos trouxe mais trabalho, recebo sexta-feira à noite, sábado, demandas que antes se concentravam no dia e horário de trabalho presencial. Fazemos orientação por meio virtual ou até mesmo o orientando na sexta-feira à noite encaminha para o orientador seu texto com 30 páginas e na segunda, pergunta: 'o senhor já leu?' [risos]. Tempo presente com seus desafios.

Adolfo-Ignacio Calderón
Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com Pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. É professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS), Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Líder do GRAPSE - Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais, cadastrado junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. E-mail: professoradolfocalderon@gmail.com

Rafael Fernando da Costa
Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). Mestre em Educação pela PUC-Campinas na área de formação de professores. Possui graduação em Ciências Sociais pela PUC-Campinas, sendo bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente, faz parte do grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente da linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-graduação da PUC-Campinas. E-mail: rafaelich3@gmail.com

Marco Wandercil
Cientista Social e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). É professor nas Faculdades Santa Lúcia (Mogi-Mirim – São Paulo) e de Casa Branca (Casa Branca – São Paulo). Membro do GRAPSE - Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais, cadastrado junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Avaliador de Cursos de Graduação do Banco de Avaliadores (BASis) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação. E-mail: marco.wandercil@gmail.com

Recebido em: 01/07/2021
Aprovado em: 07/07/2021

CC BY NC SA

DOI 10.21573/vol37n22021.116778

Quando um educador vai para o paraíso

BRUNO PUCCI
http://orcid.org/0000-0001-5833-399X
Universidade Metodista de Piracicaba
Programa de Pós-graduação em Educação
Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação
Piracicaba, SP, Brasil

> Uma sociedade emancipada não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas (...). Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje, (...), pensando, contudo, a situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo (ADORNO, *Minima moralia*, p. 89).

Em 1998, quando o Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/ Unimep, acolheu os professores Maria Cecília Rafael de Góes e Cleiton de Oliveira como seus novos docentes, escrevi um pequeno texto intitulado "Quando novos educadores caem do céu", para apresentá-los aos colegas de trabalho e aos pós-graduandos em exercício[1]. Os dois professores tinham há pouco se aposentado na Unicamp e traziam consigo uma densa experiência acadêmico-científica de que, certamente, todos nós, docente e discentes, e, particularmente o PPGE enquanto um todo, iríamos nos beneficiar como uma dádiva.

Hoje, julho de 2021, 23 anos após a recepção festiva aos colegas de trabalho, volto a ler o texto de 1988, de um lado reconhecendo a contribuição efetiva que os dois colegas docentes proporcionaram ao PPGE/ Unimep no período em que permaneceram entre nós; de outro, lamentando o triste acontecimento de Cleiton de Oliveira nos ter deixado no dia 12 de maio de 2021.

Conheci Cleiton nos anos 1970, quando eu era sacerdote e participava com ele de um encontro religioso em Piracicaba, intitulado TLC = Treinamento de Líderes Cristãos. Posteriormente, por ocasião de meu curso de mestrado na Unimep (1972-1976) tive a oportunidade de ter Cleiton como colega de pós-graduação em educação. Em 1977, 2º semestre, ingressei na Unimep como professor em tempo integral; Cleiton, docente dessa instituição desde 1973, era também diretor da Faculdade em que lecionei até 1985. Em 1998, de volta à Unimep, reencontramo-nos como professores e colegas no Programa de Pós-Graduação em Educação e trabalhamos juntos até sua saída da instituição em 2012.

A profissão de ensinar foi a grande paixão de sua vida. Formado docente

1 PUCCI, Bruno. Quando novos educadores caem do céu. In Comunicações, Unimep, Piracicaba, SP, v. 05, n. 01, 1998, p. 174-177.

em escola normal de Santa Bárbara d'Oeste, Cleiton lecionou durante 13 anos em escolas de ensino fundamental (1964-1976). Como professor no ensino primário, concursado, trabalhou em diferentes cidades do Estado de São Paulo; a primeira dela foi a pequena Oriente[2], cidadezinha próxima de Marília, onde eu nasci; nela, bem como depois em Socorro, lecionava na zona rural. Trabalhou como professor do ensino primário também em Pedreira, Americana e Santa Bárbara.

Depois de cursar Pedagogia, na primeira turma desse curso nas, então, Faculdades Integradas do Instituto Educacional Piracicabano (1969-1972),[3] iniciou suas atividades como docente universitário, em cursos de graduação, nessa mesma instituição, em 1973 e nela permaneceu, como docente até 1982. A partir de 1983, como docente da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, concluiu o mestrado em Educação (Unimep, 1985) e o doutorado em Educação (Unicamp, 1992), iniciando também suas atividades como docente dos programas de Pós-Graduação. Na Unicamp permaneceu como docente até 1995; nos anos 1996-1997 foi docente na Universidade de Sorocaba (Uniso) e no Centro Universitário Salesiano (Unisal - Americana). Retornou à Unimep em 1998 e nela permaneceu como docente do PPGE até 2012. Trabalhou, pois como docente – no ensino básico, nos cursos de graduação e de pós-graduação – por 48 anos.

Perguntado, ao final da referida entrevista (nota 3), após a retrospectiva dos 48 anos de magistério nos diferentes graus da docência, se valeu a pena ser professor, educador, ele assim respondeu:

> Quando iniciei a atividade docente, não tinha clareza se nela permaneceria por tanto tempo. A descoberta desse mundo encantador e desafiante, que é o magistério, deu-se aos poucos, e quando me dei conta, descobri que passei a vida na escola, atuando desde o fundamental, médio, ensino superior, até a pós-graduação. Foi um período de grandes mudanças na área da educação, desde as concepções de ensino-aprendizagem, as mudanças curriculares, a organização do ensino, as reformas educacionais e as concepções e experiências de administração educacional. Valeu a pena. Tanto que não parei (2015, p. 206-207).

---

2 Na entrevista que Maria Nazaré da Cruz, Cesar Romero Amaral Vieira e eu realizamos com Cleiton sobre sua vida profissional, ele nos conta que, em Oriente, lecionava e morava na zona rural; nos finais de semana ia à cidade; ali seu barbeiro guardava os jornais da semana para que ele pudesse lê-los aos sábados; este barbeiro fazia questão de contar aos demais clientes que Cleiton era professor. Essa entrevista pode ser lida na Revista *Comunicações*, da Unimep, em 2015 (jul-dez), Ano 22, n. 2, p. 199-207; e também no *e-book* PUCCI, Bruno. *Ensaios Filosófico-Educacionais*: Teoria Crítica e Educação, Vol 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 401-414.

3 As Faculdades Integradas do Instituto Educacional Piracicabano se transformaram na Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, em 1975.

Em 2000 escrevi uma pequena crônica com o título "Professor profissão professar". Cleiton, que já tinha retornado à Unimep em 1998, estava vivendo seu trigésimo sexto ano como professor. Hoje, relendo o aforismo, sinto que seus dizeres expressam de forma intensa "a descoberta desse mundo encantador e desafiante, que é o magistério" e que levou Cleiton a se dedicar integralmente a ele, de maneira corajosa, contínua, que, quando se deu conta, percebeu que tinha passado a vida na sala de aula. A ele, pois, 21 anos após, dedico este painel de sua profissão docente:

> Professor, uma profissão em extinção na era da tecnologia avançada, que substitui desapiedadamente a mão de obra improdutiva. Professor, uma profissão ambígua, paradoxal: sentir-se inútil, ameaçado, e, ao mesmo tempo, sentir-se bem com a vida, com os outros. Ser professor, saber professar, reconhecer publicamente, confessar suas afinidades eletivas com os deuses, com a sociedade dos poetas mortos e vivos. Aquele que está sempre envolvido por livros, ideias, escritos, e, de tanto lê-los, ouvi-los, apalpá-los, acaba se tornando um mensageiro ambulante dos vates, dos filósofos, dos homens da vida. Sua experiência se constrói na experiência de outros, dos sábios, dos que têm o saber e o sabor da vida, dos que enxergam o mundo por um olhar novo, esquisito, despretensioso, que causa espanto, ternura, com-paixão. Ser professor, professar os segredos mais íntimos dos poetas e pensadores, e externá-los, à sua maneira, a seus alunos, às pessoas com quem convive, inundando-as de esperanças, mas sobretudo de dúvidas. (...). Ser professor, estar carregado de um campo de forças intenso, potente, e expressar essa tensão nas palavras, nos escritos, no olhar, nos acontecimentos da vida, fazendo com que sua chama incendeie corpos e almas sedentos de ser e de saber. Ser professor, ser sensível às pessoas, ouvi-las, deixá-las se desnudar, sem pejo, não ter nada a lhes oferecer, a não ser a atenção, o silêncio, e, ao mesmo tempo, ser-lhes exigente, ser-lhes brutalmente sincero, fazê-las ousar, ir além de si mesmas, transcender as situações impossíveis. Ouvir os outros e transmitir-lhes desejos, mesmo quando seu coração está sendo consumido pelas amarguras cotidianas, e seus dias exauridos pelas dores do existir. Porque ele nada tem, muito pode oferecer, mas nada de importante, de seguro, de tranquilo, de útil. Ser professor é ser anacrônico de seu tempo, que valoriza exclusivamente o que gera troca, haveres, posses. Mas é também ser extemporâneo de seus dias pela crença teimosa no retorno da luz e da canção. Aquele que é vilmente pago para ensinar, que ensina generalidades; que castiga, disciplina e tem o poder da nota e da promoção; que anota, relata e marca a vida dos que em suas mãos estão. Aquele que com-vive, que aparenta força e decisão, que espera muito ser ainda alguém na vida. Ser professor, ser mestre: aquele que ensina, aquele que mais aprende que ensina, que presta atenção no desabrochar dos alunos, e cresce com eles e se sente realizado quando um aluno ouve seus problemas e lhe dá a mão para que a caminhada continue. Ser professor, adotar, abraçar, seguir uma causa, mesmo que sua realização impertinente produza danos pessoais e crises consistentes. Ser professor não é trazer de fora para dentro as qualidades de ensinar, é antes desenvolver de dentro para fora o dom de professar. *Professor, profissão professar.*[4]

4 PUCCI, B. Crônicas Acadêmicas. Comunicações, Piracicaba, SP, v. 05, n. 02, p. 220-223, 2000.

Mas Cleiton de Oliveira não foi apenas professor; como docente do ensino superior e, especificamente, de Programas de Pós-Graduação em Educação – e ele o foi de quatro Programas – era como que obrigado a ser pesquisador, seja para avançar teoricamente no conhecimento e crítica das temáticas de sua docência e de intervenção social; seja para acompanhar seus orientandos – iniciantes à pesquisa, mestrandos e doutorandos – na produção do conhecimento científico; seja também pelo compromisso social de buscar a construção de novos saberes e de difundi-los aos diferentes setores da sociedade, particularmente às camadas que não tiveram acesso à vida universitária. E Cleiton cumpriu essa função com empenho e resultados expressivos.

No período de seu retorno à Unimep (1998) como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, desenvolveu, como líder, junto com orientandos e membros de seu Núcleo de Estudos e Investigação, os seguintes projetos de pesquisa: "Descentralização, Municipalização e Políticas Educativas" (1998 –2001); "Os Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Campinas: organização e funcionamento" (2002 – 2004); "A Câmara Temática de Educação na Região Metropolitana de Campinas" (2005 – 2007); "Financiamento do Ensino Básico Brasileiro" (2007 – 2010); "Processos de gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados: conflitos, contradições e negociações" (2009 – 2012). E mesmo depois de sair da Unimep, como docente aposentado da Unicamp, desenvolveu seu último projeto de pesquisa: "Políticas Educacionais na Região Metropolitana de Campinas: regime de colaboração" (2012 – 2016). Podemos perceber pelas temáticas abordadas em seus projetos de pesquisa que a área da Educação e, particularmente, a subárea da Administração Escolar foram as guias orientadoras de suas investigações científicas.

Cleiton foi, sem dúvida, um expert nessa subárea do saber e em suas ramificações e especificidades; e trouxe contribuições e orientações para um número significativo de graduandos, pós-graduandos e doutores, que tiveram o privilégio de serem seus orientandos, seus parceiros na busca do conhecimento, seus alunos de graduação e de pós-graduação. O mestre orientou graduandos na elaboração de monografias de conclusão de cursos, de projetos de iniciação científica; orientou dissertações de mestrandos e teses de doutorandos. Vamos destacar os dois últimos modelos de orientação – de mestrandos e de doutorandos –, que exigiram mais empenho e dedicação de sua parte e, ao mesmo tempo, mais reconhecimento e gratificação humana.

Orientar um mestrando significa conviver com ele pelo menos dois anos e meio; indicar-lhe as disciplinas a serem cursadas; participar das atividades do Núcleo de Pesquisa, ao qual orientador e orientando pertencem; acompanhar o cumprimento das Atividades Supervisionadas e referendá-las; guiá-lo na redação

de sua dissertação, preparando-o para o Exame de Qualificação; encorajá-lo nos momentos de desânimo e de tensões; ir com ele até o fim: ou seja, até a defesa da dissertação e, depois, acompanhá-lo ainda nas possíveis alterações sugeridas pela banca de defesa. E Cleiton orientou 37 dissertações de mestrado, 28 das quais no PPGE/Unimep.

O processo de orientação de um doutorando é mais longo, normalmente é de 48 meses, com a possibilidade de uma prorrogação de até 06 meses. O orientador, além de conviver com seu orientando por muito mais tempo, deve ainda intensificar seu trabalho de acompanhamento e de orientação porque se exige de um doutorando a defesa de uma tese que goze de originalidade e dos predicados de um trabalho científico de peso e de fôlego. Muitos doutorandos já viveram a experiência de participar, como graduandos, de um projeto de Iniciação Científica e, como mestrandos, de produzir uma monografia científica mais elaborada. No doutorado, é-lhe exigido muito mais, no desenvolvimento das disciplinas do curso, no tempo disponível para elaborar a tese, na obrigatoriedade de cumprir outras exigências, tais como apresentar uma Comunicação Científica em pelo menos 01 evento acadêmico; encaminhar 01 artigo científico para ser publicado em Revista reconhecida pela CAPES. Portanto, o trabalho de um orientador de doutorado é longo, intenso, permeado de diálogos, de correções e de acompanhamento criterioso e muitas vezes de tensões. Mas também é muito gratificante quando o orientador participa da defesa da tese de seu orientado na companhia de outros quatro doutores arguidores; sobretudo quando o orientando desenvolveu um bom trabalho e consegue apresentá-lo e defendê-lo com clareza e competência. E o Dr. Cleiton de Oliveira orientou 20 teses de doutorado, das quais 18 no PPGE/Unimep. Que experiência maravilhosa desenvolveu Cleiton ao acompanhar, como docente de Programas de Pós-Graduação, as atividades acadêmico-científicas de 37 mestrandos e de 20 doutorandos! Quantos diálogos construtivos, quantos problemas enfrentados e resolvidos, quantos conhecimentos elaborados e adquiridos, quantas amizades criadas, relembradas e que perduram, enquanto perdurar a vida e até depois ...!

Mas Cleiton não foi apenas docente do ensino superior, pesquisador científico e orientador de mestrandos e doutorandos. Suas atividades universitárias vão muito além de tudo isso. Ele tinha, como vimos, outras missões a cumprir: prestar contas à sociedade pelo privilégio de ter cursado o ensino superior e de ser docente de uma universidade, particularmente de um Programa de Pós-Graduação. E, para tal, devia socializar os conhecimentos adquiridos por suas investigações científicas. Cleiton realizou esse imperativo ético com lealdade e

entusiasmo. E ao concretizar essa incumbência, teve em vista sempre questões relacionadas à educação, à escola pública, ao ensino municipal. Levanto aqui alguns dados que comprovam a argumentação acima:

- Cleiton escreveu 18 artigos científicos e participou como entrevistador de três docentes do PPGE/Unimep: José Luis Sigrist (2003), Hugo Assmann (2009) e Valdemar Sguissardi (2011); 09 dos 18 artigos foram escritos em parcerias com docentes e/ou orientandos; seus 03 primeiros artigos foram elaborados em parceria com seu orientador de mestrado e de doutorado, Newton César Balzan e com Sônia Giubilei;

- Cleiton participou da organização de três livros científicos e como coautor de outros 3 livros, em parceria com colegas docentes universitários. Destaco o livro "*Orientadores em Foco*: o processo da orientação de teses e dissertações em Educação", elaborado em coautoria com Roseli Schnetzler e com a colaboração de seus orientandos, tendo como material de pesquisa entrevistas realizadas com docentes orientadores do PPGE/Unimep; o livro foi publicado pela Liber Livros, de Brasília, em 2010, com 137 páginas. Tive o prazer de fazer parte desse trabalho coletivo, como orientador entrevistado. Participei com Cleiton e também com Raquel Gandini e José Maria Paiva, da elaboração do livro

"*Trinta Anos de Pós-graduação em Educação do PPGE/Unimep*: ensaios, dissertações e teses", publicado pela Editora da Unimep, Piracicaba, em 2002;

- Cleiton foi autor de 26 capítulos de livros, 14 escritos por ele, individualmente, e 12 em coautoria com docentes doutores e com pós-graduandos. Destaco o artigo *A terceirização do ensino municipal e o trabalho docente*, escrito em parceria com Iara Bonin *et alii*, publicado pela EDIPUCRS, de Porto Alegre, em 2008. Motivo do destaque: o artigo em pauta analisa, já em 2008, o trágico fenômeno da "terceirização do ensino municipal" e a acentuada pauperização do trabalhador docente; fenômeno este que, nos dias de hoje, em nosso país, está se transformando na maneira usual de os poderes públicos administrarem o ensino municipal; entregando-o à gestão das Organizações Sociais, OSs e das OSCIPs – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, com grande prejuízo para os docentes e para a Educação.

E quais as temáticas fundamentais desenvolvidas e analisadas, individualmente e/ou em parcerias, nos mais de 50 textos científicos, em forma de artigos, livros e capítulos dos livros? São problemáticas relacionadas à área da Educação e à subárea da Administração da Educação, entre elas: Plano Nacional de Educação; Legislação do ensino; Financiamento do Ensino; Gestão e política educacional; Descentralização do Ensino; Terceirização do ensino municipal; Conselhos Municipais de Educação.

Essas temáticas acompanharam Cleiton não apenas em seus escritos científicos, nas disciplinas lecionadas por ele, nos projetos de pesquisas desenvolvidos por seu grupo de estudo; elas se manifestaram de forma contínua e progressiva em outras interlocuções de nosso colega que se foi, mas permanece, saudoso, entre nós, tais como:

- em 36 trabalhos completos e/ou resumidos publicados em Anais de Congressos Científicos;

- em 60 Conferências e/ou Comunicações apresentadas em diferentes atividades acadêmicas nacionais.

Percebemos, através desses dados, que a paixão de Cleiton pela escola, pela sala de aula, pelas questões administrativas relacionadas à educação, particularmente à educação municipal, expressou-se de diferentes formas e momentos, através de atividades específicas: ensino, orientação, produção científica, conferência, divulgação dos conhecimentos adquiridos.

Todos nós que trabalhamos na pesquisa e na produção científica sabemos o quanto de leitura, de reflexão, de esforço de redação se gasta na elaboração de um artigo científico, na preparação de uma palestra ou de uma intervenção num Congresso ou num Simpósio. Como diz Adorno, no aforismo "Lacunas", e *Minima Moralia*, o conhecimento não cai do céu. "Ao contrário, o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, inervações, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos"[5]. Daí sua extrema dificuldade em ser elaborado.

O debate, a participação em grupos de trabalho no interior e fora da Universidade, a defesa pública de uma causa, a militância partidária, não são as únicas formas de ação política de um cidadão. Cleiton agiu politicamente, sobretudo, pela sua produção científica, pelos seus escritos e conferências. Quantos estudantes e pesquisadores em nosso país não ouviram com atenção seus ensinamentos e não desenvolveram atitudes benfazejas em diálogo com eles?

Ele entendeu, com sabedoria, que a teoria, assim como as exposições reflexivas, são também uma forma de práxis, de intervenção política. Ele aprendeu a penetrar com olhar profundo na essência das coisas. À semelhança de Theodor Adorno poderia exclamar: "Todas as vezes que intervim de maneira direta, em sentido estrito, com visível influência prática, isso ocorreu através da teoria".[6]

---

5 ADORNO, Theodor. *Minima Moralia*: reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bicca. São Paulo: Editora Ática, 1992, p. 69.

6 ADORNO, Theodor, Notas marginais sobre teoria e práxis. In *Palavras e Sinais*: modelos críticos 2. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 229.

Mas é preciso ressaltar uma outra atividade relacionada à área da Educação e, particularmente, à subárea da Administração da Educação, assumida por Cleiton: sua dedicação e experiência como gestor, no interior da universidade, e também na esfera pública, em atividades relacionadas a seu trabalho em organizações nacionais e na administração escolar em sua cidade natal. Vamos por parte:

Cleiton, na Unimep, foi Chefe do Departamento de Educação de 1975 a 1976, Diretor do Centro de Ciências Humanas de 1977 a 1978; voltou a ser Chefe do Departamento de Educação de 1979 a 1982 e se tornou coordenador do Curso de Pedagogia, de 1981 a 1982. Portanto, ocupou cargos administrativos de chefia de 1975 até 1982, na Unimep. Foi o período em que a Instituição tinha se transformado em Universidade e estava se desenvolvendo quantitativa e qualitativamente, na expansão de cursos novos, na contratação de professores, no aumento do número de alunos provindos de Piracicaba e das cidades da região, sob a Reitoria do Dr. Richard Senn. O Centro de Ciências Humanas, com os cursos de Pedagogia, Letras, Psicologia e Ciências Sociais, nos períodos matutinos e noturnos, na época, tinham suas salas de aulas repletas de alunos. E Cleiton foi um dos principais administradores do referido Centro nesse período inicial de sua história.

Na Unicamp, nosso mestre coordenou os Cursos de Licenciatura de 1992 a 1995. E são muitos os cursos de Licenciatura dessa universidade estadual, entre eles: Pedagogia, Filosofia, História, Ciências Sociais, Letras, Matemática, Educação Física, Artes – Dança, música, artes visuais –, Ciências Econômicas, Ciências Biológicas, Física e Química.

E, em seu retorno à Unimep, em 1998, coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação de 2007 a 2009, período difícil, em um momento em que a Unimep começou o seu triste desmonte enquanto instituição universitária de excelência. Cleiton, pois, viveu, na Unimep, momentos intensos e contrastantes; momentos de expansão de cursos, de docentes e de graduandos; e momento de desarticulação da universidade, quando a Unimep foi perdendo gradativamente sua autonomia estatutária e passou a ser administrada, de forma externa, pela rede metodista. Mas em todos esses momentos, Cleiton soube se portar com dignidade e responsabilidade, pela forma discreta e dialógica de conduzir as atividades individuais e coletivas. E a imagem que deixou, particularmente na Unimep, foi a de um gestor que soube ser competente, humilde e solidário com seus colegas docentes e com os graduandos e pós-graduandos que estudaram na Unimep durante seus 10 anos como administrador de Curso de Graduação, do Programa de Pós-Graduação, do Departamento de Educação e do Centro das Ciências Humanas.

Como mestre e doutor na subárea de Administração da Educação, Cleiton participou de outras atividades políticas e técnicas fora da Universidade, mas em íntima conexão com ela. Foi membro do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo por 2 anos, de 1989 a 1991; filiou-se à ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação, desde sua fundação, em 1990 e se tornou diretor dessa entidade no Estado de São Paulo por 4 anos; foi também membro do Conselho Fiscal da ANPAE de 2008 a 2010 e seu Secretário de 2011 a 2014. Filiou-se também à ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e de Pesquisa em Educação, e à SBPC – Sociedade Brasileira de Progresso da Ciência. Ou seja, Cleiton não reduziu suas atividades político-científico-educacionais ao interior da Universidade; sentiu necessidade e participou de forma atuante e constante nessas três entidades nacionais durante a maior parte dos anos em que trabalhou no Ensino Superior.

Mas sua atuação político-educacional foi além de sua participação nas organizações acima mencionadas. Entre 1983 e 1988, foi Dirigente Municipal de Educação em Santa Bárbara d'Oeste e também responsável pela fundação do Museu da Imigração, até hoje em funcionamento no município[7]. Enquanto dirigente municipal de Educação foi também membro fundador da Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (1986) e Presidente do Conselho dessa organização no Estado de São Paulo (1986-1988). Desde 2015, a creche no Jardim São Camilo, de Santa Bárbara d'Oeste, traz o nome de "Professor Cleiton de Oliveira".

No texto de 1988 em referência à acolhida de Cleiton e de Maria Cecília Goes no PPGE/Unimep fiz a seguinte observação, que vale também para ressaltar as atividades acadêmico-científico-educacionais de Cleiton de Oliveira em suas atividades político-educacionais:

> Examinar o *curriculum vitae* de um docente é sempre se defrontar com os dados, com os elementos empíricos de seu trabalho acadêmico, mas é também se defrontar com o mistério, com o desconhecido que constituem o mais profundo do ser de uma pessoa. Um *curriculum vitae*, por mais completo que seja, é sempre informativo, preciso, objetivo. Nele são elencados os anos de trabalho, os números de publicações, a quantidade de orientandos que completam sua vida ativa. O conjunto das atividades ali expostas nos permitem ponderar a qualificação, a competência, a produtividade. Mas, muitas outras manifestações de vida se aninham ocultamente nas frestas daquelas páginas escritas e abrem para nós outros cantos e encantos (PUCCI, 1998, p. 174).

7 O Museu da Imigração foi criado para preservar a memória de Santa Bárbara d'Oeste, dos imigrantes que por ela procuraram, particularmente os norte-americanos, que, após o término da Guerra de Sucessão – no final do século XIX –, se estabeleceram no município e redondezas. Hoje o Museu desenvolve atividades de exposições e de apresentações de obras de arte, de cursos formativos e de outras atividades culturais.

Foi o que tentamos mostrar e desvendar pela exposição de seus anos como docente, pesquisador, orientador, gestor e membro ativo de destacadas organizações político-educacionais brasileiras. Certamente o conjunto da obra aqui exposta e comprovada teve o objetivo de tentar apresentar, mesmo que de forma incompleta e claudicante, a grandeza, a competência e a contribuição sociopolítica da pessoa humana, do cidadão ativo e persistente, que foi Cleiton de Oliveira em seu percurso terreno. Em nenhuma das atividades aqui elencadas na caracterização de sua atuação acadêmica e/ou política foram detectados, de sua parte, desavenças, injustiças, falta de cooperação, egoísmo, busca de interesses puramente pessoais. Trago mais duas observações curriculares para ratificar minha observação. Cleiton de Oliveira foi convidado, aceitou e participou de 82 bancas de defesas de Teses de Doutorado e de 102 bancas de defesa de dissertações de mestrado. Foi pela sua competência, pelo seu espírito dialógico, crítico e contributivo, que, certamente, foi convidado pelos orientadores, com aprovação dos pós-graduandos participantes das referidas 184 bancas. E ainda, movido por seu espírito solidário e contributivo, mesmo depois de se retirar das atividades universitárias, em 2012, continuou como colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unimep e, também, como pesquisador do LAGE – Laboratório de Gestão Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp.

> A delicadeza entre os seres humanos nada mais é do que a consciência da possibilidade de relações isentas de interesse. (ADORNO, *Minima moralia*, p. 34)

Eu, de minha parte, só tenho que agradecer às circunstâncias da vida que me levaram a conhecer Cleiton, desde 1970, e por 51 anos gozar de sua amizade e de sua companhia. Esse ser humano não tem par! Pena que Deus o levou cedo demais para praticar o bem em outras paragens!

Piracicaba, julho de 2021.

Bruno Pucci
Professor Titular aposentado da UFSCar (1996); Professor Titular da Unimep (1977-1985; 1997-2019). Membro do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica e Educação; ex-pesquisador sênior do CNPq. Email: puccibru@gmail.com

Recebido em: 14/07/2021
Aprovado em: 14/07/2021

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

A *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* aceita para publicação trabalhos inéditos de autores nacionais e estrangeiros, em língua portuguesa ou espanhola. A editoria estimula e agradece antecipadamente o envio de artigos, colaborações e material para qualquer de suas seções. Os originais devem versar sobre temas pertinentes à política e à administração da educação em geral, seja sobre políticas públicas e institucionais de educação, planejamento da educação, gestão de sistemas, instituições e processos educacionais, e avaliação de políticas educacionais ou de instituições educativas. Os trabalhos devem ser remetidos à editoria da RBPAE e serão recebidos com o entendimento de que a ANPAE terá o direito de publica-los com exclusividade. Enquadrando-se no escopo e padrões editoriais da revista, serão encaminhados a consultores editoriais para avaliação. Estes manifestarão à editoria sua apreciação sobre a qualidade e pertinência da publicação, recomendações ou solicitações de atualização ou modificação dos artigos. Os consultores editoriais não terão conhecimento do nome dos autores dos textos submetidos à sua avaliação, nem os nomes dos avaliadores serão informados aos autores (*blind review*). Para serem publicados, os originais poderão sofrer alterações de natureza editorial.

ORIENTAÇÃO PARA O ENVIO DE ARTIGOS, DOCUMENTOS E RESENHAS

Os trabalhos, documentos e resenhas devem ser submetidos através do sistema online da revista: http://seer.ufrgs.br/rbpae/.

O cadastro no sistema e posterior acesso, por meio de *login* e senha, são obrigatórios para a submissão de trabalhos, bem como para acompanhar o processo editorial em curso.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS E DOCUMENTOS

1. Editor de texto: Word para Windows 1997 ou posterior, tamanho A4, com margem superior e margem esquerda de três cm, margem inferior e margem direita de dois cm e com fonte Times New Roman de corpo 12 e espaçamento entrelinhas de 1.5.

2. A extensão do trabalho – incluindo títulos, resumo, palavras-chave, quadros, tabelas, gráficos, ilustrações, notas e referências bibliográficas – não deverá ultrapassar o limite de 48.000 caracteres, incluindo espaços entre palavras. O título do trabalho

deve estar no início da primeira página, justificado pelo centro e sem identificação do(s) autor(es), seguido dos títulos em inglês e em espanhol.

3. Antes do corpo do trabalho deverá vir um resumo em português de, no máximo, 600 caracteres, incluindo espaços entre palavras, com tradução ao inglês (*abstract*) e espanhol (*resumen*), em que constem objetivo, método e resultados do trabalho, além de três a cinco palavras-chave (*keywords, palabras clave*), para difusão internacional.

4. Os subtítulos devem estar todos em maiúsculas.

5. Os quadros, tabelas, gráficos, ilustrações e outras inserções deverão vir acompanhadas dos respectivos títulos e legendas e devem estar inseridos no corpo do texto.

6. As citações deverão ser apresentadas entre parêntesis no corpo do texto, incluindo o sobrenome do autor da fonte citada, a data de publicação e, se for o caso, a(s) página(s) citada(s), seguindo as normas da ABNT; os títulos devem estar em negrito.

7. As referências bibliográficas completas do(s) autor(es) citado(s) deverão ser apresentadas em ordem alfabética, no final do texto, de acordo com as normas da ABNT.

8. As notas de rodapé deverão ser exclusivamente informativas e explicativas, breves e utilizadas parcimoniosamente. Todas as notas deverão ser numeradas e colocadas no pé da página, utilizando comando automático do editor de textos.

9. Em arquivo separado, submetido como documento suplementar, deverão ser encaminhados: título do trabalho em português, inglês e espanhol, nome(s) completo(s) do(s) autor(es), acompanhado(s) de breve *curriculum vitae* em que se mencione titulação acadêmica, ocupação profissional e/ou acadêmica atual, vinculação institucional, endereço, e-mail e telefone. Em caso de vários autores, estes deverão informar sobre a ordem de precedência.

As referências devem ser indicadas no fim do artigo, e obedecer aos seguintes formatos básicos:

1. Livro: SOBRENOME, Prenome do autor. **Título (em negrito)** e subtítulo, se houver, separados por :. Edição (indicar só se não for a primeira, antes da abreviatura ed.). Local de publicação: editora, ano de publicação. Número de página (indicar apenas se necessário, antes de p.)

Exemplo: TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

2. Artigo de revista impressa: SOBRENOME, Prenome do autor. Título do artigo. **Nome do periódico (em negrito)**, local de publicação, volume (indicar depois de v.), número do fascículo (indicar depois de n.), número das páginas inicial e final (indicar depois de p.), mês e ano de publicação.

Exemplo: TEIXEIRA, Anísio. Natureza e Função da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 273-278, jul./dez. 1997.

3. Artigo de revista eletrônica: SOBRENOME, Prenome do autor. Título do artigo. **Nome do periódico (em negrito)**, local de publicação, volume (indicar depois de v.), número do fascículo (indicar depois de n.), número das páginas inicial e final (indicar depois de p.), mês e ano de publicação. Disponível em: <endereço eletrônico>. Acesso em: dia mês (abreviado) e ano.

Exemplo: TEIXEIRA, Anísio. Natureza e Função da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 273-278, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/anpae/publicacoes/revistarbpae.html>. Acesso em: 13 ago. 2006.

As tabelas, gráficos, ilustrações e outras inserções devem ser acompanhadas dos respectivos títulos e legendas, tudo conforme as normas oficiais atuais. Solicita-se que venham separados do texto, com a indicação das localizações desejáveis, em cada caso, para efeito de publicação.

NORMAS PARA A PUBLICAÇÃO DE RESENHAS

A RBPAE publica resenhas de obras (livros e relatórios publicados) recentes e importantes para os estudos e debates sobre Política e Administração da Educação, enviadas diretamente à editoria da RBPAE em formato eletrônico (documento anexo a mensagem enviada pela internet ou por correio).

As resenhas publicadas podem ser oferecidas pelos autores ou solicitadas pela editoria da RBPAE. Em ambos os casos, as resenhas serão submetidas à avaliação de um ou mais consultores *ad hoc*, convidados em razão de seu conhecimento da obra revisada ou da matéria. A decisão final concernente à aceitação de uma resenha para publicação caberá sempre à editoria, com base nos seguintes critérios:

• Contribuição da resenha para a divulgação ou reconhecimento de obras relevantes para os estudos e debates sobre Política e Administração da Educação no Brasil.

• Apresentação do conteúdo da obra de forma clara e fiel, relativamente à tese ou ideias principais, aos seus fundamentos, metodologia, evidências e argumentos.

• Avaliação justificada da obra e suas conclusões.

• Adequação à linha editorial, em termos de respeito à pluralidade de ideias e concepções políticas e educacionais, assim como a pessoas e instituições.

• Qualidade textual, em termos de estrutura, estilo e linguagem acadêmico-científica.

• Tamanho e formatação adequados ao periódico (pelo menos 3.500 palavras).

• Atendimento das eventuais recomendações de revisão textual e dos prazos, encaminhados pela editoria ao(s) autor(es) da resenha.

A editoria da RBPAE recebe para eventual solicitação de resenhas obras recentemente publicadas por editoras academicamente reconhecidas, em língua portuguesa e espanhola, ou de autores brasileiros, em outras línguas acessíveis a possíveis revisores. Estas obras devem ser encaminhadas como cortesia da respectiva companhia editora, diretamente à redação da RBPAE.

Formatação:

1. Editor de texto: Word for Windows 1997 ou posterior, tamanho A4, com margem superior e margem esquerda de três cm, margem inferior e margem direita de dois cm e com fonte Times New Roman de corpo 12 e espaçamento entrelinhas de 1.5.

2. A extensão da resenha – incluindo títulos, quadros, tabelas, gráficos, ilustrações, notas e referências bibliográficas – não deverá ultrapassar o limite de 10.000 caracteres, incluindo espaços entre palavras. No início da primeira página da resenha deverá constar título, nome(s) do(s) autor(es) e dados editoriais da obra comentada (local, editora, ano de publicação, total de páginas e ISBN), sem identificação do(s) autor(es) da resenha.

3. As citações deverão ser apresentadas entre parêntesis no corpo do texto, incluindo o sobrenome do autor da fonte citada, a data de publicação e, se for o caso, a(s) página(s) citada(s), seguindo as normas da ABNT.

4. As referências bibliográficas completas do(s) autor(es) citado(s) deverão ser apresentadas em ordem alfabética, no final do texto, de acordo com as normas da ABNT.

5. Não deverão ser incluídas notas de rodapé em resenhas bibliográficas.

6. Em arquivo separado, submetido como documento suplementar, deverão ser encaminhados: título do trabalho em português, inglês e espanhol, nome(s) completo(s) do(s) autor(es), acompanhado(s) de breve curriculum vitae em que se mencione titulação acadêmica, ocupação profissional e/ou acadêmica atual, vinculação institucional, endereço, e-mail, telefone e fax. Em caso de vários autores, estes deverão informar sobre a ordem de precedência.

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao Editor".

2. Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word (.doc, Modo de Compatibilidade).

3. URLs para as referências foram informadas quando necessário.

4. O texto está em espaço entrelinhas 1.5; usa fonte Times New Roman de corpo 12; emprega **negrito** em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento, como anexos.

5. O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na seção Sobre a Revista.

6. A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação Cega por Pares.

7. Para cada artigo exige-se que pelo menos um dos autores tenha o título de doutor.

8. Será observado o intervalo de dois anos entre a publicação de textos escritos pelo mesmo autor e o início de um novo processo de submissão.

9. Não há possibilidade de recurso quando o manuscrito for recusado ou reprovado para publicação.

rbpae
revista brasileira de política e administração da educação
v.37 • n.2 • p. 576 - 1140 • maio/agosto 2021
ISSN eletrônica 1678-166X

sumário / contents / contenido

ITAMAR MENDES DA SILVA
LISETE ARELARO
MARCELO MOCARZEL
SABRINA MOEHLECKE
EDITORIAL

DOSSIÊ "PAULO FREIRE E A GESTÃO EDUCACIONAL"

ITAMAR MENDES DA SILVA
LISETE ARELARO
ENTREVISTA COM NITA FREIRE

ANA MARIA SAUL
ALEXANDRE SAUL
FERNANDA CORRÊA QUATORZE VOLTAS
A POLÍTICA E A PRÁTICA DA GESTÃO DO CURRÍCULO EM SÃO PAULO: ENSINAMENTOS DE PAULO FREIRE À FRENTE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1989-1991)

INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA
POLÍTICA CURRICULAR NA GESTÃO FREIREANA EM SÃO PAULO: DIÁLOGO COM ANA MARIA SAUL

CELIA BENEDICTO GIGLIO
MARCOS MENDONÇA
PAULO FREIRE E O CONSENSO PROGRESSIVO NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM SÃO PAULO. A CUNHA E O FORMÃO

SONIA MARIA PORTELLA KRUPPA
SILVIA ANDRADE DA SILVA TELLES
ALINE APARECIDA ANGELO
PAULO FREIRE: GESTÃO DEMOCRÁTICA EM TRÊS FORMAÇÕES

DAIANNY MADALENA COSTA
FERNANDO PAULO
PAULO FREIRE E A GESTÃO DEMOCRÁTICA COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: OPOSIÇÕES AO NEOLIBERALISMO

LUCÍLIA AUGUSTO LINO
MARIA DA CONCEIÇÃO CALMON ARRUDA
PAULO FREIRE E A POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO E DA VIDA

LEONARDO CARVALHO DE SOUZA
SAMIRA KRUPEK DONAIRE
SANDRA GARCIA NEVES
GESTÃO EDUCACIONAL EM PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POLÍTICA E DEMOCRÁTICA

VALDO HERMES BARCELOS
MARIA APARECIDA AZZOLIN
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: MAIS FREIRE, NUNCA MENOS

EDNA CASTRO DE OLIVEIRA
ALDO REZENDE
MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA
PATRÍCIA HELMER FALCÃO
DESAFIOS DA PRÁXIS FREIREANA EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENSINO REMOTO E GESTÃO EDUCACIONAL NO PROEJA

MIRIAM FÁBIA ALVES
LÍVIA CRISTINA RIBEIRO DOS REIS
MILITARIZAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS: REFLEXÕES À LUZ DA CONCEPÇÃO FREIREANA DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

RODRIGO SOARES GUIMARÃES RODRIGUES
LUANA ROSA DE ARAÚJO SILVA
PAULO FREIRE E GESTÃO DEMOCRÁTICA: APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E FORMATIVAS

ROSIMAR SERENA SIQUEIRA ESQUINSANI
'NÃO QUERO SEGUIDORES': REFLEXÕES CRÍTICAS DE BASE FREIREANA À GESTÃO DEMOCRÁTICA

LÚCIO JORGE HAMMES
ITAMAR LUÍS HAMMES
JAIME JOSÉ ZITKOSKI
PAULO FREIRE E A GESTÃO DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS PESQUISAS EM TRÊS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO BRASIL

VAGNO EMYGDIO MACHADO DIAS
TÂNIA BARBOSA MARTINS
POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (1989-1992)

NILTON BRUNO TOMELIN
RITA BUZZI RAUSCH
CONTRIBUIÇÕES DO CÍRCULO DE CULTURA À PARTICIPAÇÃO POPULAR NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE

SANDRA TEREZINHA URBANETZ
ELIANA NUNES MACIEL BASTOS
A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS FREIREANOS

ROGERIO ANDRADE MACIEL
JOANA D'ARC DE VASCONCELOS NEVES
MARCOS RENAN FREITAS DE OLIVEIRA
DOCUMENTO CURRICULAR DA ESCOLA BRAGANTINA E GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM OLHAR A PARTIR DOS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS FREIREANOS

ALBERTO SILVA
VALDEMAR SGUISSARDI
"A CULTURA DO SILÊNCIO: CULTURA DE POBREZA, DOMINAÇÃO E PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO"

MARIALVA MOOG PINTO
GILDO VOLPATO
POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRANSFERÊNCIA DE IDEIAS EDUCACIONAIS

QUÊNIA RENEE STRASBURG
BERENICE CORSETTI
EM DESTAQUE: A NOVA GESTÃO ESCOLAR

MARIA IOLANDA FONTANA
ETTIÈNE GUÉRIOS
VANDA MARIA DE SOUZA
O MOVIMENTO FORMATIVO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: REPERCUSSÕES À ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

ANA PAULA RIBEIRO DE SOUSA
LEONARDO JOSÉ PINHO COIMBRA
AUTONOMIA, EMPREENDEDORISMO E COMPETITIVIDADE: A UNIVERSIDADE NA TRILHA DO FUTURE-SE

GRAZIELA ZAMBÃO ABDIAN
VIVIANE IZAÍAS DE CARVALHO
VIVIANI FERNANDA HOJAS
ESCOLAS PAULISTAS OCUPADAS, POLÍTICAS E DEMOCRACIAS

ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA
LUTHIANE MISZAK VALENÇA DE OLIVEIRA
POLÍTICAS CURRICULARES, ENSINO MÉDIO E OS PARADOXOS DA DEMOCRACIA: TRAÇOS CONCEITUAIS PARA A COMPOSIÇÃO DE UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO

SESSÃO ESPECIAL

ADOLFO-IGNACIO CALDERÓN
RAFAEL FERNANDO DA COSTA
MARCO WANDERCIL
MOSAICOS DE UMA TRAJETÓRIA ACADÊMICA: HOMENAGEM A NOSSO QUERIDO PROFESSOR CLEITON DE OLIVEIRA

BRUNO PUCCI
QUANDO UM EDUCADOR VAI PARA O PARAÍSO