

REVISTA

UniFreire

Universitas
Paulo Freire

ano 3 | edição 3 | dez 2015

ISSN 2357-7266



EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Paulo Freire

Patrono

Moacir Gadotti

Presidente de Honra

Alexandre Munck

Diretor Administrativo-Financeiro

Ângela Antunes,

Francisca Pini e

Paulo Roberto Padilha

Diretores Pedagógicos

Sheila Ceccon

Coordenadora da UniFreire

Deisy Boscaratto

Educadora da UniFreire

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Janaina Abreu

Coordenadora Gráfico-Editorial

Aline Inforsato e Izabela Roveri

Identidade Visual, Projeto Gráfico,

Diagramação e Arte-Final

Daniel Shinzato e Julio Talhari

Revisor

Almeck Lima

Web Designer

Participaram desta edição

Anderson Fernandes de Alencar

Ângela Antunes

Carmen Elisa Cantillo Garcia

Cênio Back Weyh

Cláudia Battestin

Deyseane Maria Araújo Lima

Deisy Boscaratto

Domingos Arthur Feitosa Petrola

Felipe Farret Brunhauser

Felipe Rios Pereira

Fernanda Soares de Campos

Gilberto Tadeu Reis da Silva

José Edemilson Pereira dos Anjos

José Eustáquio Romão

Nima I Spigolon

Otávio Henrique Ferreira da Silva

Paulo Roberto Padilha

Sheila Ceccon

Silvana Aparecida Pin

Silvana Lima Vieira

Sônia Couto Souza Feitosa

Taísa Adami de Mello

Tatiane Fernanda Gomes

Verônica Salgueiro do Nascimento

SUMÁRIO

5

A VIDA E OBRA DO EDUCADOR PAULO FREIRE NA REDE: SOFTWARE LIVRE, MEMÓRIA E ACESSO

Anderson Fernandes de Alencar, Fernanda Soares de Campos e Sônia Couto Souza Feitosa

16

SABERES Y CONTEXTOS: PERSPECTIVAS DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Carmen Elisa Cantillo Garcia

28

A PERSPECTIVA DO OPRIMIDO NA ALEMANHA NAZISTA: O TRIÂNGULO ROSA

Deisy Christine Boscaratto

39

ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA, EDUCAÇÃO E PRÁXIS DE LIBERTAÇÃO

José Edemilson Pereira dos Anjos

52

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E VINCULAÇÃO: REALIDADE, MITOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024)

José Eustáquio Romão

78

PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA: ELZA E PAULO FREIRE: VIDAS QUE FAZEM EDUCAÇÃO

Nima I Spigolon

95

COMUNIDADE ESCOLAR: POLÍTICAS PÚBLICAS E PARTICIPAÇÃO

Otavio Henrique Ferreira da Silva

108

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA EMANCIPADORA

Paulo Roberto Padilha, Sheila Ceccon e Ângela Antunes

118

PRINCÍPIO METODOLÓGICO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: RIGOROSIDADE E CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

Silvana Aparecida Pin, Cênio Back Weyh e Cláudia Battestin

129

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM: POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO PARA PESSOAS RESIDENTES EM COMUNIDADES VULNERÁVEIS

Silvana Lima Vieira e Gilberto Tadeu Reis da Silva

140

PARA ALÉM DA SALA DE AULA: PRÁTICAS EDUCATIVAS POTENCIALMENTE EMANCIPATÓRIAS NO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR ALTERNATIVA (UFSM)

Tatiane Fernanda Gomes, Felipe Rios Pereira, Taisa Adami de Mello e Felipe Farret Brunhauser

155

DO LITORAL AO SERTÃO: CONTRIBUIÇÕES DA INFÂNCIA INDÍGENA E DA JUVENTUDE RURAL PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Verônica Salgueiro do Nascimento, Deyseane Maria Araújo Lima e Domingos Arthur Feitosa Petrola

A vida e obra do educador Paulo Freire na rede: software livre, memória e acesso

ANDERSON FERNANDES DE ALENCAR¹

FERNANDA SOARES DE CAMPOS²

SÔNIA COUTO SOUZA FEITOSA³

RESUMO

Este artigo apresenta algumas ações do projeto “Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro”, financiado pela Petrobras e pelo Ministério da Cultura, por meio da Lei Rouanet. Inicialmente, contextualiza-se o leitor sobre quem foi o educador Paulo Freire, sua relevância social e, na sequência, são apresentados o Instituto Paulo Freire e o Centro de Referência Paulo Freire, bem como os objetivos do projeto e suas principais realizações. Dando continuidade, são detalhadas três

1. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2005), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2007) - em que defendeu a dissertação “A pedagogia da migração do software proprietário para o livre: uma perspectiva freiriana” - e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, 2008--2012), com o tema “Compartilhamento do conhecimento: desafios para a educação”, orientado pelo professor Moacir Gadotti. Foi membro e consultor do Instituto Paulo Freire, no qual coordenou durante cinco anos (2005--2010) a área de tecnologia da informação; o processo de migração de MS Windows para GNU/Linux; a Universitas Paulo Freire (UNIFREIRE), entidade afiliada do Instituto Paulo Freire, durante três anos (2010-2013); o projeto “Centro de Referência Brasil Nunca Mais” e o projeto “Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro” (2011-2013). Atualmente é professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) na Unidade Acadêmica de Garanhuns, ministrando disciplinas ligadas à prática docente no curso de Licenciatura em Pedagogia. Contato: anderson.alencar@gmail.com.

2. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Guarulhos (1998). Atualmente é coordenadora de projetos no Instituto Paulo Freire. Desenvolve trabalhos com coordenação de eventos e atuação de coordenação de projeto socioformativo da área de Educação Popular para a Prevenção de Violência contra Jovens e Mulheres; coordenação de trabalho de organização arquivística; digitalização e disponibilização física e virtual para diversos países de acervos pessoais; bem como atendimento de pesquisadores e visitantes de instituições de grande porte. Competência com trabalho de coordenação adjunta de Centro de Referência especializado em educação. Facilidade com atuação de mobilização social e redes de educação, com experiência em trabalhos de formação de grupos com educação formal e informal e atividades de Cultura, Educação, Lazer e Formação Política. Contato: fernandasoa@gmail.com.

3. Mestre em Educação e Doutora pela Faculdade de Educação da USP. Professora aposentada da Rede Municipal de Educação de São Paulo, é licenciada em Letras e Pedagogia. É autora do livro Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado. Brasília: Liber livros, 2008 e de livros didáticos para EJA na perspectiva freiriana, dentre eles o material didático do Programa Tecendo o Saber, da Fundação Roberto Marinho e do SESI EDUCA, no Rio de Janeiro. Foi também uma das coordenadoras responsáveis pelo Projeto Memória Edição Paulo Freire (2005). Tem artigos publicados em revistas acadêmicas e em cadernos pedagógicos para Secretarias Municipais de Educação. Participou como docente e coordenadora pedagógica de projetos de Alfabetização de Jovens e Adultos em vários estados. Atualmente coordena o Centro de Referência Paulo Freire, que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado de Paulo Freire. Contato: sonia@paulofreire.org.

ações que explicitam as iniciativas diretas de disponibilização na internet da obra do educador: implementação de um repositório digital que disponibiliza o seu arquivo físico, a base de dados para acesso ao catálogo de livros da sua biblioteca e a disponibilização de seus livros para portadores de deficiência visual. O repositório digital foi a ferramenta em *software* livre (DSpace) escolhida para a disponibilização do arquivo do educador, oferecendo acesso irrestrito ao montante, até 2013, de textos (97.082 páginas tratadas e 57.860 disponibilizadas), fotos (3 mil), vídeos (1.429 vídeos, entre versões para DVD, em baixa e média resoluções, em versão para celular e legendadas, e 537 disponibilizados) e áudios (839 áudios gerados e disponibilizados). O catálogo da biblioteca também foi disponibilizado com a utilização de um *software* livre (Abcd), tornando pública a listagem de todos os livros existentes na biblioteca pré-golpe e pós-golpe do educador. A última ação apresentada trata da locução de 11 livros do educador, e de 3 livros discutindo suas ideias, no intuito de atender a deficientes visuais. As locuções podem ser acessadas na íntegra via repositório digital. Por fim, são apresentados três desafios deixados pelo projeto: a sustentabilidade, o aprofundamento da qualidade das informações disponibilizadas e o levantamento documental com pessoas e instituições.

PALAVRAS-CHAVE:

Paulo Freire. *Software* Livre. Memória.

ABSTRACT

This article presents some actions of the “Paulo Freire Memory and Presence: preservation and democratizing access to Brazilian cultural heritage”, funded by Petrobras and the Ministry of Culture, through the Lei Rouanet. Initially, contextualizes the reader about who was the educator Paulo Freire, social relevance and, as a result, are presented the Paulo Freire Institute and the Paulo Freire Reference Center as well as the objectives of the project and its main achievements. Continuing, are detailed three actions that make explicit the provision of direct initiatives in the educator work the internet: implementation of a digital repository that provides your physical file, a database for access to the catalog of books in your library and availability of his books for the visually impaired. The digital repository was the free software tool (DSpace) chosen for providing the educator file, offering unrestricted access to the amount by 2013 texts - 97,082 treated pages and 57,860 available, photo - 3000, videos - 1429 videos, between versions of DVD, in low and medium resolutions in mobile phone version and subtitled, and 537 available and audios - 839 audio generated and made available. The library catalog is also available using a free software (Abcd), making public

the list of all the books in the pre-coup and post-coup library educator. The latest lawsuit filed is the phrase of 11 books of the educator, and 3 books discussing their ideas in order to meet the visually impaired. Phrases can be accessed in its entirety via digital repository. Finally, it presents three challenges left by design: sustainability, deepening the quality of available information and documentary survey of people and institutions.

KEYWORDS:

Paulo Freire. Free Software. Memory.

1. INTRODUÇÃO

Paulo Freire foi um grande educador nascido na década de 20, reconhecido internacionalmente e tornado Patrono da Educação Brasileira pela Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff e de autoria da deputada federal Luiza Erundina (BRASIL, 2012). Ao inserir a Educação Popular na história das ideias pedagógicas, centrou suas análises na relação entre “educação e vida”, reagindo às pedagogias tecnicistas do seu tempo.

Mais que um método de alfabetização de adultos, ofereceu uma teoria do conhecimento e deixou um legado que hoje atravessa, cruza e rompe fronteiras. Atualmente, seu pensamento é renovado por meio das diversas áreas do conhecimento. A validade universal da teoria e da práxis de Paulo Freire está ligada, sobretudo, à ênfase nas condições gnosiológicas da prática educativa; à defesa da Educação como ato político e dialógico e, ao mesmo tempo, rigoroso, intuitivo, imaginativo, afetivo e à noção de ciência aberta às necessidades populares.

O Instituto Paulo Freire (IPF) surgiu a partir de uma ideia do próprio Paulo Freire, no dia 12 de abril de 1991. Ele desejava reunir pessoas e instituições que, movidas pelos mesmos sonhos de uma educação humanizadora, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de um outro mundo possível (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2014b). Desde o início, Paulo Freire acompanhou todos os momentos dessa história: apresentou nomes, participou da discussão do estatuto e da definição da linha básica de atuação e, após sua fundação oficial, tomou parte nas principais decisões e contribuiu sempre com suas valiosas e esclarecedoras reflexões para os projetos desenvolvidos.

O Instituto tem por missão a construção da cidadania planetária, a planetarização, combatendo a injustiça, a desigualdade social, cultural e qualquer tipo de violência, de preconceito e de exclusão, educando para a transformação, à luz de uma nova cultura política inspirada no legado freiriano, que privilegia a escuta, o diálogo e defende e promove uma vida sustentável e humanizadora. Atualmente desenvolve programas e projetos de assessoria, de consultoria, de pesquisas, cursos de formação (presencial e a distância) e acompanhamento, orientados pelas dimensões socioambiental e intertranscultural, enfatizando intervenções em três

grandes áreas: Educação de Adultos, Educação Cidadã e Educação Popular.

O Centro de Referência Paulo Freire (CRPF), umas das quatro entidades mantidas pelo Instituto Paulo Freire, atende pesquisadores para elaboração de dissertações e teses, estudantes de graduação em fase de elaboração de monografias, grupos de estudantes interessados na vida e obra de Paulo Freire, gestores de unidades públicas e privadas em busca das contribuições do referencial freiriano, representantes do poder público e do ensino superior de instituições públicas e privadas – nacionais e internacionais. Em 2009, atendeu a 680 pessoas. Dentre os países que visitaram o CRPF em 2009 e 2010, destacamos Índia, Japão, Taiwan, Coreia, China, Austrália, Portugal, Nova Zelândia, França, Itália, Canadá, Finlândia, Angola, Moçambique, Cabo Verde, México, Uruguai, Argentina, Chile, Estados Unidos, Cuba, Colômbia e Haiti. Em 2012, foram 66 visitantes internacionais e 452 nacionais, totalizando 518 visitantes, e em 2013, receberam visitantes internacionais – 21, nacionais – 439, no total de 460.

Em 2011, por meio de decreto publicado no Diário Oficial da União no dia 10 de maio de 2012, o Acervo Paulo Freire, sob a guarda do Instituto Paulo Freire, é considerado de interesse público e social por parte do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ)⁴, e em 2014, o Arquivo Nacional, por meio do edital da UNESCO MoWBrasil, declara o acervo do “Acervo Educador Paulo Freire (1921-2013)”, custodiados por Ana Maria Araújo Freire e Instituto Paulo Freire, como Memória do Mundo⁵.

Criado pela UNESCO em 1992, o Programa Memória do Mundo da UNESCO / Memory of the World – MoW reconhece como patrimônio da humanidade documentos, arquivos e bibliotecas de grande valor internacional, regional e nacional, inscrevendo-os nos registros e conferindo-lhes certificados que os identificam. Tendo como objetivo estimular a preservação e a ampla difusão desse acervo, o MoW facilita a preservação desses documentos e seu acesso, contribuindo, assim, para despertar a consciência coletiva para o patrimônio documental da humanidade (ARQUIVO NACIONAL, 2014).

Paulo Freire havia manifestado o desejo de que sua biblioteca particular fosse cedida ao Instituto Paulo Freire. Ao falecer, os filhos, respeitando o desejo do pai, doaram oficialmente a biblioteca ao Instituto. A biblioteca reunia (e ainda reúne) as obras adquiridas ou recebidas pelo educador, no período pré-golpe e pós-golpe de 1964, até o seu falecimento. Na chegada da biblioteca, a montagem foi realizada buscando evidenciar essa diferenciação, inclusive porque nos livros da época pré-golpe encontram-se a maior parte das marginálias (anotações de próprio punho nas laterais e rodapés) de Paulo Freire.

4.Disponível em: <http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/media/declara/decreto_de_9_de_maio_de_2012.pdf>.

Acesso em: 20 out. 2014.

5.Disponível em: <<http://www.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infolid=2171&sid=91>>. Acesso em: 20 out. 2014.

A obra de e sobre Paulo Freire, bem como sua biblioteca pessoal estão disponibilizadas no prédio onde funciona o Instituto Paulo Freire, em São Paulo. Dada a importância do acervo, havia se tornado urgente e necessária a sua digitalização, para preservar e qualificar o acesso aos materiais existentes no CRPF, seja de forma física ou virtual. Compartilhar conhecimento é dar continuidade aos princípios de Paulo Freire.

Além disso, com a expansão das redes de comunicação a Internet tornou-se uma grande aliada na disponibilização do acervo em diferentes idiomas e formatos (contribuindo para o acesso a portadores de deficiência) e facilitando a ampliação da presença de conteúdos nacionais em português.

Assim, de 2011 a 2013, com o patrocínio da Petrobras (por meio da Lei Federal de Incentivo à Cultura, em parceria com o Ministério da Cultura), o Instituto Paulo Freire realizou o projeto “Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2014c). O projeto teve, por objetivo geral, preservar os materiais existentes, garantir e democratizar acesso qualificado à obra e ao legado de Paulo Freire, inclusive para pessoas com deficiência visual.

Entre as suas ações centrais estiveram: organizar e catalogar o acervo físico do Centro de Referência Paulo Freire; digitalizar trinta mil páginas de textos; cem vídeos; duzentas fitas cassetes; quinhentas fotos produzidas por Paulo Freire ou que apresentem o educador e, na perspectiva da inclusão social, disponibilizar duas mil páginas de e sobre Paulo Freire para pessoas com deficiência visual; digitalizar vinte mil páginas de textos; cem vídeos e duas mil e quinhentas fotos produzidas pelo Instituto Paulo Freire; além de disponibilizar presencial e virtualmente o acervo digitalizado do Centro de Referência Paulo Freire e internacionalizar o conteúdo do site do Centro de Referência Paulo Freire, como reinvenção do legado. Além de serem disponibilizados os materiais listados, o Instituto contou com a autorização para gravação em áudio dos livros de Paulo Freire, cujos direitos pertencem aos seus filhos.

As realizações do projeto ocorreram em duas dimensões: física e digital. Na dimensão física contamos com medidas que impactaram a biblioteca e o arquivo do educador. E na dimensão digital com um repositório digital e uma base de dados. Na biblioteca ocorreram os seguintes processos: 1. Higienização e identificação de marginálias; 2. Catalogação, classificação e indexação; 3. Implementação de notação e etiquetagem/“filipetagem”; 4. Reorganização física, leitura das estantes e sinalização; 5. Elaboração do Plano de Desenvolvimento de Coleções.

No arquivo os processos foram similares, acrescidos de duas atividades: 1. Definição de sistema de Thesaurus, elaboração de vocabulário controlado de termos freirianos e indexação; 2. Desenvolvimento do Plano de Classificação; 3. Organização, catalogação e disponibilização.

No âmbito virtual, contamos com a implementação de um repositório digital, em que estão disponíveis os materiais digitalizados. Este ambiente é um software livre (DSpace) e as customizações realizadas são de acesso público. O repositório encontra-se no endereço: acervo.paulofreire.org. Destacamos aqui o apoio que tivemos da Brasileira-USP no projeto.

Ainda neste âmbito, disponibilizamos, por meio de uma base de dados na web, também em software livre (Abcd), o catálogo de todos os livros existentes na biblioteca pré e pós-golpe do educador.

Além destas medidas, existiram outras como: 1. Tradução e disponibilização do texto de apresentação do CRPF e do projeto, em várias línguas; 2. Tradução do vocabulário freiriano e thesaurus do INEP para inglês, francês e espanhol; 3. Legendagem de vídeos; 4. Levantamento documental com pessoas e instituições; 5. Atualização do mapeamento da comunidade freiriana; 6. "Ocerização" (conversão de imagem para texto); 7. Disponibilização de 2 mil páginas de e sobre Paulo Freire a portadores de deficiência visual.

Neste artigo, apresentaremos três destas ações que dizem diretamente respeito ao acesso à obra do educador via internet. São elas: implementação de um repositório digital que disponibiliza o arquivo físico do educador, a base de dados para acesso ao catálogo de livros da biblioteca do educador e a disponibilização de materiais de e sobre para portares de deficiência visual.

2. IMPLEMENTAÇÃO DE REPOSITÓRIO DIGITAL E A DISPONIBILIZAÇÃO DO ARQUIVO DO EDUCADOR PAULO FREIRE

O Instituto Paulo Freire, em sua política de tecnologia da informação, usa prioritariamente *softwares* livres⁶ ou de código aberto em todas as suas atividades. Esta opção nos colocou diante do desafio de localizar uma solução estável, com uma razoável comunidade de usuários, suporte técnico acessível e, ainda, escalável, devido ao tamanho do acervo.

A partir de nossa pesquisa para divulgar, preservar e tornar acessível a toda comunidade de pesquisadores os acervos documentais digitais do projeto, selecionamos o *software* livre *Dspace*, desenvolvido pelo *Massachusetts Institute of Technology (MIT)*, em parceria com a Hewlett-Packard (<http://www.dspace.org>).

Durante a implementação do *Dspace*, o Instituto teve contato com a experiência da Brasileira – USP, por meio de uma palestra realizada pela equipe vinculada a este projeto. A plataforma apresentada naquele contexto, o Corisco, vinha ao encontro das nossas necessidades, em especial no que tange à interface gráfica mais amigável que a padrão do *Dspace*, à exibição/navegação de pdf e imagens, no próprio *browser*, sem a necessidade de *download* do arquivo.

Durante a fase de testes das soluções, no desenvolvimento das ações do projeto,

6. Um programa é *software* livre se os usuários possuem as quatro liberdades essenciais: A liberdade de executar o programa, para qualquer propósito (liberdade 0). A liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo às suas necessidades (liberdade 1). Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito. A liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao próximo (liberdade 2). A liberdade de distribuir cópias de suas versões modificadas a outros (liberdade 3). Desta forma, você pode dar a toda comunidade a chance de beneficiar de suas mudanças. Para tanto, acesso ao código-fonte é um pré-requisito⁷. Disponível em: <<http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html>>. Acesso em: 13 out. 2014.

além da implementação da plataforma Corisco (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2014), as equipes do projeto e do próprio Instituto perceberam a necessidade de se realizar uma série de customizações e o desenvolvimento de novas funcionalidades para que o Corisco viesse a atender, ainda mais, as nossas especificidades, a começar pela customização da interface gráfica, criando uma nova, a partir da identidade visual do projeto.

Algumas das limitações encontradas foram, por exemplo: inexistência de uma funcionalidade para a oferta de áudio e vídeo ao público via browser, a exemplo do Youtube; busca facetada flexível para repositórios com um grande número de comunidades e coleções; exibição amigável de registros com diversas imagens etc. Essas necessidades começaram a evidenciar-se a partir do contato da plataforma Corisco com especificidades do projeto.

Encontrados estes desafios, o Instituto buscou o apoio da Brasileira-USP para estas customizações e de programadores especializados na plataforma. Entre as funcionalidades ou customizações promovidas e desenvolvidas pelo Instituto Paulo Freire, exemplificamos: implementação de identidade visual do projeto no Corisco e da galeria de fotos e player de áudio e vídeo; adição do botão “compartilhar” e “curtir” do *facebook*; inserção comunidade/coleção no *select* de coleções ao mover registro; criação e implementação do layout do menu lateral; correção do formato da data de “2012-11”, para “11/2012”; tradução da interface para outro idioma de acordo com o navegador; adição de *QRCode* em todos os registros do repositório e nas descrições da home; implementação do Thesaurus traduzido para espanhol, francês e inglês etc.

A disponibilização no repositório digital foi o último passo de uma sequência de medidas iniciadas pela organização do material bruto disposto em 473 caixas de arquivo do Centro de Referência Paulo Freire, perpassando pela triagem, identificação, numeração, organização física a partir de um plano de classificação, descrição, catalogação, indexação, digitalização, entre outras ações, até a disponibilização. Até 2013, haviam sido disponibilizados no acervo: textos (97.082 páginas tratadas e 57.860 disponibilizadas); fotos (mais de 3 mil); vídeos (1.429 vídeos, entre versões para DVD em baixa e média resoluções, em versão para celular e legendadas, com 537 disponibilizados) e áudios (839 áudios gerados e disponibilizados). Durante o ano de 2013 e 2014, novos textos, áudios, vídeos e fotos foram inseridos no acervo, fruto da entrega voluntariamente de pesquisadores, amigos do educador, instituições ou dispostos na internet por seus autores e replicados no acervo. O acervo digital encontra-se no endereço: <<http://acervo.paulofreire.org>> (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2014d).

Destacamos também que, além de priorizar o uso de *softwares* livres tanto para o repositório quanto para o tratamento dos materiais do arquivo, os conteúdos são disponibilizados, em sua grande maioria, sob a licença Creative Commons⁷. Os filhos de Paulo Freire autorizaram que o acervo fosse compartilhado na internet, e isso foi feito a partir da licença Creative Commons by-nc-nd, isto é, Atribuição-

7. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Creative_Commons>. Acesso em 13 out. 2014.

-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Brasil⁸. Contudo, outros materiais produzidos por terceiros sobre Paulo Freire, vem sendo disponibilizados sob uma licença mais flexível: Creative Commons by-sa, isto é, Atribuição-Compartilha Igual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)⁹.

3. BASE DE DADOS PARA ACESSO AO CATÁLOGO DE LIVROS DA BIBLIOTECA DO EDUCADOR

A biblioteca de Paulo Freire surgiu por iniciativa do próprio educador que, devido à sua formação e gosto pela leitura e escrita foi acumulando um grande número de livros, nos quais fazia suas anotações. Estas anotações, feitas por ele nas margens superiores, laterais e nos rodapés de seus livros, são chamadas de “marginálias”. Freire, para facilitar e agilizar o acesso aos seus livros, solicitou que eles fossem organizados por suas secretárias, começando por Dagmar Zibas até Lílian Contreiras. A disposição inicial foi exclusivamente temática.

Na chegada da biblioteca, a montagem foi realizada buscando evidenciar essa diferenciação, até porque, nos livros do período pré-golpe militar (antes de 1964), encontram-se a maior parte das marginálias de Paulo Freire. Nessa biblioteca pré-golpe, encontram-se os livros clássicos de filosofia, religião e de ciências sociais que tiveram influência na vida e na origem do pensamento do educador sobre a educação brasileira e mundial.

Finalizada a organização das estantes, que são as mesmas da casa de Paulo Freire nos anos de 1999 e 2001, foi realizada a catalogação usando o *software* Microisís e com o apoio de uma voluntária, que não possuía conhecimentos na área de Biblioteconomia. Os campos utilizados foram: número de entrada, idioma, localização, autor, título, cidade, editora, ano, página, série, coleção e palavra-chave. Neste momento, os livros foram organizados por meio de uma junção entre ordem alfabética de autor e número de tomo e, simultaneamente, descrito em papel, com os itens: título, autor, editora, local e página.

O Instituto Paulo Freire, de acordo com o desejo de Freire, buscou sempre ampliar o acesso à biblioteca para o grande público, e por isso buscava recursos que viabilizassem essa ação.

Em 2011, com o início do projeto, duas bibliotecárias e quatro estagiários dedicaram-se a este trabalho, buscando revisar a catalogação previamente realizada e efetivar uma série de outras providências.

Entre as ações desenvolvidas na biblioteca de Paulo Freire destacamos as seguintes: higienização/identificação de marginálias, catalogação (tombamento, classificação e indexação) da biblioteca pré-golpe, revisão da catalogação da biblioteca pós-golpe, implementação de notação (números de chamada), etiquetagem/“filipetagem” e

8. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/br>>. Acesso em: 13 out. 2014.

9. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.pt_BR>. Acesso em: 13 out. 2014.

reorganização física, leitura das estantes, sinalização e disponibilização da base de dados virtual.

Finalizada a etapa de processamento técnico da biblioteca, entre outras medidas deparamo-nos com a necessidade de disponibilização do catálogo completo da biblioteca ao público em geral. Essa necessidade nos impeliu à pesquisa por soluções em software livre, que realizassem a tarefa de gerenciamento de bases de dados bibliográficas. Entre os *softwares* analisados estiveram: Gnuteca, Abcd, Biblivre e o Openbiblio.

Dada a tradição do padrão Isis para o gerenciamento de bases bibliográficas, a comunidade de usuários no mundo, considerando o suporte técnico por parte de empresas e fóruns de discussão na Internet, e também os casos de usos nacionais, optamos pelo Abcd <<http://reddes.bvsaude.org/projects/abcd>>.

A instalação, configuração e parametrização do formato de entrada de dados (MARC21) foi realizada com sucesso e, junto à aplicação básica do Abcd, também foi implementado o iAH, que viabiliza a pesquisa via web dos registros cadastrados na base de dados.

Por fim, a base de dados, que se encontrava em forma de planilha de cálculo, foi migrada para a base de dados na web e disponibilizada para acesso e pesquisa integral no endereço: <<http://biblioteca.paulofreire.org>> (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2014a).

4. DISPONIBILIZAÇÃO DE MATERIAIS DE E SOBRE PARA PORTADORES DE DEFICIÊNCIA VISUAL

Esta ação esteve atrelada ao objetivo do projeto que pretendia “digitalizar trinta mil páginas de textos, cem vídeos, duzentas fitas cassete, quinhentas fotos produzidas por Paulo Freire ou que apresentem o educador e, na perspectiva da inclusão social, disponibilizar 2 mil páginas de e sobre Paulo Freire a portadores de deficiência visual”.

Para socializarmos estas 2 mil páginas, previmos e realizamos a locução destas como medida de inclusão dos deficientes visuais, além dos que poderiam beneficiar-se da auscultação da obra do educador no celular, no carro ou qualquer outro espaço, por exemplo.

Para executar esta tarefa, o Instituto Paulo Freire firmou parceria com a ONG Coletivo Digital¹⁰, e com eles realizou a gravação, edição e masterização das páginas de textos da obra de Paulo Freire e relacionadas a ele. O processo durou aproximadamente três meses.

Foram selecionados, e locucionados 11 livros de Paulo Freire publicados antes de 1988: 1 Educação e atualidade brasileira; 2 Aprendendo com a própria história - vol. 1; 3 Cartas à Guiné-Bissau; 4 Educação como prática da liberdade; 5 Extensão ou comunicação?; 6 Educação e mudança; 7 Pedagogia do Oprimido; 8 A impor-

10. Disponível em: <<http://coletivodigital.org.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 13 out. 2014.

tância do ato de ler: em três artigos que se completam; 9 Por uma Pedagogia da Pergunta; 10 Ação Cultural para a Liberdade e 11 Medo e ousadia, bem como 3 publicações do Instituto Paulo Freire que se relacionam diretamente à vida e obra do educador: 1) Paulo Freire: uma biobibliografia – extratos; 2) 40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido e 3) Reinventando Paulo Freire no século XXI. Os arquivos finais foram disponibilizados no repositório digital do Centro de Referência Paulo Freire de várias formas, tanto para visualização quanto para cópia: uma versão em baixa qualidade, uma em média, e uma para celular.

A Pedagogia do Oprimido, na íntegra e locucionada pelo seu filho Lutgardes Costa Freire, pode ser acessada neste endereço: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/2928>> Os demais livros estão disponibilizados aqui: <<http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/search?fq=location.coll%3A7>> e <<http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/search?fq=location.coll%3A18>> Acesso em 21 dez. 2015.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto “Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro” foi, para muitos, um sonho realizado, e para outras, uma oportunidade efetiva de acesso à obra de Paulo Freire. Este projeto, além de oferecer uma série de contribuições como resultados finais, “produtos” acabados (como textos, áudios, vídeos e fotos de e sobre o educador na rede), foi capaz de contribuir também com uma metodologia de tratamento e disponibilização de acervos históricos valendo-se de tecnologias gratuitas, em desenvolvidas como softwares livres.

Por mais que o projeto se tenha concluído institucionalmente, o legado de suas ações persiste com uma série de desafios, que se atualizam permanentemente. O desafio da sustentabilidade é o primeiro deles. Como manter repositórios digitais na internet, com este montante de dados, sem contar com apoio para isso? O IPF não mede esforços para mantê-los, contando, inclusive, com trabalho voluntário para esse fim.

Além deste, temos o desafio de aprofundar ainda mais a qualidade da informação disponibilizada no acervo, o que demanda um esforço de pesquisa e investigação para a descoberta de datas, locais, pessoas etc.

Como um terceiro e último desafio, está posta a necessidade de dar continuidade ao esforço de levantamento documental com pessoas e instituições relacionadas a obra do educador. Há muita produção intelectual de Paulo Freire em forma de textos, áudios e vídeos que se encontra sob a posse de pessoas e instituições (inclusive de outros países) que precisam de tratamento e publicização na web, para acesso da coletividade.

Por enquanto, o Instituto Paulo Freire vem conseguindo, com recursos próprios, garantir a manutenção do acervo, permitindo a visita física ao arquivo e à biblioteca e contando com profissionais que analisam, tratam e disponibilizam, no repositório digital, novos materiais tanto de Freire, quanto de terceiros sobre o educador, tais como dissertações, teses, artigos, entre outros.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL. *Memória do Mundo*. Disponível em: <<http://www.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=2171&sid=91>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. *Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *Base de dados referencial das bibliotecas de Paulo Freire*. Disponível em: <<http://biblioteca.paulofreire.org>>. Acesso em: 13 out. 2014a.

_____. *O Instituto Paulo Freire*. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>>. Acesso em: 13 out. 2014b.

_____. *Paulo Freire Memória e Presença: preservação e democratização do acesso ao patrimônio cultural brasileiro*. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/o-projeto>>. Acesso em: 13 out. 2014c.

_____. *Repositório digital do educador Paulo Freire*. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org>>. Acesso em: 13 out. 2014d.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). *Plataforma Corisco: modelo para implementação de bibliotecas digitais*. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/pt-br/corisco>>. Acesso em: 6 jan. 2014.

Saberes y contextos: perspectivas desde el pensamiento crítico

CARMEN ELISA CANTILLO GARCIA¹

RESUMEN

El propósito del estudio es reflexionar sobre los centros escolares desde la perspectiva crítica, y comprenderlos desde el ámbito social y su incidencia en lo cultural. Para lo cual, es básico conocer “los saberes y contextos”, asumiendo una postura epistémica de las nuevas formas de educar-se, la caracterización-diagnóstica, el seguimiento y estudio en profundidad de los contextos, los saberes y conocimientos que atiendan las nuevas exigencias de la sociedad y su valor social agregado, hacia un pensamiento crítico, generador de actitudes y posiciones emancipadoras, también, del análisis de las palabras, los discursos, las ideas que se hacen acerca de esas problemáticas y trabajar con un pensamiento desde lo crítico hacia lo emancipador, en la perspectiva de una educación popular, que tenga en cuenta lo social, lo cultural, lo que sucede en el seno de la familia, en las comunidades, sus realidades y contextos, sus experiencias vivenciales, sus saberes, para acercarse a tres elementos sustanciales: Diálogo con otros frente al mundo: Pensamientos y/o Saberes Críticos ; La acción educativa y formativa de contenidos críticos ; La incorporación de criterios y estrategias con énfasis en la formación emancipadora.

PALABRAS CLAVE

Saberes, contexto, pensamiento crítico

ABSTRACT

The purpose of the study is to reflect on schools from a critical perspective, and understand from the social context and its impact on culturally. For this purpose, it is essential to know “knowledge and contexts,” assuming an epistemic stance of the new forms of education-is, characterization and diagnostics, monitoring and in-depth study of contexts, knowledge and skills that meet the new demands of society and its social value added to critical thinking, attitudes and emancipator

1. Carmen Elisa Cantillo García: Doctorante en Educación en la Universidad del Atlántico-RUDECOLOMBIA. Pasante Internacional en el Instituto Paulo Freire Brasil, septiembre-octubre 2013- Docente catedrática e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación Universidad del Atlántico- Barranquilla- Departamento del Atlántico-Colombia. Contato: carmencantillo@yahoo.es

y generator positions also analyzing the words, speeches, ideas that are made on these issues and work with a thought from the critical towards the emancipation, in the perspective of popular education, taking into account the social, cultural, what happens within the family, communities, their realities and contexts, their life experiences, their knowledge, to approach three substantial elements: Dialogue with others facing the world: Thoughts and/or Knowledge Críticos.-The educational and training activity content críticos.-The incorporation of criteria and strategies with emphasis on the emancipator y education.

KEYWORDS

Knowledge, context, critical thinking

Los momentos actuales, vivenciados en los contextos y en las realidades socio-educativas, de estas comunidades en situación de vulnerabilidad, exigen mirar al mundo de la escuela, los centros educativos y de formación desde afuera o desde una perspectiva crítica por los acelerados procesos de la sociedad, fruto de los efectos simultáneos de esta época que, como expresaran (MEJÍA, AWAD, 2007), se manifiestan en crisis, cambios y complejidades. Estos procesos, en un escenario sociocultural determinado, en la comunidad, en la sociedad,... se perciben en la escuela. Es difícil “comprender” lo que sucede en el seno o en el interior de las instituciones escolares si, a estos cambios y consecuencias, no se les presta atención en el ámbito más general de la sociedad y su incidencia en lo cultural.

Exige, mirar el mundo de la escuela, de la familia y de la educación desde lo que acontece en sus entornos, pues los aspectos simultáneos del fenómeno de la triple “C” (crisis, cambios, complejidad) hacen presencia significativa en el universo sociocultural.

Precisa, valorado lo anterior, hacer una caracterización-diagnóstica, un seguimiento y estudio a profundidad de los contextos, saberes y conocimientos, para atender las nuevas exigencias de la sociedad y su valor social agregado. Jalonar y dinamizar el pensamiento crítico, generador de actitudes y posiciones emancipadoras.

Existe una relación entre “la cuestión social” y “la cuestión escolar”, para comprenderla implica incluir el análisis que orienta, salva, recrea y vivifica, el lenguaje de las palabras que confortan, acompañan y hacen crecer, es decir, los discursos y las ideas son parte del diálogo de saberes y la vivencia en el encuentro, acerca de esas problemáticas. Es conocer lo educativo para actuar y gestionar mejor, el conocimiento no es ajeno a la política: intervención sobre los asuntos humanos son experiencia social aproximada más “a un saber ser”, que a un conjunto de requisitos para la carrera académica o profesional. Esta exigencia implica trabajar con un pensamiento crítico desde la perspectiva de una educación de extracción popular, que tenga en cuenta lo social, lo cultural,... lo que sucede en el seno de la familia, de las comunidades, sus realidades y contextos, sus experiencias vivenciales, sus saberes... y, para ello requiere hacer, de alguna manera, extrapolaciones entorno a tres elementos sustanciales, hacia el logro de un pensamiento desde lo crítico hacia lo emancipador:

- Diálogo con otros frente al mundo y la negociación cultural es hacer presencia en la vida de las comunidades, para “la comprensión crítica del mundo y la emergencia de lo inédito, lo posible, en fin de la utopía” (TORRES, 2012, p.105).
- La dinámica educativa-formativa con contenidos especialmente críticos.

La incorporación de criterios y estrategias con énfasis en la formación de pensamientos críticos-emancipadores.

La escuela, para avanzar en su realidad institucional, requiere tener en consideración las “cuestiones socioculturales de su entorno y realidades, como también los saberes locales, experiencias,... y contextos, exige, hacerlo desde una perspectiva crítica-emancipadora”. (CANTILLO, 2015).

Es preciso, tener en cuenta algunas ideas (criterios pedagógicos), premisa movilizadora hacia la formación de un pensamiento crítico-emancipador:

- Curiosidad epistémica y apertura a una actitud problematizadora, incentivar la capacidad de asombro, la disposición para un pensar crítico, situaciones propiciadoras de temas generadores, con percepción para detectar las “situaciones-límite”... es el desafío del pensar, como evidencia del potencial humano.

Colocar-se críticamente frente al mundo, posicionar-se críticamente: al contexto, a las realidades para conocer y entender a sus estudiantes, a sus familias, a las circunstancias históricas de su comunidad, de su localidad, país... asumir, en el universo de la escuela, con proyección familiar, una actitud intelectual y moral críticas, ser sensible a las necesidades y problemas de la comunidad.

- Pensar a partir de opciones de transformación: aprender críticamente del mundo es una operación cognitiva, es un desafío,... que exige ir más allá de adaptar-se a realidades, a posibilidades... La escuela debe ser centro y lugar para pensar, comprender, avanzar y transformar-se.
- Pensar críticamente implica reconocer-se y valorar-se, hay una herencia cultural, producir rupturas y reconocer otras,... es un desafío permanente. La institución escolar y las familias son las instancias llamadas a fomentar la formación y valorar el ser, hacer y vivir.
- Es más que contenidos críticos; resolver problemas en contextos cambiantes implica apertura cognitiva, sensibilidades contextuales... aprender de realidades (individual y colectivamente), toma de decisiones, acción dialogante, soluciones problemáticas... es crecer y avanzar en el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, gestuales y socioafectivas, más allá del abordaje de contenidos y, trascender hacia nuevas formas que dignifiquen la persona humana y el conglomerado social.
- Este pensar no agota lo cognitivo, conlleva verdades y actitudes críticas (asunción de posturas epistémicas), va más a su ser, a hacer-se a opciones, a conceptos... transforma realidades; surgen nuevos significados y creatividades; se detectan territorios de resistencias sociales y culturales, trascender con acciones potenciales y de-hecho creativas: es una acción en permanente búsqueda.
- La crítica conlleva la experiencia colectiva: forma sujetos autónomos y críticos; el diálogo es acción transformadora de realidades, hacia una cultura y futuro emancipadores; conformar comunidades dialógicas de indagación (motores de indagación intelectual, social, cultural, artística, moral, política...) Exige a las instituciones escolares promover e incentivar el trabajo cooperativo o colaborativo en el contexto comunitario, orientado a crear condiciones abiertas y propicias para las manifestaciones de saberes y experiencias, fruto o herencia sociocultural de estas mismas comunidades.

En coherencia con las ideas anteriores, exige naturalizar el objeto de reflexión en las operaciones mentales, actitud autocrítica a las lecturas de realidades o a la propia práctica, desde el pensamiento freiriano. Propiciar, en las escuelas y las familias, “espacios permanentes de reflexión” para ir consolidando “territorios de resistencia y de creatividad”, hacia la “revolución sociocultural de lo cotidiano” (STRECK, 2013, p.171).

Implica además una dinámica coherente entre el pensar y el actuar, orientado a generar sentido y propiciar ambientes para las acciones prácticas transformadoras (praxis). La articulación de teoría y práctica (criterios y valores alternativos) corresponden a la denominación griega *phronesis*, actuar con prudencia y responsabilidad (FALS-BORDA, 2010), con posibilidades de autonomía solidaria entre sujetos.

La gran preocupación de Paulo Freire radicaba en la incoherencia manifiesta entre lo que se hace y lo que se dice o se piensa, esa disonancia entre la teoría (mi lección) y la práctica (mi actuar), es donde está la cuestión.

Desde esta prospectiva, realizar una reflexión sobre la praxis y su relación educativa, con la intención de generar un discurso crítico para dar cuenta de la naturaleza de estas relaciones, es una tarea investigativa profunda y exigente. Aquí, como se ha expresado, en la dimensión pedagógico-social, juegan un papel sustancial los discursos críticos y, a partir de allí, se construyen las posibilidades teóricas, implicando la formulación de unos planteamientos sobre la práctica.

La educación y la escuela, miradas desde las cuestiones socioculturales, los saberes y contextos, a partir de paradigmas críticos, desde una perspectiva freiriana, fomenta comunidades de indagación con capacidades para:

- El asombro y curiosidad epistémicos.
- La sensibilidad a problemáticas de los contextos-comunitarios.
- La recreación e imaginación a opciones de vida futura, autónomas, reflexivas, dialógicas, responsables...

La disponibilidad de la vida, sueños y reclamos.

- El cultivo de los saberes “necesarios” para la práctica educativa, de acción transformadora a través de ideas que “rescaten de forma actualizada, creativa, provocativa, valerosa, esperanzadora...”, en el día a día de la acción y la experiencia, incentivando el conflicto, el debate, el diálogo permanente, posibilitando espacios de comunicación.
- El ejercicio de una pedagogía de la autonomía, de la cotidianidad, espacio de creación y resolución de saberes, conocimiento y experiencias de vida.
- La práctica de una pedagogía fundada en la ética, el respeto a la dignidad, la propia autonomía del educando, la conservación del ambiente, la dignidad de la vida (personas, familias, comunidades...)
- La exigencia de un gran desafío, asumido, en cuanto a sujetos socio-histórico-culturales del acto de comprender-se, de conocer-se,...presupone romper con concepciones y prácticas que niegan la comprensión de la educación.
- La exigencia de la construcción de un espacio, un ambiente,... favorables para la producción de conocimiento, establecer puente socio-cognoscitivo entre los saberes en contexto y los nuevos conocimientos.

Exige aprender a ser coherente con la vida y la práctica: “de nada o de poco sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio”, es reiteración del pensamiento freiriano.

- La exigencia de la ampliación y la diversificación de “las fuentes legítimas de los saberes” y la necesaria coherencia entre “el saber y saber-hacer” y “el saber-ser pedagógicos”.
- En síntesis, la exigencia de pensar una escuela diferente, ligada a la vida, que facilite el conocimiento para la organización y posibilidad de una vida plena y en familia; pensar en una escuela diferente, que enseñe “la realidad como algo que puede cambiarse y transformar para mejorar la vida”; pensar en una escuela diferente que forme al “hombre nuevo”; pensar en una escuela diferente en permanente vinculación de la teoría y la práctica y su corroboración de lo escrito en la acción es consecuencia directa del hecho de que la gente forma parte de un movimiento social, permanentemente se está haciendo, deshaciendo y rehaciendo en su “andar”; pensar en una escuela diferente, estructurada desde una pedagogía que vaya al encuentro de aquello que las personas y comunidades necesitan, que posibilitan el cambio, en la misma dinámica de transformación de la vida, convertidos en agentes de transformación social y constructores de vida. Pensar y construir una escuela diferente, hacia un renacer del legado pedagógico de Paulo Freire.

Desde la perspectiva de los procesos de formación y los movimientos sociales, es importante la crítica fundamentada con argumentos teóricos y conceptuales que posibiliten un conocimiento adecuado, certero... de las cosas de la sociedad y de la misma educación. Una definición de la situación se convierte en una condición para encontrar las soluciones acertadas y llegar a buen puerto. Quien sabe para dónde va, tiene más posibilidades de llegar y quien no sabe,... ya llegó, oí expresarse a un distinguido maestro.

No es únicamente comunicar verdades, sino, ir más allá, trascender... para contribuir a crear espacios gratos y generación de conciencia sobre la complejidad y novedad de los problemas de la agenda popular actual, desde la perspectiva de las exigencias socioculturales, es decir, no es tanto convencer sino “hacerse entender”. En este sentido, no se trata de especialistas sino “una cuestión de ciudadanía”.

En el contexto sociocultural los procesos actuales de globalización refuerzan las tendencias de un desarrollo desigual, similarmente los sistemas educativos acompañan esas transformaciones de un modo desigual que, de alguna manera, plantean la exigencia y posibilidad de la presencia del fenómeno de “glocalización”, partiendo de “lo local- comarcal” hacia “lo global”... “universal”. Las desigualdades históricas de la educación, en cuanto a oportunidades de acción, rendimiento y calidad, se profundizan cada vez más, como resultado de las transformaciones en la economía y sociedad latinoamericanas. La desigualdad y la exclusión social, en la mayoría de los casos, se manifiestan y conviven con la diferenciación y exclusión espacial y territorial.

A continuación se caracterizan algunos problemas latentes:

- Un llamado a repensar las relaciones. Hay razones de sentido común y razones epistemológicas, que obligan a pensar y reflexionar, valga la redundancia, sobre problemas sociales y educativos, es decir, toca fuertemente lo relacional y lo educativo, explica el carácter histórico de las ciencias sociales y, como tal, está imbricada en lo político, lo comunicativo y lo cultural. Un objeto social (pobreza, exclusión, familia, estado...) es resultado de un proceso educativo, el propio lenguaje usado para hablar y/o escribir de las cosas y hechos sociales tienen su historia, precisa conocerla y comprenderla. Esta perspectiva relacional e histórica, considerada como la más adecuada para captar las especificidades, particularidades... de las diversas situaciones que potencialmente deben enfrentarse y resolver en este presente de "cambios, crisis, complejidad".
- Hay una violencia física, psicológica, simbólica, "de-hecho y des-hecho"... para llamarla de alguna manera, legitimada por los mismos hombres, estructuradas por las propias prácticas humanas, traducidas en hechos concretos y comportamientos, modos de percepción, valoraciones, acciones en situaciones específicas... generándose una serie de códigos morales o de comportamiento.

El estado también ejerció, con éxito, el monopolio de otra violencia, relacionada con su capacidad de imponer determinados significados, convenciones, códigos... Impone, por ejemplos: lengua nacional; historia común;

- códigos y símbolos; oficializa relaciones sociales; otorga una identidad oficial; otorga y legaliza títulos de estudio, propiedad, bienes. Se manifiesta así, una construcción social que, desarrollada en el tiempo, es objeto de lucha y conflictos sociales, de intereses y contrapuestas, surgiendo unas características propias relacionales, sociales y culturales: condiciones de vida, bienes, propiedades, cultura, valores...
- Siguiendo el orden de las ideas anteriores, se intensifica la "cuestión social", adquiriendo dimensiones tales que, obligó a la misma sociedad en general a desplegar nuevas y diferentes estrategias de intervención. Destacándose, entre otras:
 1. El surgimiento del estado benefactor y protector; el trabajo se convierte en empleo (actividad humana regulada socialmente); el trabajo se estructura mediante un sistema legal (surgen: asalariados y capitalista, sindicato y estado, capacidad de presión y poder, derechos y deberes...); surgimiento de una "ciudadanía social" hacia el ejercicio de una "vida digna"; otro estado y nuevas relaciones, otras relaciones y otra morfología social, con nuevos dilemas de integración.
 2. Esta secuencia genera influencia significativa en: el estudio y cuestiones sociales; en las fuerzas entre poderes: políticos, económicos, culturales, sociales, más conciencia, de lo que se termina que de lo emergente, la moda de la "etiqueta post" (cambios de cultura, econo-

mía, sociedad postmoderna, la nueva ciencia, tecnología, comunicación e información...)

- Los hábitos y comportamientos de la exclusión. Gran parte de la población nace y crece en espacios sociales y hogares que no cumplen función estratégica para responder al conjunto de necesidades, fruto y consecuencia del factor pobreza y, en muchos casos, de extrema pobreza. La exclusión social es manifiesta y, al mismo tiempo, se refuerza mediante la segregación espacial-territorial. Es como una existencia al margen, la abundancia de necesidades y sin posibilidades de satisfacción y, lo que es peor, sin ningún significado para el conjunto mayor de la sociedad mundial.
- La exigencia de entender para actuar mejor. Se vive en una sociedad cada vez más desigual, desde muchos planos y niveles de la vida, donde el sistema escolar es diferenciado y reproductivo de desigualdades sociales, tal parece evidenciarse un círculo vicioso y las mismas condiciones de dificultad para producir aprendizajes efectivos y de calidad.
- Toca, de alguna manera, cuestionarse:
 1. Por qué hay escuelas y maestros con más eficacia que otros para “hacer aprendizajes transformadores? Pero pese a la gravedad de la cuestión social es preciso intervenir y actuar sobre la escuela y, su equipo colaborador, potenciando sus capacidades pedagógicas hacia la solución de sus problemas educativos y de formación. No es sentarse a esperar “las condiciones sociales ideales” para luego “emprender el trabajo de educar”. La escuela popular requiere ser renovada.
 2. Sin embargo, mientras por un lado se enfatiza en interpretaciones en el campo político-social (empleos, redistribución de los ingresos, mejores salarios...) para garantizar “condiciones de acción educativa”, por el otro, se critica esa acción e insisten en las potencialidades de la “política educativa” y, en este sentido, contrarrestar la fuerza de los “determinismos sociales”. Implica pues y, ello es preciso, “entender mejor para actuar e intentar educar y transformar” (TENTI, 2011, pp.90-91).
- La desigualdad como producción social. Durante mucho tiempo se ha creído que “la educación universal [...] contribuye a reducir las disparidades de riqueza y poder”, pero hasta qué punto ésto ¿es cierto o no? Fruto de investigaciones y nuevos esfuerzos, se afirma que la educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de la que contribuye a cambiarlas. Actualmente son pocos quienes se niegan a aceptar algo fundamental, y es que la escuela enfrenta grandes dificultades para romper estos determinismos sociales en materia de distribución del conocimiento y el saber, donde concluyeron que a la escuela se le dificultaba mantener la promesa de liberación e igualdad.
- En atención a la afirmación precedente, donde subyace la idea, la escuela liberadora y productora de igualdad social era más un deseo, un programa... que una realidad. Sin embargo, exige la fe en la escuela como liberadora y con eficacia propia desde la pedagogía escolar y el saber ser y hacer del

maestro; ha encontrado fuentes donde alimentarse, múltiples experiencias de movilidad social ascendente... alientan la creencia en las virtudes y potencialidades de la escolaridad que, de una u otra forma, permiten ver que la escuela reproduce un sistema de distancias o diferencias sociales, reflejo de una estructura estática de las desigualdades. ¿Es actualmente viable plantear estas afirmaciones entorno a la estructura y movilidad de las desigualdades?-¿Cuál es la postura crítica frente a los saberes y contextos?-¿Frente a las desigualdades y factores de exclusión?-¿La relación entre las desigualdades sociales y las desigualdades escolares?

- El impulso de la diversificación teórico-pedagógica del campo de la investigación social en el contexto escolar. La cuestión social, mirada desde lo escolar, fue factor para pensar en reformas educativas que favorecieran la participación de intelectuales, académicos,... en el campo escolar e impulsó la investigación acerca del sentido que los agentes sociales y/o escolares le daban a sus prácticas, desde la perspectiva de sus especialidades, saberes y contextos. Muchos trabajos de grado, monografías... la mayoría con enfoque cualitativo y énfasis en problemáticas sociales, abordadas y relacionadas con lo escolar y lo familiar, acompañadas por “investigaciones cualitativas basadas en entrevistas no estructuradas o semiestructuradas, observaciones en las aulas, investigación, acción y demás. [...] acompañada de actitudes de sospecha recíproca acerca de las virtudes y los defectos de las técnicas de producción de información”. (TENTI, 2011, p.100), aunque el gran debate teórico-discursivo no ha recibido la suficiente atención y postura crítica-constructiva en el campo de las ciencias.

- Los ejemplos escolares orientados a la naturalización de las diferencias. El universo en sus múltiples manifestaciones y, en consecuencia, la cultura escolar y familiar presentan algunas creencias típicas sobre su eficacia de producción y reproducción de desigualdades. Se señalan, entre otras: La creencia en la ideología del don y de la inteligencia; La creencia en el interés, la motivación, la pasión... por el conocimiento; La creencia en la disposición del trabajo y el esfuerzo. (TENTI, 2011, pp.112-116).

- La exigencia de conocer para transformar-se. Dos aspectos o conjuntos de factores a considerar: La construcción de la propia experiencia escolar (hecha, elaborada, percibida, valorada, movilizadora... resultado de una experiencia hecha cuerpo, vivida plenamente, de sentido práctico sin ameritar explicación ; La estructura objetiva del campo donde los actores se desempeñan: constituyen los diferentes contextos institucionales y sociales de las prácticas educativas, son básicos por su papel en las actividades de formación y de transformación, es decir, explican por qué los agentes escolares “hacen lo que hacen”. Esta exigencia posibilita “establecer condiciones relacionales de saberes y contextos”, es decir, hace conocer la génesis social y las estructuras propias de las categorías de percepción, valoración y acción.

- La importancia institucional de los “espacios de reflexión” o el distan-

ciamiento (témpera-espacial) de la acción para darle un tiempo y lugar adecuado a la reflexión o, también, la supresión de las actividades cotidianas y un alejamiento del lugar acostumbrado en la cotidianidad: la acción reflexiva y colectiva entre docentes, directivos docentes, directivos, agentes escolares, agentes sociales...

• La figura ideal típica que estructura el espacio y contexto de las prácticas es lo que corresponde a la acción como creación, innovación permanente, producción,... para la promoción de los aprendizajes... transformar-se.

1. Los agentes escolares y sociales, docentes y comunidad educativa... deben convertirse en sujetos creativos y conscientes; eliminar los elementos de rutina de la vida escolar, familiar y social; establecer prioridades para el avance de los aprendizajes y las transformaciones.
2. Los hechos aislados pueden traer ambigüedad en el uso de un término, es decir, en ausencia de un sistema teórico o de referencia intelectual relacional que le de significación precisa. En este sentido, no es suficiente una definición, es preciso ubicarlo en una teoría o sistema de proposiciones con sentido. Los hechos sociales son relacionales, exige descubrirlos y analizarlos en sí mismo.

Alrededor de esta construcción discursiva en un reflexionar sobre la producción y reproducción social de las desigualdades, con perspectiva profunda, para mirar desde el interior de las instituciones educativas.

Desde esta perspectiva los lugares de educación, en especial las comunidades populares, se constituyen en "territorios de resistencia y creatividad", (ARROYO, 2012) como lo evidencian los MST (Movimientos Rurales sin Tierra) y las Ligas Camponesas, en territorio brasilero, son experiencias de movimientos sociales de extracción popular, que articulan las cuestiones sociales, culturales y como política pública. (MORISSAWA, 2001).

Son territorios de resistencia, pues, a través de los movimientos sociales, se promueven los proyectos populares cuya base es la contra-hegemonía, asumido por varias experiencias en el seno de la educación popular. Los procesos de resistencia requieren de implementación de estrategias y movilizaciones educativas, donde se articula "resistencia y creatividad" dando significación a los contextos como "lugares o campos de praxis". (ARROYO, 2013). Surge así un elemento estructurador y mediador potencial del proyecto político/pedagógico.

Por último, el presente artículo, es un constructo de un proyecto político alternativo, resultado de los avances de una investigación doctoral en marcha, (CANTILLO, 2015) destaca la importancia de la democracia participativa, toma y fundamenta la cultura popular como fuente de identidad, hacia la construcción de nacionalidad, de lo local a lo universal, otorga reconocimiento a la vida cotidiana, la experiencia... como espacio de construcción de nueva hegemonía, resalta el valor de la cultura popular, la vida cotidiana, la educación popular,... elevando la importancia y el papel del individuo y los sujetos, desde las acciones colectivas y de servicio sociocultural, resalta la práctica de sistematización de experiencias

como elemento estructurante de la praxis pedagógica con la intención de “reconstruirla, de comprender los contextos, sentidos y elementos que configuran, con el propósito de fortalecerla y transformarla” (TORRES, 2010,p.22).

En este sentido, se busca la construcción de un proyecto nacional, a partir de experiencias concretas y particulares que, respondan a las necesidades y exigencias comunitarias, como también los avances y calidades de un mundo mejor y saludable.

Se trata de una “revolución cultural de la cotidianidad” hacia la generación de una cultura democrática, donde está en juego una nueva manera de vivir: nuevas relaciones sociales, formas de trabajar, pensar, sentir, crear...

En este recorrido reflexivo alrededor del pensamiento y producción pedagógica de Paulo Freire, desde la perspectiva crítica de la educación en comunidades en situación de vulnerabilidad, son significativos los aportes logrados:

- Confirmar mi disponibilidad, como una de las exigencias de acción educativa-crítica, defendida por él: estoy aprendiendo a cultivar diferentes saberes necesarios para la práctica educativa transformadora.

- Darme cuenta que la riqueza de pensamiento de Paulo Freire fue una de sus grandes inspiraciones.

- Destacar la vigencia de su obra, expresa en sus ideas y realizaciones: actualizada, creativa, valerosa, esperanzadora...cuestiones que mueven e instigan al debate y al conflicto.

- Es en el campo de la docencia-investigación donde la acción educativa es cuestionada, hoy más que nunca la pedagogía de la autonomía exige su presencia en los centros escolares.

- La presencia de una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando. que como los demás saberes demanda un ejercicio permanente (FREIRE, 2009).

- Otro aspecto interesante de esta reflexión es la postura curiosa y abierta hacia la asunción de ser sujetos socio-históricos-culturales del acto de conocer y el compromiso, desde ese lugar, para hablar del respeto a la dignidad y autonomía del educando. De nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio.

- Es muy constructivo finalizar esta reflexión con las palabras formativas de E. Castro de Oliveira:

- El saber hacer de la autorreflexión crítica y el saber ser de la sabiduría, ejercitados permanentemente, pueden ayudarnos a hacer la necesaria lectura crítica de las verdaderas causas de la degradación humana y de la razón de ser del discurso fatalista de la globalización. (FREIRE, 2008, p.13. Op.)

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. Brasil, 2012.

_____. *Currículo, território em disputa*. 5° ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. Brasil, 2013.

CANTILLO-GARCÍA, C. "Paulo Freire, um legado pedagógico em perspectiva". *Boletim Unifreire*, São Paulo, Brasil. 30 mai. 2014.

_____. *El saber en contexto*. Emergencia de un Modelo Educativo Alternativo. Universidad del Atlántico. Barranquilla Colombia. Tesis doctoral en construcción, 2015.

_____. "Reflexiones y Recursos Pedagógicos". In *Colección Pedagogía Iberoamericana*, Tomo 5, Capítulo 4: El Saber Pedagógico, contexto y perspectivas de una educación alternativa emergente. Colombia: Editorial REDIPE, 2012.

FALS B. O. "La pedagogía do oprimido á la pesquisa participativa". In: STRECK, Danilo. *Fontes da pedagogía latino-americana: uma antologia*. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía*. saberes necesarios para la práctica educativa. Argentina: Siglo XXI, 2008.

_____. *El Grito Manso*- 2° ed.- 3° reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2009.

MEJÍA R., AWAD M. *Educación Popular Hoy*. En tiempos de globalización. Bogotá: Ediciones Aurora, 2007.

MORISSAWA, M. *A História da luta pela terra (MST)*. São Paulo: Expressão Popular. Brasil, 2001.

STRECK, D. ESTEBAN, M. (org.). res. *Educacáo Popular: lugar de construcáo social coletiva*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. Brasil, 2013.

TENTI, F. E. *La escuela y la cuestión social* (Ensayos). Buenos Aires. Argentina: Siglo XXI Editores, 2011.

TORRES, A. *La Educación Popular y la producción de conocimiento*. N°32. Panamá: La Piragua, 2010.

_____. *La educación popular*. Trayectoria y actualidad. Bogotá: Editorial El Búho Ltda., 2012.

A perspectiva do oprimido na Alemanha Nazista: O triângulo rosa

DEISY CHRISTINE BOSCARATTO¹

RESUMO

Paulo Freire, educador brasileiro exilado durante a ditadura de 1964, foi o primeiro escritor do país a trazer como centro de análise conjuntural a condição do oprimido diante das múltiplas facetas da realidade de opressão. Freire tomou como base em seus escritos suas experiências antes e depois do exílio, bem como sua condição de educador-educando. O objetivo do presente artigo é o de explorar as dimensões de oprimido e opressor no contexto da Alemanha nazista para com os homossexuais. Marcados por um triângulo rosa nos campos de concentração, esta população viu-se na ilegalidade a partir do aprofundamento do parágrafo 175 do Código Penal alemão, cuja função era proibir o envolvimento amoroso entre dois homens. A justificativa do Estado alemão para encarcerar milhares de homens foi a de que, não podendo reproduzir a raça ariana, eles eram considerados inimigos do povo alemão. O texto esboça o panorama no qual os homossexuais viveram desde o início do século XX até o pós-guerra, levantando questões sobre a invisibilidade desta população diante dos acontecimentos do Holocausto. Invisibilidade esta que continua e se desenvolve ao longo das décadas até os dias de hoje.

PALAVRAS-CHAVE

Homossexual, nazismo, parágrafo 175, oprimido, invisibilidade.

ABSTRACT

Paulo Freire, Brazilian educator who was exiled during the dictatorship in 1964, was the first writer in the country to bring as center of conjectural analyzes the oppressed conditions in face of the multiples faces of the reality of oppression. Freire had as base in his texts his experiences, before and after the exile, as well

1. Bacharel em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014). Bacharelanda em Ciência Sociais pela Universidade de São Paulo (2015). Educadora popular no Instituto Paulo Freire.

as his educator-student condition. The objective of this present article is exploring the dimensions of the oppressed in the context of nazi Germany with the homosexuals. Highlighted with a pink triangle in concentration fields, this population has seen themselves in the illegality from the deepening of Paragraph 175 in the German Penal Code which had the function of forbidding love relationships between two men. Justification of German State for incarcerate thousand of men was, not being able to reproduce the Aryan race, they were considered enemies of German population. The text lines out the panorama where homosexuals lived since the beginning of XX-th century until postwar, raising the question: is there a neutrality in the invisibility of this population in face of happenings of Holocaust? Invisibility that continues and develop as the decades go by, until now a days.

KEYWORDS

homosexual, Nazism, Paragraph 175, oppressed, invisibility

INTRODUÇÃO

Adolf Hitler, austríaco e veterano da Primeira Guerra Mundial, ascendeu ao poder na Alemanha pelo voto democrático popular, como chanceler do país. O partido nazista, apoiado pela classe média e industriais, obteve em 1933 mais de 6 milhões de votos. Votos que resumiam o desejo de prosperar economicamente através de um regime que facilitaria o comércio e a produção industrial. Para cooptar as demais classes do país, o partido adotou uma estratégia baseada em cinco pontos principais: a ciência, a história, o sentimento de nacionalidade, a modernidade e o ideal da beleza.

Na ciência, Darwin, muito tempo antes da instalação do nazismo, afirmou que há a ideia de que, entre os animais, o mais forte se impõe sobre o mais fraco. Na história alemã do início do século XX, esta lógica foi projetada em torno dos judeus. Começou, a partir daí, o antissemitismo europeu que encontraria suas raízes principais no livro de Hitler, *Mein Kampf*. Segundo a publicação, os judeus seriam uma ameaça aos alemães porque têm o objetivo de dominar a humanidade com conceitos semitas. O sentimento de nacionalidade no qual Hitler encontrou apoio foi consequência da Primeira Guerra Mundial, que havia deixado a Alemanha arruinada nos âmbitos financeiro e econômico. O apoio dos industriais ao regime fez da modernidade uma forte aliada. Por fim, o ideal de beleza foi determinado tendo como ponto de partida os quatro pontos citados – baseando-se no ideário de dominação das nações como forma de superar o ocorrido pós-Primeira Guerra, definiu-se uma raça para realizar tal tarefa: a ariana (pessoas brancas, de olhos azuis, loiras e heterossexuais), a raça pura.

Todos esses elementos usados e manipulados pelos nazistas semearam-se pela Alemanha e fizeram com que o partido hitlerista tivesse apoio da maioria da população, alcançando assim a maior parte das cadeiras do Parlamento Alemão. Contudo, apoio popular não foi a única conquista do Führer, criou-se também um ambiente extremamente preconceituoso e violento.

É a partir da violência criada por um ambiente autoritário (e, ao mesmo tempo, sedutor para aqueles que estavam de acordo com as normas dessa sedução) que sofreram judeus, negros, presos políticos, ciganos e o foco deste artigo - os homossexuais. Para conter todas essas populações não arianas criaram-se os campos de concentração. As populações separadas sofreram todos os tipos de violências, entretanto a invisibilidade de alguns grupos (em comparação com a grande divulgação de outros) prejudicou a análise histórica popular. Os “triângulos rosa”, ou homossexuais presos durante o Holocausto até poucas décadas atrás tinham sua história neste período muito pouco contada. A invisibilidade histórica e a própria invisibilidade atual com a qual foram e são tratados tornou-os objeto de estudo deste presente artigo, com enfoque na recuperação histórica do tratamento que lhes era reservado e o intuito de gerar uma reflexão sobre a atualidade. Por que a opressão de alguns grupos tem mais enfoque do que de outros? A serviço de que e de quem estão estas análises parciais da história?

Assim, recuperando os acontecimentos, durante o Holocausto o tratamento para com os homossexuais era violento. Além disso, havia todo um misticismo cultivado pelo nazismo em torno desse grupo, o que era refletido de forma violenta pela população alemã e espalhava-se como um vírus. A ideia da raça pura, do ser humano perfeito, mostrava-se na contramão da possibilidade de aceitação de uma família composta por homossexuais, já que nesta relação não poderia haver a inseminação natural e, conseqüentemente, a perpetuação da raça ariana estaria ameaçada. Considerados biologicamente incapacitados para ajudar a nação a manter-se, fortificar-se e impor-se perante o resto do mundo, eles foram classificados como “inimigos do Estado”, uma praga que deveria ser combatida.

Segundo o texto *“Proposal for a Cy Pres Allocation for Homosexual Victims of the Nazis”*, do grupo *Pink Triangle Coalition* (símbolo pelo qual os homossexuais eram identificados nos campos de concentração durante o período nazista), o objetivo do nazismo era abolir o “homossexualismo” da Alemanha colocando-os à margem da sociedade, privando-os de seus direitos. Eles citam em seu relatório algumas medidas do Estado alemão:

“A supressão de todos os direitos homossexuais pela Alemanha; O fechamento do Instituto de Ciência Sexual em Berlim e total destruição de suas bibliotecas e arquivos; A proibição e o fechamento de todos os estabelecimentos homossexuais virtuais; A deportação para campos de concentração dos homossexuais conhecidos como tais [Pierre Seel é um dos exemplos que conseguiu sobreviver à época, porém estima-se a morte de 3000 a 9000 homossexuais homens mortos no nazismo]; Todo ato sexual consciente, abraçar, e até mesmo olhar para outro homem tornou-se ilegal. Homossexuais começaram a ser sentenciados a dez anos de servidão penal e trinta anos de prisão(...)”. (COALITION, 2001. p.10).

Essas políticas eram não só legais, como bastante eficazes na Alemanha. Os atos cometidos contra os homossexuais no país hitlerista apagaram a memória e a história de toda a comunidade, deixando os homens da época, e mesmo a geração posterior a eles, sem um sentimento de pertencimento. Até então, todos os serviços sociais (associações esportivas e clubes, por exemplo), como restaurantes, livrarias, organizações sociais, como esportes e clubes estavam em plena fase de ascensão. Todos esses negócios fizeram com que os homossexuais pudessem socializar com o ambiente de forma não prejudicial e criaram estruturas sociais que os abrigavam². Depois da entrada de Adolf Hitler no poder essa comunidade desmoronou, sendo considerada ilegal. À luz de Durkheim, indivíduo e sociedade formam um composto orgânico que se retroalimenta. Um indivíduo sem sociedade é uma das causas do suicídio, segundo o sociólogo. Um indivíduo sem sociedade passa a experienciar a individualidade em sua forma mais bruta, perdendo assim o ponto de referência com a definição do seu próprio ser, definido socialmente.

2. COALITION, P.T. Cy Pres Allocation. p 16

Ao apagar as memórias da recém-formada comunidade homossexual alemã, o Estado desconecta o grupo de sua realidade e os obriga a viver na realidade nazista, machista e homofóbica. Considerados qualquer coisa menor do que um ser humano, o único ambiente social que os homossexuais podiam esperar era os campos de concentração. Neste ponto, vale ressaltar que a história se repete com essa população: os homossexuais veem sua memória destruída durante a Revolta de Stonewall, nos Estados Unidos; durante a descoberta da Aids no mesmo país; em Cuba; durante a Revolução Cubana, entre outros³.

Sabe-se que mais de trezentos mil homossexuais foram levados para campos de concentração⁴ espalhados por toda a Europa, porém pouco tem sido documentado sobre a situação desse grupo durante o totalitarismo nazista. O presente artigo coloca-se como base para uma reflexão que transcende suas páginas, sobre a invisibilidade desta população diante dos acontecimentos do Holocausto.

1. OPRESSORES E OPRIMIDOS: OS HOMOSSEXUAIS NA SOCIEDADE ALEMÃ DO SÉCULO XX

“Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra, daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora”⁵. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire busca a concepção de opressores e oprimidos na experiência de sua vida em meio à sociedade capitalista e à luz de leituras marxistas como o próprio Karl Marx e Antonio Gramsci. Neste artigo, opressores e oprimidos são termos utilizados para designar a posição diante da sociedade nazista que, por excelência, também é capitalista. Entretanto, a sociedade alemã do século XX traz elementos opressores diferentes da sociedade capitalista liberal contemporânea.

A Alemanha era um país considerado liberal antes da implementação do nazismo. Em 1920, cerca de 25 organizações políticas, culturais e sociais estavam abertas no país⁶. A organização mais bem-sucedida era a Liga dos Direitos Humanos (*Bund für Menschenrechte*), que contava com aproximadamente 48 mil membros.

Embora o esforço fosse para que homossexuais e heterossexuais vivessem em uma situação horizontal em relação à igualdade de direitos e reconhecimento societário, a Alemanha nunca abraçou por inteiro os movimentos sociais. Com a turbulência política da República de Weimar, precursores do partido nazista e,

3. “Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”. (MARX, K. O 18 de Brumário de Luis Bonaparte. Disponível em: <<http://www.culturabrasil.org/18brumario.htm>> Acesso em 14/09/2015.

4. Informação retirada do Projeto de Lei Nº745, de 2002 do Estado de São Paulo. Documento presente no link <www.al.sp.gov.br/spl/2002/12/.../364135_01_0745_2002_0364135.doc> Acesso em 19 jun. 2014.

5. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, p.22, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

6. STEAKLEY, *The Homosexual Emancipation Movement*, pp. 78-81; SCHOPPMANN, *Days of Masquerade*, p. 4,57ff.

consequentemente, anti-homossexuais, começam a despontar no final da década de 20. Em 1926, por exemplo, a imprensa homossexual foi posta na ilegalidade, por meio de uma lei chamada “Proteção aos Jovens de Publicações Obscenas”. O partido nazista tinha uma linha de raciocínio bem clara acerca do assunto. Em 1928, antes de assumir o poder, ao ser indagado sobre a homossexualidade, o partido respondeu:

A Nação Alemã apenas pode entrar em combate se houver masculinidade... Qualquer um que sequer pense em amor homossexual é nosso inimigo. Nós rejeitamos qualquer coisa que afemine nosso povo e os faça de brinquedo para nossos inimigos. Nós, portanto, rejeitamos qualquer forma de sexualidade antinatural, sobretudo homossexualidade, porque nos tira nossa última chance de libertar nosso povo das correntes da escravidão sob as quais sofremos⁷. (COALITION, 2001, p 14).

Com a ascensão do nazismo em 1933, e o movimento crescente da direita radical no país, a vida para a comunidade LGBTT da época começou a ficar cada vez mais restrita. Apesar de haver propagandas incessantes que estimulavam a reprodução ariana para os heterossexuais, em 1933 foram dadas ordens para que todos os lugares de convivência social homossexual fossem fechados, além da proibição da venda de todos os periódicos homossexuais pelo país. A proibição da imprensa homossexual foi o marco, o começo da decadência do movimento social desta parcela da população. As depredações de prédios que representavam a liberação sexual foram constantes até que, em 1934, com Hitler oficialmente no poder, teve início um processo de demarcação dos homossexuais em potencial. Oficiais do Estado Hitlerista andavam pelas ruas e adicionavam “suspeitos” de “homossexualismo” a uma lista de segurança. A ordem era que todos os nomes de suspeitos fossem enviados à Berlim para a composição da chamada “*Pink List*”. Entretanto, a homossexualidade proibida contemplava apenas as relações entre homens. As lésbicas, diante do governo nazista, tinham valor devido aos seus úteros. Mulheres, de uma maneira geral, sem discriminação de orientação sexual, eram enxergadas como templos de reprodução da raça forte, dominante e pura, a raça ariana.

Listados, deslocados, humilhados, os homossexuais foram considerados seres ilegais a partir de 1935. Com o aprofundamento do parágrafo 175 do código criminal alemão, passou a ser considerado crime qualquer interação entre homens com intenção sexual, até mesmo uma troca de olhares. A expressão “luxúria contra o que é natural” é substituída somente por “luxúria”. Com um campo de aplicação infinitamente mais extenso, o parágrafo reformulado coloca a homossexualidade no campo do “não natural”, da anomalia.

A maioria dos documentos referentes ao governo hitlerista foi queimada. Em 1945, ano em que não se encontram registros da perseguição homossexual feita pela Alemanha, estima-se que cerca de cem mil homossexuais foram presos com

7. COALITION TRIANGLE, P. 2001, p. 14.

base no parágrafo 175. Ainda de acordo com registros do governo nazista (*“Survey by the Reich Statistical Bureau of Sentences for Unnatural Sex Acts in Violation of 175, 175a, 175b”*), entre os anos de 1933 e 1944 foram feitas cinquenta mil acusações alegando a infração do parágrafo 175. Veja a seguir a relação de acusações por ano:

| ANO | ACUSAÇÃO |
|--------------|---------------------------|
| 1933 | 853 |
| 1934 | 948 |
| 1935 | 2.106 |
| 1936 | 5.320 |
| 1937 | 8.271 |
| 1938 | 8.562 |
| 1939 | 7.614 |
| 1940 | 3.773 |
| 1941 | 3.739 |
| 1942 | 2.678 |
| 1943 | 2.218 |
| 194 | 2.000 |
| TOTAL | 48.082^a |

Agora homossexuais não estavam apenas listados, deslocados, humilhados, como também presos. A Alemanha porta-se de maneira expiatória face à criminalidade sob a qual coloca a população homossexual. População esta perfeitamente sadia, porém considerada pelo governo nazista como antinatural, e portanto patológica. No começo do século XIX, tornou-se uma prática comum enclausurar “loucos” em hospícios. Também presos por motivos patológicos, esses “loucos” eram trancados em suas loucuras e a eles eram oferecidos remédios. Havia um poder na manipulação das drogas dadas, havia quem as manipulasse, ou seja, as pessoas mentalmente sadias. No entanto, não é desta forma que o nazismo do século XX trata homossexuais. Foucault, em *“Os Anormais”*, levanta o ponto da criminalidade patológica como passível de ser tratada via dois eixos: o primeiro terapêutico e o outro expiatório. Esses dois pontos não são excludentes. Na verdade, ambos estão presentes em uma linha contínua de instituições. Considerando que essas instituições, na Alemanha nazista, correspondem aos campos de concentração, estes [campos] respondem em que à criminalidade patológica? Se a vontade dos policiais da Gestapo fosse “curar” os homossexuais (e, neste contexto a homossexualidade deveria ter sido considerada patologia), haveria instituições com intuito terapêutico. Caso o objetivo fosse prender os indivíduos por infração do código criminal pura e simplesmente, eles seriam enviados ao sistema carcerário. Todavia,

8. COALITION TRIANGLE, Pink: Proposal for a Cy Pres Allocation for homosexual Victims of Nazis. August 2, 2001, p 13

o surgimento dos campos de concentração para homossexuais não tratava nem a criminalidade nem a “patologia” dos indivíduos. Então a que eles respondiam? Foucault acredita que essas instituições essencialmente *mixité*⁹ respondem a uma só característica: ao perigo.

O indivíduo perigoso não é nem exatamente doente, nem criminoso. Os homossexuais eram a forma brutal, espontânea da contranatureza do nazismo: já que não eram férteis e não podiam procriar a raça ariana, eles eram incapazes de contribuir geneticamente para a reconstrução da Alemanha. Assim, viraram uma espécie de erva daninha que precisava ser isolada da sociedade e incluída no campo de vigilância dos que estavam no topo da hierarquia estatal, para que a anormalidade não se espalhasse. A sociedade alemã precisava saber que não era normal ser homossexual e quem fosse apanhado praticando atos de homossexualidade era considerado um inimigo direto do regime.

2. OS HOMOSSEXUAIS E OS CAMPOS DE CONCENTRAÇÃO

Como já citado neste texto, o nazismo, em sua essência, é uma das formas mais violentas, preconceituosas e autoritárias que o capitalismo moderno já alcançou. A necessidade da sociedade alemã de apontar seres perigosos à manutenção do sistema reflete, além de seu autoritarismo, a fragilidade das engrenagens que mantiveram a estrutura nazista funcionando. Neste movimento de separação entre puros, reprodutores, lutadores, inimigos, anormais e anormais/inimigos, a capacidade de gerar uma reserva de mão de obra foi reduzida de forma considerável. A saída para uma produção em massa, capaz de sustentar as demandas do mercado e, principalmente, as demandas bélicas da época, foi encontrada na construção de campos de concentração.

Enquanto permaneciam presos, identificados pelo triângulo rosa em seus peitos, os homossexuais eram obrigados a trabalhar nas minas e pedreiras, além de servir para a evolução da medicina na Alemanha nazista sendo usados como cobaias humanas de novos experimentos. Quando havia a chegada de mais mão de obra para os campos, eram enviados para as câmaras de gás. Estima-se que 60% dos que foram enviados aos campos morreram. Os campos de concentração que mais receberam os então ditos “triângulos rosa” foram: Sachsenhausen, Buchenwald e Dachau. Em 1941, em Buchenwald, um dos maiores campos de concentração estabelecidos no país, um grupo de médicos iniciou um programa de experimentação nos prisioneiros. Entre os testes havia o tratamento de hormônios e castração para a cura da homossexualidade, comandado pelo Dr. Carl Vaernet. O médico desenvolveu uma glândula sexual masculina artificial que era colocada embaixo da pele e liberava altos níveis de testosterona. Depois de testado em homossexuais prisioneiros, a glândula passou a ser utilizada nos próprios oficiais nazistas, que clamavam o sucesso do experimento com medo de serem expulsos do exército e presos nos campos de concentração. Buchenwald foi apelidado de “câmara de

9. *Mixité* é a qualidade do que é misto, em particular do que reúne elementos, pessoas, de origem (cultural, étnica, etc) diversa.

horrores” pelos experimentos mais cruéis com os presos que ali estavam. A prática da castração aos homossexuais espalhou-se para outros campos.

A experiência dos campos de concentração e, por consequência, a relação entre os soldados da Gestapo e os prisioneiros, bem como a relação entre os próprios prisioneiros, autoriza o uso da categoria de oprimido do educador brasileiro Paulo Freire no contexto de condições sub-humanas de existência dados por um Estado que passa a desconsiderar esta parte da população como legal e, portanto, portadora de direitos. Apesar disso, várias eram as experiências desenvolvidas dentro dos campos de concentração que destacavam a humanidade restante nos prisioneiros. Um exemplo é o fato de ser comum que os prisioneiros tivessem relações sexuais nos campos de concentração.

Alguns me consideravam uma mulher no campo de concentração” diz Rudolf Brazda, homossexual assumido e sobrevivente dos campos de concentração, que faleceu em 2011. Brazda diz ainda: No mesmo ano, ao ser questionado sobre o preconceito dentro do campo, ele responde: “Honestamente, eu não sentia preconceito dos outros prisioneiros em relação a mim por causa do meu triângulo rosa. Também porque eu era um pouco efeminado e alguns dos homens “normais” – leia-se: heterossexuais – não se importariam em ter relações sexuais comigo. Alguns deles me consideravam uma mulher! Sim, o campo era um lugar onde homens heterossexuais faziam sexo com outros homens, na ausência de mulheres... Claro que alguns tinham preconceito ou simplesmente ficaram com inveja da minha amizade com alguns comunistas. Eles deviam me ridicularizar. Eu tentei evitar os guardas da SS (polícia nazista) porque eles podiam ser muito brutais com os homossexuais. Mesmo se você não fizesse nada de errado, era exposto aos seus caprichos e, se eles se sentissem satisfeitos em te humilhar, não havia nada que você pudesse fazer para impedir. Por isso evitei me deparar com eles o quanto pude¹⁰.

Sobre estas relações, Freire coloca o “direito de ter mais” como um direito intocável. Sendo um direito inalienável, intocável ao ponto de tornar-se sagrado, os soldados da Gestapo colocavam-se como superiores, opressores, detentores do poder. Podiam, desta forma, ser opressores mesmo descumprindo o parágrafo 175, já que o interlocutor de suas ações eram seres não humanos, anormais, inimigos do Estado Alemão Nazista. Sobre a dominação de um para com outro diante um cenário catastrófico, Paulo Freire relata:

Não poderia deixar de ser assim. Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado. Esta tendência dos

10. Entrevista de Rudolf Brazda dada à Revista Época em junho de 2011 <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,E-MI238694-15220,00.html>> Acesso em 20 jul. 2014.

opressores de inanimar tudo e todos, que se encontra em sua ânsia de posse, se identifica, indiscutivelmente, com a tendência sadista¹¹.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1945, com o final da Segunda Guerra Mundial, os aliados começaram um processo de varredura do nazismo da Europa. Milhares de prisioneiros foram liberados dos campos de concentração e várias leis foram anuladas. Neste movimento de “libertação” da Europa do regime hitlerista, guardas da SS queimaram a maioria dos documentos que possibilitavam o acesso a dados mais concretos e objetivos.

Dado o cenário da Guerra Fria que prosseguiu durante os anos posteriores, os homossexuais receberam seu primeiro reconhecimento pelos danos causados nos campos de concentração apenas em 8 de maio de 1985, através de um discurso do presidente alemão Richard Von Weizsacker:

Hoje nós lamentamos por todos os mortos pela guerra e pela tirania. Em particular, nós celebramos pelos 6 milhões de judeus mortos na Alemanha nos campos de concentração. Nós celebramos todas as nações que sofreram durante a guerra, especialmente os incontáveis cidadãos da União Soviética e Polônia que perderam suas vidas. Como alemães, nós lamentamos nossos compatriotas que pereceram como soldados, durante os ataques aéreos. Nós celebramos os Sinti e Ciganos, os homossexuais e os doentes mentais que foram mortos, assim como as pessoas que morreram lutando por suas crenças religiosas e políticas¹².

A partir do reconhecimento oficial do Presidente, vários memoriais homossexuais começaram a surgir pela Europa. Em 1990, quatro anos depois da reunificação da Alemanha, o país aboliu o Parágrafo 175 do Código Penal e, em maio de 2002, o Parlamento anistiou os homossexuais condenados pelo nazismo.

A chacina contra homossexuais na Alemanha nazista permanece envolta em uma nuvem de questões: Por que os homossexuais não foram excluídos permanentemente da sociedade? Por que a visibilidade da opressão judaica ganhou mais força no pós-Holocausto em comparação aos demais grupos? Por que lésbicas foram consideradas reprodutoras e postas à margem do parágrafo 175?

A categoria opressor-oprimido no regime totalitário alemão elevou-se ao extremo e, manteve-se para além da exploração da mão de obra, para além da patologia, para além da expiação, circundada por dimensões não só políticas, mas também de cunho socioeconômicas. Características sociais que perduram até hoje na invisibilidade da lésbica e de sua sexualidade; na invisibilidade da população trans e na invisibilidade das mortes por homofobia, entre tantos outros elementos. Por outro lado, o comércio para a população LGBT, chamado *pink market*, é atualizado e extremamente competido. Mais uma vez, a serviço de quem e para quê a invisibilidade desta população corrobora?

11. Idem p.30.

12. Weizsacker on German Remembrance, disponível em: <<http://www.hariguchi.org/yoichi/weizsaecker.html>> 2 of 14> Acesso em 14 out. 2009.

REFERÊNCIAS

COALITION TRIANGLE, P. *Proposal for a Cy Pres Allocation for homosexual Victims of Nazis*. August 2, 2001.

FOUCAULT, M. *Os Anormais*. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2013.

Durkheim, E. *O suicídio: estudo de sociologia*. (trad. STAHEL, M.) São Paulo: Martins Fontes [1897], 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

LOPES, L. Entrevista com Rudolf Brazda. In *Revista Época* (6 jun. 2011). Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI238694-15220,00.html>> Acesso em 20 jun. 2014.

MENEZES, A. B. *Análise da investigação dos determinantes do comportamento homossexual humano*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará. Belém, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ppgtpc/dmdocuments/MESTRADO/ALINE.pdf>> Acesso em 20 jun. 2014.

USHUMM. Disponível em: <<http://www.ushmm.org/>> Acesso em 16 jun. 2014.

WEIZSACKER, R. *Discurso comemorativo dos 40 anos do fim da Guerra e da tirania nacional-socialista*. (8 mai. 1985). Disponível em: <<http://deferred-live.net/muse/ariUploads/pdfs/speechRichardvonWeizsacker.pdf>> Acesso em 23 jun. 2014.

Antropologia filosófica, educação e práxis de libertação¹

JOSÉ EDEMILSON PEREIRA DOS ANJOS²

RESUMO

Em Paulo Freire, suas ideias filosóficas e concepções antropológicas emergem juntas na mesma atividade reflexiva pela qual busca compreender a existência humana. Daí nos parecer apropriada a referência ao educador como elaborador de uma antropologia filosófica. O presente trabalho intenta sistematizar, desde uma perspectiva da filosofia da educação, alguns elementos constitutivos de sua concepção antropológica que implicam a sua teoria educacional; e, desse modo, contribuir, com base em um pensamento comprometido com a tarefa emancipatória do sujeito e com critérios éticos que norteiem a convivência social, para a interlocução acerca de temas e desafios emergentes de diversas práticas educativas contemporâneas. Esta reflexão supõe haver três campos temáticos em que é possível captar as principais elucubrações filosóficas de Paulo Freire: o campo temático da existência, da teoria do conhecimento e da práxis sobre o mundo.

PALAVRAS-CHAVE

Antropologia filosófica, educação libertadora, teoria do conhecimento, práxis de libertação.

1. O presente trabalho integra, de modo parcial, um capítulo da dissertação de mestrado O pensamento educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire: a educação no Brasil e os desafios da contemporaneidade, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB).

2. Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), bacharel em Teologia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e atual coordenador do SOFIA Centro de Estudos (SCE) – instituição responsável pela Biblioteca Comunitária Paulo Freire (BCPF) –, onde atua no campo da Educação Popular, na região do Subúrbio Ferroviário de Salvador-BA. Contato: j.edemilson@live.com.

ABSTRACT

In Paulo Freire, his philosophical ideas and anthropological conceptions emerge together in the same reflexive activity in which seeks to understand human existence. There seem to us appropriate the reference to the educator as an elaborator of a philosophical anthropology. This paper attempts to systematize, from the perspective of philosophy of education, the main component elements of its anthropological conception and his educational theory. Thus, contribute, from a compromised thought with the emancipatory task of the subject and ethical criteria to guide social coexistence, to the dialogue about issues and emerging challenges in various contemporary educational practices. This reflection supposes there are three thematic fields from which we can capture the major philosophical ruminations of Paulo Freire: the subject field of existence, the theory of knowledge and praxis about the world.

KEYWORDS

Philosophical anthropology, liberating education, theory of knowledge, praxis of liberation.

EXISTÊNCIA

A concepção antropológica inerente ao pensamento humanista³ de Paulo Freire é fecundada por ideias existencialistas. Em *Educação e atualidade brasileira*, a primeira assertiva acerca da natureza do homem deriva do pressuposto de sua existência, e traz uma lógica de pensamento que revela a genealogia de sua inspiração filosófica: “A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser –, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional” (FREIRE, 2001, p. 10).

A possibilidade de existir – diz Paulo Freire – distingue, qualitativamente, o ser humano dos demais animais. A irreducibilidade do ser humano ressalta do dinamismo com que participa destas duas dimensões: por um lado, não se reduz ao seu aspecto biológico; por outro, tampouco pode ser reduzido a objeto de cultura (FREIRE, 1977 e 2001):

Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se (FREIRE, 2010, p. 78).

A concepção de homem como um ser eminentemente relacional é a base sobre a qual Paulo Freire erige suas ideias antropológicas. Um ser de relações, eis o homem freiriano. Não sendo, por sua existência, um ser apenas de contatos, o ser humano põe-se em relação com o mundo com base em duas relações fundamentais: a) com o seu semelhante, com quem ocorrem relações de humanização e de desumanização, relações de diálogo e de mutismo, relações por meio das quais o homem se torna sujeito autônomo, responsável ou um prescrito; b) com a sua realidade, quando podem ocorrer relações de integração e de acomodação (ou ajustamento), relações por meio das quais a consciência do sujeito poderá abrir-se e flexibilizar-se ou permanecer fechada, rígida; ou quando já transitivo-ingênuo não se desenvolve em transitivo-crítico, mas se distorce em consciência fanatizada.

De acordo com Freire, o conceito de relação (tomado em referência ao âmbito estritamente humano), correlato ao conceito de existência, encerra em si os significados de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade – fundamentais, por um lado, para a compreensão da experiência existencial do homem e, por outro, para a organização, com base nessa experiência, de seu discurso antropológico.

3. De acordo com Benedito E. L. Cintra (1998), o humanismo do educador pernambucano constituiu-se na “pendência” entre as duas matrizes do humanismo ocidental, o humanismo helênico e o semita, conforme aconteceu “por toda a cultura ocidental, desde o advento do judeu-cristianismo” (p. 20). Para Moacir Gadotti (2004, p. 7), a pesquisa de Cintra “encontrou dois Paulos ‘oscilantes’: o helênico que cultiva a razão, a teoria, e o semita, mais identificado com o desejo, o bem, a política. [...] onde o semita é contido pelo grego, onde aparece ora o profeta, ora o revolucionário”.

A existência humana extrapola o limite dos contatos, modo de existência próprio ao plano animal. Acomodados às circunstâncias de seu meio e desafiados em seu contexto, os animais dispõem apenas de respostas singulares e reflexas, ou seja, respostas condicionadas biologicamente e, por isso mesmo, não passíveis de escolha e de discernimento conscientes, atributos exclusivos do homem. Daí se encontram os animais acomodados às circunstâncias de sua realidade. Por outro lado, como seres de relações os homens encontram-se integrados à sua realidade. A noção de integração implica, de acordo com Paulo Freire, a noção humana de ajustar-se à realidade e também sua capacidade de transformá-la, o que supõe ainda a capacidade de optar, que aponta para o aspecto de criticidade. Ao perder sua capacidade de optar e decidir, já não se integra, ajusta-se ou acomoda-se (FREIRE, 1977). Integrados às suas circunstâncias, portanto, os seres humanos podem responder de maneira plural, crítica e, por isso, reflexiva aos desafios provenientes de seu contexto. Daí que, “no jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder” (idem, p. 40).

A pluralidade inerente às relações humanas resulta não apenas do variado rol de respostas possíveis aos diferentes desafios enfrentados em sua realidade, mas da variedade de respostas possíveis para a mesma situação a que é desafiado: “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (idem, ibidem). A condição de pluralidade revela o grau de criticidade de suas relações, o que lhe confere a capacidade de saber organizar, escolher, testar suas respostas, captar e organizar as informações de seu contexto. Ao caráter de criticidade inerente às relações entre os seres humanos e destes com o mundo, vincula-se a sua capacidade de atuar com vistas a finalidades, o que os torna seres que projetam: “A criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural” (FREIRE, 2010, p. 81). Diferentemente dos animais, que, imersos no tempo, não se assumem presentes no mundo, os seres humanos, enquanto inseridos no tempo, tornam-se seres históricos possuidores do sentido de projeto e atuam por finalidades:

A possibilidade que têm os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a tomam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo (idem, p. 78-79).

Para Freire, a transcendência humana não resulta apenas da transitividade da consciência, subjetividade que reconhece a si e ao mundo objetivamente; não resulta como exclusiva de sua consciência transitiva, por meio da qual pode auto-objetivar-se, distinguindo um eu de um não eu. A transcendência não se dá, todavia, apenas como um dado de sua qualidade espiritual, mas se origina na consciência de sua finitude e de seu inacabamento, que o leva a buscar completar-se na ligação com o seu Criador (FREIRE, 1977): “Por isso mesmo que, existir, é um conceito

dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador” (idem, p. 60).

No ato de discernir encontra-se a raiz da temporalidade humana, ou seja, de sua capacidade de ultrapassar a unidimensionalidade do tempo, de distinguir um ontem, um hoje e um amanhã: “Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (idem, p. 41). Ao libertar-se da unidimensionalidade do tempo e por sua irredutibilidade a uma só das dimensões com que se relaciona com o mundo – a dimensão da natureza, por seu aspecto biológico, e dimensão cultural por seu poder criador –, o ser humano torna-se um interferidor e suas relações com o mundo adquirem ares de consequência:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1978, p. 105).

TEORIA DO CONHECIMENTO

Ciente de que “a educação envolve sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”, Paulo Freire (2010, p. 66) insiste, ao tematizar a teoria do conhecimento própria à educação concebida como prática para a liberdade, na necessidade de superação da dicotomia entre consciência e mundo, desvelada como o fundamento da educação domesticadora, que serve aos interesses das classes dominantes. Porque, afirma Freire, “numa posição dialética, não me é possível aceitar a separação ingênua entre consciência e mundo. Quando o fazemos, caímos ou nas ilusões do idealismo ou nos erros do mecanicismo” (idem, p. 110):

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.

A reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1978, p. 81).

A superação desta dicotomia faz-se necessária à prática da educação libertadora. Para Freire, portanto, a concepção da consciência humana como consciência

especializada e mecanicista, bem como a concepção de conhecimento como algo de estático, decorre da permanência desta dicotomia:

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus (FREIRE, 1978, 71-72).

Na base da *educação bancária*, que se funda sobre a absolutização e alienação da ignorância – pois supõe que esta se localiza sempre no outro, no educando, no analfabeto, no oprimido –, encontra-se uma falsa concepção de homem.

Com a ideia de *corpo consciente*, Paulo Freire expressa a sua concepção antropológica antagônica à da visão bancária, que apreende o ser humano de uma perspectiva mecanicista, segundo a qual sua consciência, como um compartimento de seu corpo, assemelha-se a um recipiente vazio que deve ser preenchido de “conhecimento”. A superação da inexistente dicotomia “consciência-corpo” ou “homem-mundo” sugere a concepção dos seres humanos como corpos conscientes e da consciência como consciência intencionada ao mundo:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (idem, p. 77; grifos do autor).

[...] a consciência reflexiva caracterizou o homem como um animal não apenas capaz de conhecer, mas também capaz de saber-se conhecendo. Desta forma, ao emergir, a consciência emerge como “intencionalidade” e não como recipiente a ser enchido (FREIRE, 2010, p. 118).

Se a relação educador-educando aparece, na concepção bancária de educação, como uma relação narradora, dissertadora – o educador “faz comunicados”, fala da realidade como algo parado, estático, ou sobre algo alheio à experiência existencial do educando, deposita conteúdo no educando-recipientes, cuja única ação possível é receber o depósito, memorizá-lo e reproduzi-lo – na educação como

prática de libertação⁴, os seres humanos são percebidos em situação de diálogo, posto ser por meio deste que transformam o mundo, pronunciando-o, e ganham significado enquanto seres humanos.

Na perspectiva da educação como prática de libertação, o diálogo⁵, enquanto encontro de sujeitos que pronunciam o mundo, é a comunhão daqueles que buscam saber mais. Sendo o diálogo, na perspectiva da práxis, unidade dialética entre ação e reflexão, no sentido de transformar o mundo para a libertação dos seres humanos, é um ato de criação e, por isso, não deve haver depósito de ideias, nem a conquista de um sujeito por outro, mas a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos.

Por existir, mais que apenas viver, o ser humano põe-se em relação com o mundo, comunica-se. E, nesse sentido, sua comunicação supõe uma linguagem existencial, isto é, uma linguagem que exprima os problemas, dilemas e soluções concretas com base na realidade vivida (FREIRE, 2001) e favoreça o comprometimento com a sua circunstância. Essa experiência propicia ao sujeito o exercício do diálogo: “É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, 1977, p. 60).

A comunicação existencial e o diálogo exigem a realidade como seu elemento mediatizador. Trata-se da noção de mundo – “que, sendo mundo do homem, não é apenas natureza porque é cultura e história” (FREIRE, 2013, p. 46) – ou realidade, como mediador do diálogo entre os sujeitos: “O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (FREIRE, 1978, p. 86):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (idem, p. 92; grifos do autor).

4. Na obra de Paulo Freire, o conceito de libertação é o equivalente político da promessa moderna de emancipação do indivíduo. Importa ressaltar, uma vez mais, a influência da matriz semítica (CINTRA, 1998) atuante na elaboração do conceito de libertação dos oprimidos: trata-se da saga bíblica do Êxodo, enraizada na consciência do povo hebraico como experiência de libertação da escravidão no Egito. Tal influência é devida, por um lado, ao confessado vínculo à espiritualidade cristã-católica (FREIRE, 1980) e, por outro, à apropriação da dialética marxista na elaboração de sua teoria crítica. Nesse sentido, o conceito de libertação dos oprimidos remete, no plano histórico-político, à constatação de uma realidade opressora e à contradição opressor-oprimidos; no plano da pessoa, corresponde ao de humanização, ou seja, na luta contra a opressão, tarefa humanista e histórica dos oprimidos, estes se tornam “restauradores da humanidade”, deles próprios, os oprimidos, e dos opressores. Daí que, para Paulo Freire, a luta dos oprimidos contra a opressão – e dos que, com eles, verdadeiramente se solidarizam por meio dessa luta – constitui-se em um ato de amor (FREIRE, 1978, p. 31-32).

5. Paulo Freire associa à experiência do diálogo noções – como encontro (de sujeitos), comunhão (entre os seres humanos) e experiência comunitária – cujas raízes podem ser encontradas na matriz semítica, atuante em sua concepção humanista (CINTRA, 1998).

O diálogo dos sujeitos entre si, mediados pelo mundo, é intercomunicação. O educador bancário “não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (idem, p. 73). Por esse motivo o pensar do educador deve ser um pensar na e pela comunicação, que se realiza em torno de uma realidade. O pensar só tem sentido, isto é, só se torna autêntico se originado com base em uma ação sobre o mundo, por meio do qual as consciências em comunicação se mediatizam.

No livro *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire (2013) discute o papel da comunicação enquanto princípio ético do agir educativo realizado como prática de libertação em oposição à prática de extensão, que é antidialógica por definição. Conclui, com base em análise semântica, “que o conceito de extensão não corresponde a um que fazer educativo libertador” (idem, p. 21). Ao analisar a atuação do extensionista, infere que o objetivo fundamental de seu agir é a persuasão, por meio da qual espera induzir as populações assistidas à substituição de seus conhecimentos empíricos por conhecimentos técnico-científicos. Em contraposição à opção libertadora, a prática extensionista intenciona persuadir ou submeter as populações assistidas “à força mítica da propaganda” (idem, p. 23).

Por isso, incorre o extensionista no equívoco gnosiológico (idem, p. 24-44) que corresponde, por um lado, à conotação mecanicista do conhecimento como conteúdo a ser “transferido” pelos que “sabem” (os técnicos, os especialistas) àqueles que “nada sabem” (o povo) e, por outro lado, à incapacidade de compreender, da perspectiva dialética, as diferentes formas pelas quais o ser humano conhece. Desse modo é que o equívoco gnosiológico, afirma Paulo Freire, obstaculiza a aprendizagem – posto que “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas” (idem, p. 29) – e a superação da compreensão ingênua de conhecimento (idem, p. 28), que, ao reduzir a conteúdos estáticos o conhecimento do mundo, não revela suas relações.

Por meio da dialogação dos sujeitos entre si e com o mundo, o ser humano torna-se histórico (FREIRE, 1977). Por isso, Paulo Freire concebe o diálogo como “um instrumento de promoção da consciência perigosamente acrítica ou transitivo-ingênua [...] para a consciência transitivo-crítica, vital à democracia” (2001, p. 31). Pois, na medida em que o ser humano “amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de ‘dialogação’ não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva” (idem, p. 35).

Da perspectiva histórica que investigou as raízes de nossa inexperiência democrática, um dos polos da antinomia fundamental que caracterizou a realidade brasileira durante a fase de transição nas décadas de 1950 e 1960, Paulo Freire reconhece o mutismo como uma marca traçada na índole do brasileiro enquanto herança de nossa colonização portuguesa, originada em nossa inexperiência de autogoverno: “Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos,

na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária” (FREIRE, 1977, p. 70). Daí que “o mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico” (idem, p. 69).

Não obstante a centralidade do conceito de diálogo para a prática pedagógica, bem como para o pensamento educacional de Paulo Freire, em seu conjunto, Moacir Gadotti (2004) chama atenção para os limites enfrentados pela prática dialógica. Limites que são estabelecidos, intrinsecamente, na própria natureza antagônica das partes que se encontram em relação:

Diálogo e conflito articulam-se como estratégias do oprimido. O diálogo se dá entre iguais e diferentes; nunca entre antagônicos. Entre estes há um conflito ou, quando muito, um pacto. Tal conflito também existe entre iguais e diferentes, só que entre estes ele é de outra natureza: há respeito ao fundamental, que de uma forma ou de outra os mantém juntos. Convive-se com diferentes e não com antagônicos (idem, p. 43).

PRÁXIS SOBRE O MUNDO

Por meio da expressão “ser mais”, Paulo Freire indica o processo de humanização dos seres humanos, ao mesmo tempo em que aponta para as características destes enquanto seres de busca, seres abertos e conscientes de sua inconclusão. Ser mais é a vocação ontológica e histórica do homem. Em sua luta contra a opressão⁶, os oprimidos tornam-se “restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1978, p. 31).

Autonomia e responsabilidade são atributos do sujeito formado para a vivência democrática. Trata-se de uma aprendizagem existencial que se dá mediante experiências concretas, viabilizadas pelo alargamento do raio de participação e atuação na vida de sua comunidade, pela ampliação de sua ingerência na vida das organizações comunitárias e das instituições públicas, como a escola local. A autonomia e a responsabilidade do sujeito apontam para a transitividade de sua consciência, como efeito da implementação de um processo educativo intencional à efetivação de uma formação crítica.

A prescrição, maneira pela qual o opressor forma a mentalidade do oprimido, determinando seus pensamentos, seus valores, suas crenças, seus anseios, suas atitudes e comportamentos, impede a formação da autonomia e o desenvolvimento do senso de responsabilidade:

6. Cabe ao oprimido, na luta pela liberdade contra a opressão, substituir a sombra do opressor, a quem hospeda, por autonomia e responsabilidade. Isso porque a condição concreta e existencial em que se forma o oprimido leva-o a aderir ao opressor, isto é, em sua luta por humanizar-se, tende a ver o opressor como modelo de humanidade. E, “nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de ‘homem’” (FREIRE, 1978, p. 34).

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (idem, p. 34-35; grifo do autor).

Sua condição de integrado à realidade, ao seu contexto, decorre da consciência da temporalidade, isto é, da historicidade, do comprometimento com o seu tempo. O ser humano existe no tempo. A historicidade é a consciência da própria temporalidade. Liberta-se do tempo unidimensional comum aos demais seres, faz-se histórico. Enquanto histórico, o ser humano existe sendo no tempo e estando integrado à sua realidade; torna-se interferidor, ou seja, torna-se sujeito, posto que integrado ao seu contexto. Tal integração significa a condição de estar no mundo, com ele e não somente nele. Por outras palavras, estar integrado à sua realidade indica a não acomodação, o não ajustamento ao meio. Acomodado ou ajustado às circunstâncias, não interfere em seu meio, não o modifica; não se integra. O compromisso com a sua circunstância, isto é, com a sua realidade, é condição da existência humana: “É neste sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade” (FREIRE, 2001, p. 11).

A noção do ser humano como integrado e interferidor remete a outra ideia relevante no pensamento de Paulo Freire, a noção de organicidade: “A relação de organicidade a que nos referimos implica a posição cada vez mais conscientemente crítica do homem diante de seu contexto para que nele possa interferir” (idem, ibidem). Da prática educativa e escolar, cuja postura seja contrária ao princípio da organicidade, diz-se que é, portanto, inorgânica ou justaposta:

[...] a organicidade do processo educativo implica a sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante (idem, ibidem).

Posto que “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador [e, por sua vez], esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – uma concepção dos seres humanos e do mundo” (FREIRE, 2010, p. 51), retornamos à enfática e reiterada defesa, por Paulo Freire, da unidade dialética verificada entre consciência e mundo:

Reconhecemos a indiscutível unidade entre subjetividade e objetividade no ato de conhecer. A realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha. Esta não é uma afirmação idealista, como poderia parecer. Idealismo existiria se, rompendo a unidade dialética subjetividade-objetividade, submetêssemos esta aos caprichos daquela (idem, p. 61).

A verdadeira práxis, portanto, “implica a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria” (idem, p. 79). Paulo Freire define práxis como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, e completa: “Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1978, p. 40). É na práxis, portanto, que a consciência crítica se constitui; jamais apenas por meio de um trabalho intelectualista:

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (idem, p. 42).

Esse princípio é fundamental para a compreensão da ação de conscientização, que é compromisso histórico. Compromisso por meio do qual o ser humano assume o papel de sujeito que se insere, criticamente, na história em vista da transformação da realidade:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] 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 (FREIRE, 1980, p. 26).

A promoção da consciência predominantemente intransitiva para a predominantemente transitivo-ingênua, consoante Paulo Freire, ocorre automaticamente em função das transformações que acontecem nos padrões econômicos da sociedade. Já a promoção desta para a predominantemente transitivo-crítica – estágio de consciência característico dos autênticos regimes democráticos, correspondendo a formas de vida permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialógicas – exige a inserção do sujeito em um trabalho educativo com essa finalidade específica; implica o desenvolvimento de um processo educativo crítico e intencionado para esse fim, pois a consciência transitivo-ingênua guarda o perigo de se deturpar e se distorcer em massificação. Isso porque,

[...] se distorcida do sentido de sua promoção à consciência transitivo-crítica, resvala para posições mais perigosamente mágicas e míticas do que o revestimento mágico, característico da consciência intransitiva. Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica um compromisso maior ainda com a existência do que o observado na consciência intransitiva (FREIRE, 2001, p. 37).

Nas sociedades massificadas os indivíduos “pensam” e agem de acordo com as prescrições que recebem dos chamados meios de comunicação. Nestas sociedades, em que tudo ou quase tudo é pré-fabricado e o comportamento é quase automatizado, os indivíduos “se perdem” porque não têm de “arriscar-se”.

[...]

A tecnologia deixa de ser percebida como uma das grandes expressões da criatividade humana e passa a ser tomada como uma espécie de nova divindade a que se cultua. A eficiência deixa de ser identificada com a capacidade que têm os seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscar-se na atividade criadora para reduzir-se ao mero cumprimento, preciso e pontual, das ordens que vêm de cima (FREIRE, 2010, p. 97-98).

Paulo Freire, contudo, alerta para a distinção entre o fenômeno de emergência das massas populares, ocasionado pela rachadura da sociedade fechada, e o processo de massificação, característico das sociedades modernas:

De fato, a emergência das massas populares, com suas exigências, é um fenômeno que corresponde à “rachadura” da sociedade fechada. A “sociedade massificada” aparece muito mais tarde: surge nas sociedades altamente tecnologizadas, absorvidas pelo mito do consumo. Nestas sociedades, a especialização necessária se transforma em “especialismo” alienante e a razão se distorce em “irracionalismo” (idem, p. 97).

REFERÊNCIAS

ANJOS, J. E. P. *O pensamento educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire: a educação no Brasil e os desafios da contemporaneidade*. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação/Campus 1, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

BEISIEGEL, C. R. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010 (Coleção Educadores, MEC).

CINTRA, B. E. L. *Paulo Freire entre o grego e o semita. Educação: filosofia e comunhão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998 (Coleção Filosofia, n. 83).

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 (Coleção O Mundo, Hoje, vol. 21).

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2010 (Coleção O Mundo, Hoje, vol. 10, 13ª reimpressão).

_____. *Extensão ou comunicação?* Trad. de Rosiska Darcy de Oliveira. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004 (Série Fundamentos).

Financiamento da educação e vinculação: realidade, mitos e perspectivas no contexto do Plano Nacional de Educação (2014-2024)

JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO¹

RESUMO

Este trabalho tem como objeto a discussão do financiamento da educação no contexto do desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Destaca a importância do foco da atenção dos educadores, gestores da educação e dos pesquisadores da área da educação no tema que, em geral, é deixado apenas à atenção dos agentes fazendários do Estado e dos economistas. Este, talvez, seja um dos fatores que fazem com que a educação seja prioridade nos discursos de representantes de todas as correntes de pensamento, embora não se traduza em realidade. Em seguida, o texto analisa as possibilidades e limites, as realidades e os mitos a respeito dos avanços da educação brasileira com a expansão das fontes de financiamento contida no texto legal do novo plano de educação.

PALAVRAS-CHAVE

Financiamento da Educação, Plano Nacional de Educação, Mito, Realidade

1. Diretor e Professor do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), de São Paulo; Diretor Fundador do Instituto Paulo Freire e Conselheiro do Conselho Nacional de Educação, na Câmara de Educação Superior. Contato: jer@terra.com.br.

ABSTRACT

This work has as its object the financing education within the context of the development of the National Education Plan (2014-2024). It highlights the relevance of focusing the attention of educators, managers of education and educational on the subject that, in general, are left only to the attention of the State agents of Economy and economists. This is perhaps one of the factors that make education a priority in the speeches of representatives of all schools of thought, but that is not translated into reality. The paper also analyzes the possibilities and limitations, the realities and myths about the advances in Brazilian education with the expansion of funding sources contained in the legal text of the new education plan.

KEYWORDS

Financing Education, National Education Plan, Mith, Reality

1. INTRODUÇÃO

Os estudos e as pesquisas sobre o financiamento da educação brasileira parecem não ter muito prestígio no país, como se pode constatar no número reduzido de publicações sobre o tema. Contam-se nos dedos das mãos os nomes dos estudiosos e pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática. Depois do trabalho já clássico de José Carlos de Araújo Melchior (1987), o que mais se publicou no país, senão os poucos títulos de verdadeiros heróis que vêm insistindo no assunto, na maioria das vezes autofinanciando as pesquisas e as próprias publicações? Escassos e recentes, também, têm sido os trabalhos acadêmicos (dissertações e teses sobre o tema), bem como os eventos na área de educação sobre este objeto.

Ainda que poucos, os estudiosos que se arriscam no campo têm demonstrado muita competência, como exprimem os resultados de seus trabalhos. Assim, embora pobre em número, a literatura específica é rica em profundidade, não deixando de iluminar todas as nuances e complexidade que o tema implica, graças à *expertise* e ao talento dos investigadores do financiamento da educação no Brasil.

Mas quais as razões para a indiferença e, no limite, o desprezo dos educadores para com matéria tão importante? Algumas hipóteses, ou melhor, “desconfianças” ou “suspeitas”² sobre os motivos dessas atitudes negativas em relação à temática poderiam ser registradas, destacando-se, entre outras: (i) em geral, os educadores consideram o tema do financiamento da educação muito complexo, ainda mais quando povoado de tabelas, estatísticas etc; (ii) consideram ainda que o tema pertence ao campo de investigação dos economistas e, portanto, não lhes cabe compreendê-lo e muito menos estudá-lo e explicá-lo e, finalmente, (iii) os administradores públicos da educação, seja em que nível for, do escolar ao ministerial, têm considerado que aos gestores fazendários compete desenvolver os fundamentos, as metodologias e os procedimentos sobre a gestão dos meios educacionais. Além disso, não seria demais desconfiar que não há muito estímulo nem apoio das autoridades para os estudos sobre o tema, porque eles poderiam desvendar os arranjos e as “químicas” da execução orçamentária e, no limite, a malversação dos recursos públicos vinculados à educação.

Por isso, mesmo com o risco dos equívocos de quem não é economista nem vinculado à gestão fazendária, este trabalho apresenta-se como mais uma tentativa de contribuição às discussões que se travam neste momento, especialmente em relação à vinculação de recursos para a função educação, que algumas vezes mistifica o alcance das metas relativas aos meios que constam do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Ademais, apesar do risco de parecer aborrecedor, é conveniente continuar insistindo na importância da apropriação do tema Financiamento da Educação no Brasil – com maiúsculas – pelos próprios educadores, a despeito de não serem economistas nem gestores, para não serem enganados pela reiterada astúcia das autoridades com a desculpa da “falta de recursos”.

2. Como todo bom mineiro, o autor não reflete a partir de hipóteses, mas desconfia, no máximo suspeita, de alguma coisa em relação aos fatores de determinado objeto de estudo.

2. UM POUCO DE HISTÓRIA

Somente após cerca de três décadas depois da chegada³ ao Brasil em 1500 é que os portugueses resolveram iniciar o verdadeiro processo colonizador, com a implantação definitiva da empresa colonial europeia em terras brasileiras⁴, que seria consolidada pela criação do Governo-Geral a partir de 1549. Com o primeiro governador, Tomé de Souza, chegaram os jesuítas, que monopolizariam a educação por 210 anos.

Alguns estudiosos da história do financiamento da educação brasileira querem entender que a delegação do monopólio do ensino formal no Brasil à Companhia de Jesus antecipou, há mais de 300 anos, uma ocorrência histórica muito comum de nossos dias: a “terceirização. Assim pensa, por exemplo, João Monlevade (*apud* PINTO, 2000, p. 47). Na verdade, tratava-se de uma ação do próprio Estado, pois na época a Igreja era um aparelho da Coroa, por meio do instituto do Padroado⁵. É evidente, porém, que a forma de arrecadação do “quinto” – imposto de 20% referente à extração aurífera – era terceirizada para os contratadores⁶.

Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal em 1759 a educação pública brasileira ficou à deriva, pois o Estado não conseguiu substituir o “sistema” montado pelos padres inacianos. Mesmo estabelecendo uma espécie de antepassado da vinculação de recursos à educação, o ministro plenipotenciário de D. José I criou, por meio da Carta Régia de 10 de novembro de 1772, o “Subsídio Literário”, destinado a financiar a educação pública na Colônia. No entanto, a laicização da educação brasileira - embutida nas reformas pombalinas - pagou um preço alto, porque as câmaras municipais não conseguiam vencer o centralismo burocrático nem arrecadar os tributos necessários para a manutenção e desenvolvimento do ensino, especialmente em uma sociedade que tinha uma economia escravista e caracterizada por unidades produtivas praticamente autossuficientes. O Subsídio Literário foi extinto em 1816 – ano da elevação do Brasil à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves – vigorando, portanto, por cerca de oito anos do total de treze do governo joanino no Brasil. Ou seja, esteve em vigência por mais da metade do período da “inversão brasileira”⁷.

3. Evita-se aqui o termo “descobrimto”, porque tudo leva a crer que os navegantes lusos já tinham estado no Brasil. Entretanto as controvérsias sobre o tema escapam aos limites deste trabalho.

4. De fato, nos trinta primeiros anos limitaram-se a enviar expedições exploradoras e guarda-costas, limitando sua ação no território brasileiro à construção de feitorias. Somente a partir de 1530, com a expedição de Martim Afonso de Souza, iniciou-se a fixação e o povoamento da Colônia com escravos, para trabalhar no que os historiadores chamariam de plantation, com o cultivo da cana para a produção de açúcar.

5. Pelo Padroado, o soberano português era o chefe do Estado e da Igreja, simultaneamente. A vigência desse instituto se estendeu pelo Império, sendo extinto somente com a proclamação da República, que separou a Igreja do Estado, em 1889.

6. O fisco real concedia a particulares o direito de arrecadar tributos, mediante antecipação do montante a ser arrecadado. Com isso potencializava inumeráveis abusos, cujas vítimas eram os contribuintes. Depoimentos de testemunhas da época comprovam que a rapinagem fiscal era tamanha, com base na superestima da base de cálculo dos impostos e contribuições, que a chegada dos contratadores em qualquer localidade era suficiente para espalhar o pânico.

7. Esta é uma expressão que nos parece adequada para designar o período que vai da transmigração da família real portuguesa para o Brasil (janeiro de 1808) até o retorno de D. João a Portugal (1821), porque o Brasil passou a ser a sede da Monarquia Portuguesa, tornando-se a metrópole do Reino, e Portugal se transformou em colônia da França. O retorno de D. João I, que chegara ao Brasil como Príncipe Regente, se deu por pressão da Revolução do Porto, cujas “Cortes” – uma espécie de Assembleia Nacional Constituinte – implantariam a monarquia constitucional no Reino Unido.

Daí em diante, no contexto do Escravismo Moderno Semicolonial⁸ e da verdadeira convulsão institucional do Reino Unido e do Império na primeira metade do século XIX, sai de foco a questão educacional e, mais ainda, as relativas às políticas dos meios. O próprio D. Pedro, deixado no país como príncipe regente pelo rei D. João VI, reclamou ao pai que não havia dinheiro nesta parte do Reino Unido.

Mas por que é importante destacar o contexto do Escravismo Moderno Semicolonial e a convulsão por que passou o Reino Unido na ruptura do “Pacto Colonial”? Porque, caso esse contexto não seja bem compreendido, fica difícil entender o porquê do rompimento com Portugal e o porquê do tumultuado I Reinado de D. Pedro I. Em primeiro lugar, com a vinda da família real portuguesa em 1808, fugindo das forças militares de Napoleão Bonaparte sob proteção da esquadra britânica, o então Príncipe Regente D. João compensou seus protetores com a abertura dos portos, quebrando o monopólio comercial que era o principal esteio do pacto colonial entre Brasil e Portugal. Além disso, o deslocamento da nobreza portuguesa para o Brasil, eliminou, segundo Décio Saes (op. cit.), a possibilidade de as elites portuguesas continuarem a desempenhar seu papel no pacto, isto é, a oferecer as concessões legais às elites coloniais para que elas fizessem a extração dual das classes dominadas para alimentar a acumulação (ou os gastos suntuários) das duas classes dominantes, do Brasil e de Portugal.

Já a ruptura política definitiva entre o Brasil e Portugal - que significava mais o rompimento com as “Cortes” constituintes portuguesas, que queriam a recolonização do Brasil - teve um forte estímulo inglês, apesar da aliança luso-britânica. Somente neste contexto tripartite – Inglaterra como formação social hegemônica, Portugal como formação social colonizadora e Brasil enquanto formação social colonizada – é que se pode compreender a ruptura do pacto colonial com o referencial teórico da teoria da crise do materialismo histórico. De fato, se Portugal não esgotara as possibilidades do modo de produção escravista moderno, como explicar a crise e a ruptura do pacto senão pela inserção de Portugal e Brasil no universo mais amplo que incluía a Inglaterra, esta, sim, superando o escravismo moderno pelo capitalismo? Não é por isso que os ingleses passaram a combater o tráfico negreiro?

D. João VI, ao retornar a Portugal, encomendara ao filho que ele, D. Pedro, agora Príncipe Regente desta parte do Reino Unido, proclamasse a independência do Brasil antes que algum aventureiro o fizesse, e ele “não o haveria de trair”. Além disso, as liberdades e vantagens experimentadas pelas elites coloniais a partir da instalação da sede do governo português no Brasil; a possibilidade do tratamento direto com a formação social hegemônica do capitalismo liberal nascente; a fragilidade da monarquia absolutista portuguesa e as ameaças de recolonização pelas “Cortes” acabaram precipitando um movimento *sui generis* de independência, liderado pelo filho do colonizador e com a conseqüente criação de um singular “império” nos trópicos.

8. De 1808 a 1822, o Brasil não foi plenamente uma colônia de Portugal, uma vez que a extinção do monopólio comercial por si só já seria suficiente para mutilar o pacto colonial. No entanto, Portugal e, conseqüentemente o Brasil, caíram na esfera da hegemonia britânica, caracterizando uma colonização incompleta (v. SAES, 1985, p. 96-100).

Portanto, quando da proclamação da Independência, o jovem e impulsivo imperador teve de assumir as dívidas contraídas pela Metrópole com a Inglaterra nos tratados de 1810, além de pagar pesada indenização aos ingleses pelo reconhecimento do novo Estado. Se antes já reclamara com o pai, que o deixara para trás, por ter de cuidar de uma parte do Reino Unido sem recursos, como faria para arcar com tantas e tão vultuosas despesas após a separação? Dada a situação de indigência do Estado recém-criado a primeira constituição outorgada do Império (1824) previa, apenas retoricamente, “a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos” (ROSSINHOLI, 2010).

Retoricamente porque, além da falta de meios mencionada, grande parcela da população era escrava, não se incluindo, portanto, no rol dos cidadãos com direitos sociais subjetivos, o que desobrigava o Estado de atendê-los com educação pública gratuita. Mesmo aprovando a lei de 15 de outubro de 1827, que previa a criação de “Escolas de Primeiras Letras” em todas as cidades, vilas e povoados, nelas implantando o Método Lancaster⁹ (TOBIAS, 1986), D. Pedro I não recebeu qualquer pressão no sentido do financiamento da educação básica.

O Ato Adicional, de 12 de agosto de 1834, cujo sistema a ser implantado aproximava-se do que se poderia chamar de “federalismo educacional”, na realidade apenas legalizou a desobrigação do governo central, atribuindo a responsabilidade da educação pública às províncias. A fragilização do setor público e sua consequente omissão foi abrindo espaço para o processo de privatização da educação brasileira, com forte presença da Igreja Católica. Os jesuítas, inclusive, retornaram ao país e, após 86 anos de sua expulsão, criaram o Colégio do Desterro em Santa Catarina. Em 1867, portanto, depois de mais de um século de sua saída do Reino Português, retornaram à educação também no nordeste, com o Seminário e o Colégio de Pernambuco.

Embora algumas das “reformas” da educação levadas a efeito no II Reinado – a de Luiz Pedreira do Couto Ferraz, de 1854; o projeto de José Paulino Soares de Souza, de 1870; o projeto de João Alfredo de 1871 e, finalmente, a reforma do Ministro Carlos Leôncio de Carvalho, de 1879¹⁰ – contivessem ideias avançadas para a época, na maioria das vezes eram imitações do que se fazia em outros países mais adiantados, e não saíram do papel. Nessas reformas, a questão do financiamento público da educação passou ao largo; e para confirmar essa afirmação basta compulsar os percentuais aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino durante o quase meio século de governo de D. Pedro II:

9. Também conhecido como “Método Mútuo” ou “Método Monitorial” desenvolvido na Inglaterra por Andrew Bell e Joseph Lancaster e que “já vinha sido divulgado no Brasil desde 1808, tornou-se oficial em 1827” (SAVIANI, 2007, p. 128). Baseava-se na monitoria dos alunos mais “adiantados”, que ajudavam o professor com os números alunos mais “atrasados”.

10. Esta reforma “ensejou o famoso parecer-projeto de Rui Barbosa, elaborado em 1882, uma obra monumental abrangendo todos os aspectos da educação, do jardim-de-infância ao ensino superior” (SAVIANI, ob. cit., p. 164), mas, certamente, como os demais documentos de mesmo gênero da época, tinha mais efeito proclamatório e não conseguiu efetivamente transformar objetivamente a realidade educacional

... durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888¹¹, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47% (SAVIANI, ob. cit., p. 167).

Segundo Décio Saes, há dois acontecimentos que demonstram, emblematicamente, a instalação do Estado Burguês no Brasil:

Os episódios habitualmente conhecidos como a Proclamação da República (1889) e a Assembleia Constituinte (1891) constituíram momentos – ou subetapas – da etapa seguinte: a reorganização, segundo os princípios do burocratismo burguês, do aparelho de Estado (SAES, op. cit., p. 190).

Poder-se-ia acrescentar que a Abolição da Escravidão (Lei Áurea, 13 de maio de 1888) soma-se aos dois episódios citados na liquidação do Estado Escravocrata Moderno Nacional. Em suma, os três acontecimentos constituem marcos cronológicos da mudança da natureza do Estado Brasileiro, que se torna definitivamente burguês e alinhado com o modo de produção capitalista que se implantava no país. Para o equacionamento do financiamento da educação este fato é fundamental pelo menos em dois aspectos (entre outros): primeiramente, o Estado Nacional Burguês defende a responsabilidade pública pela educação, já que o exército proletário precisa ter um mínimo de “cultura burguesa” para introjetar o coletivo artificial traduzido mais explicitamente no nacionalismo, substituindo assim no sistema simbólico dos trabalhadores o coletivo de classe (consciência proletária); em segundo lugar era preciso transformar a massa de ex-escravos em seres humanos “capazes de atos de vontade” para, mais cedo ou mais tarde, participarem como “parte contratante” dos contratos que caracterizam o universo burguês e, mais concretamente o do contrato de trabalho.

Não se pode esquecer também que, proclamada e instalada sob a égide das ideias de Benjamin Constant Botelho de Magalhães - que representava Auguste Comte nos trópicos - a República buscava retirar a educação brasileira do confessionalismo teológico e da especulação metafísica, instaurando o cientificismo positivista. Como se sabe, o pensador francês defendia a superação dos “estados teológico e metafísico” pelo “positivo”, que tinha como missão desenvolver as ciências físicas e experimentais, bem como a Sociologia que, no entanto, era por ele considerada como “Física Social”. Por isso, mesmo rompendo com séculos de concepção educacional “teológica” ou “metafísica”, reestruturando “todo o sistema educacional brasileiro” (TOBIAS, ob. cit., p. 188), Benjamin Constant deu continuidade à tradição das reformas (1891) e “restringiu-se de modo particular ao ensino médio, estando ele sintetizado na reforma do modelar Colégio Pedro II” (*id. ib.*).

11. É bom lembrar que o I Reinado terminou em 1831, com a abdicação de D. Pedro I. Inicia-se, então, o II Reinado, que na sua primeira etapa foi governado pelos regentes, dada a menoridade de D. Pedro de Alcântara, o príncipe herdeiro do trono. Em 1840, embora ainda com menos de 14 anos de idade, o Ato Adicional de 1840 o proclamou legalmente “maior de idade”, podendo assim assumir o trono nesse mesmo ano.

Durante a Primeira República as reformas se sucederam: “Código dos Institutos Oficiais no Ensino Superior e Secundário”, de Epiácio Pessoa (1901); “Lei Orgânica do Ensino Fundamental e Superior na República”, de Rivadávia Correia (1911) e a “Lei Carlos Maximiliano”, de autor homônimo (1915); além da “Reforma Rocha Vaz” (1925), também de autor homônimo, no Governo de Arthur Bernardes, em plena “crise dos anos 20” do século passado.

A partir da segunda década do século XX, a I Guerra Mundial (1914-1928) provocou um turbilhão na correlação de forças econômico-políticas no mundo, gerando a crise do capitalismo, que se aprofundou no período entreguerras (1918-1939), na chamada “Grande Depressão”. Essa crise será “importada” pelo país porque, com uma economia que se baseava na oferta elástica de produtos supérfluos ao mercado internacional e uma demanda reduzida inelástica – por causa dos gastos no conflito que devastou economias as europeias e eliminou ou mutilou a maior parte de sua população produtiva, diminuindo a demanda – o Brasil sofreu com a queda dos preços do café no exterior. Sabe-se também que a “República dos Cafeicultores” garantia os preços do café comprando e estocando os excedentes, mantendo os preços do produto artificialmente e estimulando a expansão cafeeira como se nada estivesse acontecendo. A chamada “crise dos anos 20” nada mais é do que o eco da crise que grassou por todos os países parceiros econômicos do Brasil, mormente a Inglaterra, num país assentado em uma economia de base agrário-exportadora de produtos primários não essenciais – no “País da Sobremesa”, como foi ironicamente apelidado por alguns historiadores.

No entanto, como a história é dialética diminuíram também as possibilidades de importação, seja pela queda da capacidade de compra, seja pela retração da oferta de produtos manufaturados pelos países envolvidos no conflito, e a crise acabou por estimular, a médio prazo, a industrialização e a urbanização da sociedade brasileira, provocando impactos evidentes nas demandas por políticas sociais, mormente pelas educacionais.

As profundas transformações pelas quais passará o país culminarão na denominada “Revolução de 1930”, que poria fim na “República Velha” (1889-1930) e daria início a um novo período, no qual a educação se tornaria, apesar dos limites, mais profissional, mais organicamente integrada, sistematizada e mais pública.

Foi nas décadas de 1920 e 1930 que ocorreram as primeiras tentativas de maior profissionalismo e, conseqüentemente, maior assunção da responsabilidade pública pela educação, levando às iniciativas para a criação de verdadeiros sistemas educacionais regionais: Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1923); Anísio Teixeira, na Bahia (1925); Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais (1927)¹²; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928); Carneiro Leão, em Pernambuco (1928), Lisímaco Costa (1928), no Paraná, e José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte (1928).

12. Como era “a vez” dos mineiros na alternância na presidência da “República Café com Leite” (com a potencial candidatura de Antônio Carlos Andrada e Silva), a reforma de Minas Gerais ganhava uma expressão específica, por se constituir numa espécie de “prévia” do que deveria ser realizado no Brasil como um todo, quando o ex-governador se tornasse presidente. Como se sabe, o acordo Minas/São Paulo se esvaiu quando o presidente Washington Luís apoiou Júlio Prestes, preterindo a candidatura de Antônio Carlos de Andrada e Silva. Este acabou sendo um dos fatores de sua derrubada, antes do final do governo e do impedimento da posse Júlio Prestes (vitorioso nas eleições presidenciais) por meio do golpe de 1930, que levou Getúlio Dorneles Vargas ao poder.

Os chamados “pioneiros da educação”, cada um com suas características, mas com o substrato comum dos princípios da “Escola Nova, iniciaram o movimento de renovação, cada um em seu respectivo estado¹³. Pode-se dizer que o “movimento escolanovista”, que ganhara grande expressão nos Estados Unidos com John Dewey (1859-1952) e William Heard Kilpatrick (1871-1965), penetrou no Brasil por meio dos brasileiros que lá estudaram ou se deixaram influenciar pelo pensamento pedagógico daquele país da América do Norte. Como bons representantes das “classes” médias brasileiras, acabaram por traduzir, no campo da educação, uma espécie de ideologia que denominei “tenentismo pedagógico”¹⁴.

Na chamada “Era Vargas” (1930-1954, com o breve intervalo do governo Eurico Gaspar Dutra entre 1946 e 1950), pode-se dizer que a educação brasileira passou por profundas transformações em resposta às demandas do Estado Burguês, que saiu da fase liberal que dominou a Primeira República, passou pelo Capitalismo Monopolista do período entreguerras e chegou ao Capitalismo de Organização¹⁵ do pós II Guerra Mundial (1939-1945). Foi nesse período que se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (14 de novembro de 1930) e as preocupações com o financiamento público da educação tornaram-se mais explícitas. No entanto, apesar da expressiva “Reforma Francisco Campos” – criação do Conselho Nacional de Educação, organização do ensino superior com adoção do regime universitário e organização da Universidade do Rio de Janeiro, todos em 11 de abril de 1931, dentre outras medidas primordialmente voltadas para o ensino secundário – a questão dos meios passava ao largo, repetindo-se, mais uma vez, “teoricamente [e apenas teoricamente], uma grande reforma”, como teria afirmado Maria Thétis Nunes (apud ROMANELLI, 2006, p. 131).

Respondendo à pressão do movimento constitucionalista, que provocara em São Paulo a “Revolução de 1932”, Vargas convocou uma Assembleia Nacional Consti-

13. Jorge Nagle (1974) caracterizou o período como o do “entusiasmo pedagógico” ou do “otimismo pedagógico”, porque os escolanovistas acreditavam numa espécie de messianismo educacional, pelo qual a democratização da educação democratizaria a sociedade.

14. Os tenentes também pregavam reformas para o país com base em um nacionalismo difuso, mas oscilavam, como oscilam ideologicamente os segmentos médios da população – impropriamente denominados “classes médias”. No capitalismo, a pequena burguesia não constitui classe (daí as aspas no termo) porque não tem uma posição claramente definida nesse modo de produção. Em decorrência, desenvolvem uma ideologia oscilante, que varia de acordo com os contextos, ora para a direita, ora para a esquerda. Essa ambiguidade ideológica, que se alterna entre a ideologia das classes dominantes e a das dominadas pode ser percebida claramente nos textos, especialmente no “Manifesto dos Pioneiros de 1932, bem como nos movimentos encetados pelos representantes do pensamento escolanovista. Desenvolvi mais detalhadamente este tema em outro trabalho [ROMÃO, J. E. Palestra proferida no IX Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares - “História e Atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, promovido pelos programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UNINOVE) e Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE- UNINOVE) em 2013, na Mesa 1, que teve por tema “Educação e Cultura no Manifesto dos Pioneiros”, composta ainda pelos Professores Doutores Célio da Cunha (UNB), Ana Waleska Pollo Campos de Mendonça (PUC-RJ) e Jason Ferreira Mafra (UNINOVE).

15. Essas são as fases do Capitalismo desenvolvidas por Lucien Goldmann (1972, p. 22-25), que considerou a tipologia Capitalismo Mercantil, Capitalismo Industrial e Capitalismo Financeiro como meramente formal, não dando conta das transformações mais profundas por que passou este modo de produção ao longo do século XX.

tuíte que pôs fim ao Governo Provisório (1930-1934) e restaurou o governo constitucional no Brasil, por meio da Constituição de 1934. Com a nova Carta Magna, é restaurada também a vinculação de recursos públicos para a “manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”, oriundos de 10% da “renda resultante dos impostos” da União e de 20% da mesma renda dos municípios, estados e Distrito Federal (art. 156). Essa vinculação teve vida curta, uma vez que o próprio Vargas a extinguiu com o golpe de 1937, quando anulou a Constituição de 1934 e outorgou uma carta constitucional, implantando um regime autoritário (o “Estado Novo”) que duraria até sua queda, em 1945. A Carta do Estado Novo praticamente desobrigou o Estado de suas responsabilidades educacionais, ficando o dever dos poderes públicos, em todos os níveis de governo, reduzido a atender as demandas de crianças e jovens apenas quando “faltarem recursos necessários à educação em instituições particulares...” (art. 129). Sob a égide do Estado Novo, o ministro da Educação Gustavo Capanema editou uma série de decretos-lei que esfacelaram a possibilidade de um sistema nacional de educação organicamente estruturado em todos os graus de ensino, com uma série de fragmentadas “leis orgânicas”.

Com a redemocratização do país em 1945 logo foi convocada uma Assembleia Nacional Constituinte, que elaborou a nova Constituição Brasileira, promulgada em 1946. Nela, revinculavam-se recursos públicos para o ensino (art. 169):

“Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Além disso, a nova Constituição, que combinava aspectos liberais com dispositivos de políticas sociais, propunha uma reforma mais profunda e orgânica da educação brasileira, inspirando a mensagem do presidente que foi enviada à Câmara Federal em novembro de 1948. Como é de amplo conhecimento, os debates entre privatistas e os defensores da escola pública prolongaram-se até 20 de dezembro de 1961 (!), quando foi aprovada a Lei n.º 4.024, que criou nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Cabem, aqui, as observações de Otaíza de Oliveira Romanelli:

[...] nenhuma lei, por si só, é capaz de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma determinada sociedade, por mais retrógrada que seja. [...] Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito [...] Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infraestrutura (sic) existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina (op. cit., p. 179).

Poder-se-ia acrescentar que, em uma sociedade burguesa, dominada pelo capitalismo, falar em eficácia de uma norma ou de uma reforma educacional sem a garantia dos meios é fazer proclamação voluntarista, vazia e meramente proclamatória. A simples previsão da vinculação de recursos públicos em uma lei não garante sua concretização mas, pelo menos, restaura a possibilidade de mobilização social, dentro da lei, por seu cumprimento pelas autoridades. Talvez seja essa possibilidade legal que explique porque os investimentos caíram nos períodos de não vinculação ao longo da história da educação brasileira. No entanto, se por um lado garantia parcela de recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento do ensino, a LDB potencializava o esvaziamento de seus efeitos sociais, na medida em que permitia o escoamento dos recursos públicos para as escolas particulares (alínea “c” do art. 95).

O Estado de Direito restaurado em 1945 teve vida curta. Getúlio retorna à presidência em 1950, dentro da legalidade, para consolidar o que denominei, em outro trabalho (ROMÃO, 2001, p. XXV), como “República Populista”, que se estendeu de 1945 a 1964, com o hiato não populista do governo de Dutra (1945-1950).

Interrompido o “pacto populista” pelo golpe militar de 1964 (que implantou a mais longa ditadura do País entre 1964 e 1985), a mobilização estudantil ainda conseguiu, juntamente com outros poucos setores sociais, constituir a oposição democrática ao militarismo durante os quatro primeiros anos do regime militar. No entanto, a partir de 1968 a resistência democrática caiu na clandestinidade, se exilou ou, finalmente, foi sumariamente eliminada. A partir daí a voz estudantil foi praticamente silenciada, seja pela repressão, seja pelo “atendimento” à demanda da pequena burguesia pela educação superior com a reforma universitária de 1968, fundamentada nas doutrinas da Agency for International Development (AID) dos Estados Unidos, consolidada nos conhecidos “Acordos MEC-USAID”. Com base nesses acordos, foi promovida a “Reforma Universitária” por meio da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Em agosto de 1971, os generais de plantão em Brasília completaram sua reforma educacional, aprovando a “Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1.º e 2.º Graus”, mais conhecida como “Lei 5.692”. Como se pode observar, a ideia de integração horizontal e vertical de todos os graus de ensino regulados por uma lei única foi destruída, e o apontamento para um Sistema Nacional de Educação anulado pela própria fragmentação legal. Os militares também “internacionalizaram” a educação, no sentido de entregar a formulação dos fundamentos do “sistema educacional brasileiro” a agências norte-americanas, por meio de programas de “ajuda”¹⁶ internacional ao Brasil. Não foi surpresa para ninguém o fato de não ser estabelecida a vinculação dos meios públicos. Aliás, com sentenciou Romanelli, “a firme preocupação que tem o governo [...] de ‘sintonizar’ o sistema de ensino com os princípios da grande empresa capitalista,

16. Inúmeras pesquisas, no Brasil e no mundo demonstram à exaustão que os “programas de ajuda” são, na realidade, programas de exploração, na medida em que exercem o papel de verdadeiros canais de transferência de recursos financeiros nacionais para os países “doadores” (v. ROMANELLI, ob. cit., p. 198-204).

com vistas à maior eficácia e produtividade” (ib., p. 247), deserdou as escolas públicas explicitamente, chegando a determinar que “as instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo” (Lei n.º 5.692, art. 45).

Novamente eliminada na legislação outorgada pelos governos militares (1967 e 1969¹⁷), a vinculação dos recursos destinados aos orçamentos educacionais (ministérios, secretarias e órgãos municipais de educação) fez com que eles declinassem sensivelmente no período seguinte: no nível federal eles caíram de 8,69% (1969) para 7,33; 6,78 e 5,62 (respectivamente nos anos subsequentes), despencando mais ainda em 1974 (4,95%) e 1975 (4,31%)¹⁸.

Foi nessa altura que luta “obsessiva” em defesa da educação, como a denominou o próprio Senador João Calmon, procurou ganhar maior efetividade, quando ele apresentou a emenda constitucional (em 25 de maio de 1976) que propunha a restauração da vinculação com elevação dos índices anteriores (10 e 20%), por meio do acréscimo de um parágrafo ao artigo 176: “Anualmente a União aplicará nunca menos de 12%, e os estados, o Distrito Federal e os municípios 24%, no mínimo de suas receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (cit. por CALMON, 1991, p. 28).

O senador esclareceu depois sua proposta de elevação dos percentuais de vinculação:

Quase 32 anos depois (sic) da promulgação da Carta de 1946, justificava-se uma reavaliação do percentual, elevando-o para fazer frente às novas necessidades do ensino. A escolaridade obrigatória, por exemplo, passara de quatro para oito anos (id. ib.).

Porém, o Governo Geisel, por meio de torpedeiros do próprio Ministério da Educação (!) bombardearam o projeto, e ele foi arquivado no Congresso Nacional por falta de quorum. Somente sete anos depois, em primeiro de dezembro de 1983, é que a emenda foi aprovada, sob n.º 24/83. Ainda assim, não entrou imediatamente em vigor, apesar de ser autoaplicável, conforme entendimento do próprio proponente da emenda e do Conselho Federal de Educação, cujo parecer, de 13 de fevereiro de 1984, não deixa margem a dúvidas:

17. Curiosamente, a emenda constitucional n.º 1, de 1969, mantinha entre as razões de intervenção nos municípios a não-aplicação, “em cada ano, de vinte por cento, pelo menos, da receita tributária municipal”.

18. Sem falar que as despesas dos órgãos de segurança implantados nos sistemas educacionais, bem como os programas educacionais de outros ministérios, corriam por conta do orçamento do MEC, ao invés de correrem por conta dos próprios ministérios. Numa palestra proferida pelo professor Murílio de Avellar Hingel à época ficou claro que, não descontados todos esses “pingentes espúrios do orçamento do MEC, restavam menos de 4% para os programas de ensino”.

1º – Os percentuais mínimos de aplicação obrigatória, por força do § 4º do art. 176 da Constituição (acréscimo da emenda Constitucional nº 24/83) referem-se estritamente a despesas com a manutenção e desenvolvimento do ensino, não à totalidade das despesas com Educação.

(...)

4º – A Emenda Constitucional é autoexecutável e de eficácia imediata, independentemente de regulamentação, devendo incidir sobre o Orçamento de 1984, a ser editado, se necessário, mediante crédito suplementar, inclusive em caso de excesso de arrecadação.

5º – A vinculação estipulada é obrigatória, não podendo ser descumprida, por motivo de planos de contenção ou de contingência que importem inobservância do limite mínimo estipulado.

Contudo, o descumprimento da lei continuou impune, porque o “todo poderoso ministro do Planejamento da época, Delfim Netto, professor universitário, o czar da economia, opôs-se ao cumprimento da emenda” (CALMON, op. cit., p. 32). Somente em 1986, após sanção da regulamentação da “Emenda Calmon” (em 27 de junho de 1985), é que os percentuais mínimos por ela previstos foram consignados em orçamento.

Mas não terminava aí a batalha. Nos anos subsequentes, a vinculação voltaria a sofrer ameaças: nove prefeitos paulistas encaminharam ação ao Supremo Tribunal Federal arguindo sua inconstitucionalidade e, no mesmo ano de sua primeira aplicação, elegia-se a Assembleia Nacional Constituinte, na qual a tentativa de manutenção da vinculação sofreu ferrenha resistência do deputado José Serra, autor da disposição que proíbe qualquer vinculação do sistema tributário nacional. Foram necessárias muitas manobras, negociações e pressões para que a educação constituísse exceção desse dispositivo (art. 167, IV).

Apesar de tudo, os militares criaram o salário-educação, sobre o qual serão feitos mais alguns comentários sumários mais adiante.

3. O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA “NOVA REPÚBLICA”

Com o processo de redemocratização do País¹⁹ a partir de 1985, foram necessários mais 3 anos para que ficasse pronta a nova Carta Magna do país, apelidada de “Constituição Cidadã”, pelo deputado Ulisses Guimarães, presidente da Assembleia Nacional Constituinte. Foram necessários mais 12 anos para se retomar a

19. De vez em quando se houve falar da impropriedade do termo “redemocratização”, com base no argumento de que o Brasil nunca foi democrático. Ora, primeiramente, este argumento parece invocar que há o regime democrático perfeito. É claro que, quando se fala em redemocratização, está se falando sobre a restauração do Estado de Direito, com todos os seus limites mas, evidentemente, mais livre do que o Estado de Exceção, em que determinadas pessoas ou segmentos sociais estão acima da lei.

integração vertical e horizontal dos graus de ensino em uma mesma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1990). No entanto, ao longo de uma década e meia, ela já sofreu tantas emendas que mais parece um “Frankenstein legal”, o que dificulta até mesmo a simples consulta a seus dispositivos. Não se quer, aqui, defender a cristalização da norma, já que o campo da educação é extremamente dinâmico; o que se quer criticar é a perda da organicidade do sistema educacional por causa da fragmentação normativa. Mas isto é tema para uma discussão do Sistema Nacional de Educação, que segundo alguns está “constituído” mas ainda não está “instituído”²⁰, algo que escapa aos limites deste trabalho.

Em suma, até a aprovação e promulgação da Constituição Cidadã (outubro de 1988), uma das grandes lutas dos educadores brasileiros foi a travada pela garantia legal de recursos financeiros para a educação, por meio de vinculação orçamentária. Vale lembrar que em todos os períodos da história do país em que não houve vinculação constitucional de recursos dos orçamentos governamentais destinados à função houve uma significativa queda do financiamento público da educação.

Vale lembrar, também, outro traço contraditório típico da história do financiamento público da educação no Brasil, conforme alertava Melchior:

... ao contrário do que costuma acontecer na maioria dos países, foi durante o período de maior crescimento do PIB que verificamos uma decrescente aplicação de recursos financeiros em Educação, principalmente pela esfera federal, que é aquela que maior potencialidade apresenta na perspectiva de receita efetivamente arrecadada (1987, p. 5).

Contraditório porque supõe-se que, em um país no qual todos os partidos, sem exceção, são retoricamente defensores da educação como prioridade, fica difícil entender que nos contextos de “vacas gordas” sejam diminuídos os investimentos em educação.

Na época da realização da Assembleia Nacional Constituinte e, posteriormente, na longa trajetória de negociação e elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lutava-se por mais recursos públicos para a educação e sabia-se que, por mais contrárias que fossem à boa técnica legislativa, a vinculação - com suas subvinculações complementares - e a especificação de determinados detalhes sempre foram necessárias nos textos normativos, uma vez que a não vinculação e a generalidade (à espera do bom senso dos governantes, dando prioridade ao que é prioritário em cada contexto) acabaram por induzir quase sempre à desobrigação do Estado, com o conseqüente decréscimo dos investimentos públicos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Assim, a luta dos defensores da escola pública de qualidade e gratuita para todos era travada junto aos legisladores e se voltava para a especificação de determinados dispositivos legais nos textos normativos. Buscava-se determinar, para todos os níveis de governo, clara e compulsoriamente, a obrigação de aplicar percentuais da renda

20. Ver CUNHA et al., 2014.

resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, sob pena de responsabilização criminal. Ao mesmo tempo, ainda que contra a “boa técnica de redação constitucional”²¹, era necessário estabelecer a não pertinência e, no limite, a proibição de gastos indevida e tradicionalmente debitados nas rubricas educacionais. De maneira geral, uma norma, mormente uma lei maior, como era o caso da Lei de Diretrizes de Bases (LDB), não legisla para o que se deve negar ou proibir, mas para o que deve ser afirmado ou realizado. Portanto, o que se defendia, ainda não fosse de “boa técnica constitucional”, repetimos, era um nível de detalhamento que não deixasse qualquer margem de dúvida sobre a obrigatoriedade da aplicação dos mínimos à função educacional. Dentre esses dispositivos que poderiam ser considerados como indevidamente figurando em um texto de lei maior, cabe destacar:

1. O termo “Educação” teve de ser substituído no texto da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), uma vez que seu caráter genérico e amplo vinha favorecendo “químicas orçamentário-financeiras” prejudiciais ao setor educacional. Por exemplo, sob a rubrica “Educação” cabia uma série de funções, como “Esporte”, “Cultura” etc.
2. Estabeleceu, também, que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”, de acordo com a redação dada pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009. Esta disposição foi reiterada na subvinculação datada do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias:

Art. 60. Até o 14.º (décimo quarto) ano a partir da promulgação desta Emenda Constitucional, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação... (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006).

3. Finalmente, proibiu-se a aplicação dos recursos constitucionalmente vinculados em programas suplementares, como o da alimentação e assistência à saúde do escolar (art. 212, § 4.º).

Infelizmente, o carimbo “público” na destinação dos recursos públicos não foi conseguido, e ficou aberta a comporta para seu escoamento para escolas “mantidas” pela iniciativa privada (comunitárias, filantrópicas e confessionais), nos termos do art. 213, do mesmo modo que os recursos do salário-educação poderiam continuar vazando pelo ladrão da “dedução, pelas empresas, com a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes”.

21. Expressão aqui colocada entre aspas porque, no meu juízo, a boa técnica redacional normativa é aquela que responde aos anseios, demandas e interesses de uma sociedade em contextos específicos, e não a que atende às lógicas de uma teoria qualquer.

Além disso, outra fresta agravava a situação: os recursos públicos, em qualquer nível de governo, poderiam (e podem) ser dirigidos aos programas de bolsa de estudos para o ensino fundamental e médio, “quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade de residência do educando” (art. 213, § 1.º), contraditando, pelo menos no caso dos municípios, a “atuação prioritária no ensino fundamental e pré-escolar” (art. 211, § 2.º).

Quando se examinam os dispositivos relativos aos direitos educacionais, percebe-se que, ao longo dos anos, o texto constitucional foi sendo aperfeiçoado, como se pode observar no art. 208 da CRFB atualizado pelas emendas a seguir registradas:

- Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (redação dada pela Emenda Constitucional n.º 53, de 2006)
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- § 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º – O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º – Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola (CRFB)²².

No texto original da Constituição vários dispositivos foram se tornando ultrapassados, por força de leis complementares aprovadas posteriormente. Um dos mais evidentes ocorreu, por exemplo, no caso da educação infantil: o artigo 208 estabelecia o dever do Estado em garantir a oferta de educação infantil, por meio do atendimento “em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 (seis) anos de ida-

22. Deixei, propositalmente, os textos originais e os das emendas que os modificaram para que o(a) leitor(a) tenha uma ideia da evolução dos direitos educacionais na visão do legislador.

de” (inciso IV). A Emenda Constitucional n.º 53/2006 corrigiu para 5 (cinco) anos de idade, já que a idade mínima para matrícula de crianças fora antecipada para 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, que possui duração total de 9 (nove) anos. Por outro lado, estabelecia também a atuação prioritária dos municípios no ensino fundamental e pré-escolar, deixando de lado as crianças que deveriam ser atendidas nas creches. Finalmente, o inciso VII do artigo 208, determinava o atendimento do educando com programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e saúde limitados aos estudantes do ensino fundamental. Em resumo, nos exemplos dados a educação infantil não aparecia como ensino obrigatório, nem gratuito, além de não ter recursos especificamente vinculados para sua manutenção e desenvolvimento. Entretanto, foi neste nível que as matrículas das redes municipais mais cresceram nos últimos anos, certamente por vários fatores, dentre os quais se pode destacar a maior organização e mobilização das comunidades para que a demanda deste serviço seja atendida pelo poder público, e o fato de as administrações municipais serem mais permeáveis (vulneráveis) às pressões comunitárias diretas. De qualquer modo, aí se encontra, talvez, uma das melhores explicações sobre as reações das autoridades: há mais eficácia na organização social da demanda do que nas vinculações legais. É fato também que o atendimento de crianças na faixa etária da educação infantil constitui melhor bandeira de propaganda de administrações demagógicas do que o compromisso com outros níveis de ensino.

Com todas as deficiências, a “generosidade” financeira da Constituição de 1988 ficou garantida para o setor educacional, graças à luta dos educadores e dos que a eles se aliaram, convencidos de que a solução para os graves problemas brasileiros dependia (e depende) da universalização da educação básica de qualidade no país.

Após a promulgação do texto constitucional, a continuidade da luta dizia respeito à elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual poderiam ser corrigidas algumas distorções deixadas no texto da lei maior e, ao mesmo tempo, através da qual se poderia aumentar a pressão pelo cumprimento dos novos dispositivos, porque no Brasil, tradicionalmente, a consagração legal não tem garantido, na maioria das vezes, a efetivação de qualquer direito.

4. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PNE (2014-2024)

A Constituição determinou a elaboração de leis complementares - dentre as quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - para regular a educação brasileira. Cabe, porém, destacar as emendas constitucionais que alteraram legalmente o financiamento da educação brasileira. Em primeiro lugar, vale ressaltar que o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias mudou o perfil dos orçamentos públicos, estabelecendo-se a verdadeira prioridade do Ensino Fundamental, com a subvinculação, durante 10 anos, de 50% dos recursos vinculados à função ensino pelo artigo 212. Inicialmente, pretendeu-se interpre-

tar que os 50% seriam calculados sobre a soma de todos os recursos aplicados pelas três instâncias de governo. Ora, interpretado desse modo, o artigo se tornava inócuo, porque os recursos aplicados pelos estados e municípios à função, já ultrapassavam o mínimo subvinculado. Por outro lado, esclarecimentos dos próprios autores do dispositivo revelavam que a subvinculação tinha endereço certo: os recursos da União.

Entretanto, de nada tem adiantado tal clarividência. Na realidade a manobra interpretativa tergiversante já era um sinal da disposição governamental em não cumprir a Constituição neste particular.

Durante as administrações de Fernando Henrique Cardoso, uma outra manobra provocou uma diminuição expressiva dos recursos vinculados: a inibição dos impostos e a expansão das contribuições sociais, sobre as quais não incidiam as vinculações – excetuando-se a do salário-educação. Essa “cultura fiscal” constituiu uma verdadeira contrarreforma fiscal, que anulava a verdadeira reforma fiscal feita na época da Constituinte, em que se descentralizaram os recursos públicos.

Em segundo lugar, a Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009 também merece destaque, especialmente pelas alterações que introduziu no art. 214 da CRFB:

- Art. 214. A lei estabelecerá o 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 em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
 - I – erradicação do analfabetismo;
 - II – universalização do atendimento escolar;
 - III – melhoria da qualidade do ensino;
 - IV – formação para o trabalho;
 - V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.
 - VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Além de ter mudado o caput original do art. 214 da Constituição, que substituiu a “plurianualidade” pela “decenalidade” do Plano Nacional de Educação (PNE) a ser elaborado e explicitou melhor a determinação da instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), introduziu o inciso VI, fundamental para qualquer análise sobre o financiamento da educação no Brasil contemporâneo.

Por um lado, preservada e até ampliada na Constituição de 1988²³, por outro, a vinculação sempre sofreu reiterados ataques, dentre os quais os mais visíveis

23. Sabiamente, o senador João Calmon, nomeado relator da Subcomissão de Educação, Cultura e Desporto, percebendo os efeitos potenciais da reforma tributária em andamento, propôs o aumento do percentual da receita resultante de impostos a ser vinculada da União, de 13% (previstos na Emenda Calmon) para 18%. É que a tão esperada descentralização dos recursos para Estados e Municípios diminuiria a base de cálculo dos recursos federais, havendo necessidade de uma compensação pela elevação do percentual. Para os últimos, propunha a manutenção do percentual de 25%, o que já significava um aumento dos recursos, já que sua base de cálculo, por efeito da Reforma Tributária, aumentaria significativamente (informações e esclarecimentos passados em conversas com o autor).

têm sido os atos de “Desvinculação de Recursos da União”, as famosas DRUs. Entre tantas outras conclusões que se podem tirar de um tão resumido histórico das marchas e contramarchas do financiamento público do ensino na legislação brasileira, impõem-se as seguintes:

- a) Os períodos de autoritarismo e os de não vinculação são coincidentes.
- b) Ainda que coincida com períodos de crescimento econômico, a não-vinculação coincide também com os períodos de queda sensível da aplicação efetiva de recursos no setor.
- c) Os adversários da vinculação, seja por quais razões, nunca estão desatentos ou rendidos.

A luta pelos recursos não se resume à garantia de sua vinculação legal, pois mesmo ela sendo vitoriosa ainda paira a ameaça de seu não cumprimento, ora explícito, ora camuflado nas “químicas” das prestações de contas, ora, finalmente, na excessiva tolerância dos tribunais de contas.

Outra fonte de financiamento importante é o salário-educação. Criado pela lei n.º 4.440, de 27 de outubro de 1964, ele tinha (e tem) como objetivo específico “suplementar as despesas públicas com a educação elementar” (art. 1.º). Foi mantido na Constituição de 1988, depois de ferrenha luta dos educadores em sua defesa, diante da ameaça de sua extinção durante a realização da Assembleia Nacional Constituinte. Posteriormente foi regulamentado pelas leis n.º 9.424/96, 9.766/98, Decreto n.º 6003/2006 e Lei n.º 11.457/2007.

As alíquotas para base do cálculo da arrecadação, distribuição e aplicação da receita resultante sofreram, ao longo desse mais de meio século, algumas variações, mas a legislação tem mantido o essencial de sua concepção original. Atualmente “é calculado com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda (RFB/MF).”²⁴ A gestão desta contribuição social é feita pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e distribuída da seguinte forma:

1. 90% do arrecadado compõem o montante a ser dividido entre a cota federal, correspondente a 1/3 do montante dos recursos, e cota estadual e municipal, correspondente a 2/3 do montante dos recursos, em favor das secretarias de educação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, sendo a redistribuição desta última cota entre unidades da Federação que dela são alvo proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica das respectivas redes, com matrícula apurada no censo escolar do exercício anterior ao da distribuição;
2. 10% do arrecadado, são aplicados pelo FNDE em programas, projetos e ações voltados para a educação básica.

24. FNDE (2015).

A cota federal tem uma função redistributiva para educação básica dos estados e municípios. É claro que do total arrecadado são deduzidas as despesas operacionais de arrecadação e de gestão para os respectivos órgãos para, depois, se compor o montante mencionado.

O primeiro PNE “Nova República”, mesmo aprovado pela Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (portanto, bem antes da referida emenda constitucional), já tivera duração decenal e centrou-se mais nos fundamentos, princípios - nas proclamações, enfim - facilitando seu destino ao “cemitério das leis”. Por mais que seja criticado por sua falta de objetividade entendo que, combinado com o segundo, constitui um bom conjunto.

Em relação ao segundo PNE da “Nova República”, aprovado pela Lei n.º 13.005, fica claro que a longa discussão que atrasou sua aprovação certamente se deveu à objetividade explicitada em 20 metas e 254 estratégias. Estas, por sua vez, determinaram mais claramente direitos, deveres e responsabilidades, além de apresentar um caráter mais “publicizante” e social. Por tudo isso despertou mais conflitos de interesses, o que provocou o atraso na aprovação e o vácuo de mais de três anos sem PNE, conforme determina a Carta Magna.

Apesar do atraso, o novo PNE avança na questão dos meios. Examinemos com mais detalhe seus dispositivos a respeito do financiamento da educação.

A meta 20 determina *ipsis verbis*: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio”. Em primeiro lugar, a nova norma não fala de “gastos”, nem de “financiamento”, que sugerem, respectivamente, ônus ou “custos”. Fala em “investimento”, o que ajuda na mudança da cultura que acredita que as políticas sociais em geral e, particularmente, a educação, sejam um peso financeiro para a população economicamente ativa. Pode-se dizer que, em países de numerosa juventude (o que pode parecer um peso para seu progresso) o investimento em educação é diretamente proporcional à alavancagem de seu verdadeiro desenvolvimento. Além disso, enquanto o conceito de progresso está adstrito ao universo econômico-financeiro, o de desenvolvimento articula avanço econômico-financeiro com justiça social, portanto, com desenvolvimento humano. Não faz sentido construir um país rico mantendo a maioria de sua população pobre.

Em segundo lugar, a vinculação ao Produto Interno Bruto (PIB) representa um grande salto nas políticas de financiamento público da educação. É claro que esta vinculação não deve ser mistificada, na medida em que ela, por si só, não resolve o problema. Ela tem de ser associada a outros fatores, especialmente à dimensão do PIB e ao número de estudantes a serem atendidos nos diversos graus. Com uma população em idade educacional de cerca de 90 milhões de pessoas numa população global de pouco mais de 200 milhões de habitantes (o que significa quase 50% em idade educacional) os 10% do PIB previstos são, no momento, totalmente insuficientes. Contudo, aplicar mais do que esse montante poderia comprometer o desenvolvimento do país como um todo no período de sua apli-

cação. Para melhor esclarecer esta questão, basta observar que muitos países do chamado “Primeiro Mundo”, como é o caso da Alemanha e do Japão, aplicam menos do que 5% de seus respectivos PIBs em educação. Em compensação, nestes casos os percentuais da população em idade educacional são, respectivamente, 22% e 20%; e seus PIBs são muito superiores ao do Brasil. A esperança está na perspectiva de estabilização e até mesmo de queda da população brasileira nas próximas décadas, além do crescimento da economia brasileira.

Quando se parte para o detalhamento das 12 estratégias, percebe-se que, se cumpridas, teremos significativos avanços na política dos meios e, conseqüentemente, nas políticas educacionais. Vejamos alguns destaques, dado que não posso me alongar mais neste trabalho, cujo objetivo era apenas de chamar a atenção para uma compreensão mínima do financiamento da educação no Brasil, pelos educadores, com o fito de não serem enganados pelos que não são da área e pontificam e decidem, todo o tempo, sobre o destino dos recursos públicos para a educação. Vejamos, portanto, a letra de cada estratégia destacada, para um posterior breve comentário:

- Estratégia 20.3: “destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do *caput* do art. 214 da Constituição Federal.”

Muito se tem mistificado esta estratégia, pela falsa expectativa gerada pelos *royalties* do petróleo, especialmente com os resultados da exploração do pré-sal²⁵. É bem verdade que a Petrobras saltou de uma média de 42 mil para 492 mil barris/dia no período de 2010 a 2014. Entretanto, segundo os especialistas na área os resultados fiscais dessa exploração não significarão sequer 2% dos 20% previsto ao final do PNE.

- Estratégia 20.5: “desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades”.

Somada com a estratégia 20.4, esta prevê a garantia da transparência, controle social e gestão da otimização da gestão financeira, especialmente por meio de monitoramento, avaliação e divulgação de resultados.

- Estratégia 20.6: “no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAoi), referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAO”.

25. O pré-sal é um óleo leve e de excelente qualidade captado em águas ultra profundas. As reservas brasileiras até agora detectadas são imensas.

Juntamente com as estratégias 20.7 e 20.8, esta concretiza uma utopia há muito acalentada pelos educadores. Quando, na década de 80 do século passado, um grupo de educadores defendíamos o Custo-Padrão-Qualidade para o Ensino de 1.º Grau (hoje ensino fundamental), éramos considerados um bando de loucos.²⁶

- Estratégia 20.9: “ regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste.”

O tão decantado regime de colaboração – às vezes adjetivado como “de cooperação”, ou outros apelidos de mesma natureza – significará um passo gigantesco na cobertura e melhoria da qualidade da educação brasileira, com real combate às desigualdades regionais. Combinada com a Estratégia 20.12, que ratifica a função redistributiva e equalizadora da União, esta estratégia potencializará a superação da rotulação do estudante da escola pública nacional como “municipal”, “estadual”, “distrital” ou “federal”, assim como de estigmas classistas, étnico-raciais, de gênero ou regionais. Ele (ou ela) é um estudante brasileiro que merece um tratamento educacional igualitário até o limite da homogeneização e, ao mesmo tempo, diferente até o limite da desigualdade. Necessitamos almejar sempre a igualdade na diversidade.

- Estratégia 20.11: “aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais”.

Esta estratégia pode corrigir os defeitos de uma das mais bem-intencionadas leis que se fez no Brasil e que, com o objetivo de regular e supervisionar a gestão estatal dos recursos públicos, acabou por prejudicar enormemente o setor educacional. De fato, se nas áreas de Educação e Saúde o principal “insumo” (permita-me usar o termo) são os recursos humanos, a Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000) tem criado problemas incontornáveis aos gestores públicos, ao estabelecer limites na contratação de pessoal e ao impor os limites de despesas com pessoal em 50% para a União e 60% para estados e municípios.

26. Na mesma época, defendíamos a criação de um “Fundo Nacional da Educação Básica”, chegando a oferecer uma minuta de projeto de lei ao MEC, para ser encaminhada ao Congresso Nacional. Fomos observados com olímpica benevolência, como quem observa um grupo pitoresco de “enfants terribles”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem sido levantada a tese de que a vinculação só seria eficiente se fosse estabelecida em relação ao Produto Interno Bruto. É evidente que a riqueza produzida pelo país constitui uma base mais ampla para a incidência de qualquer alíquota vinculadora, na medida em que ela é bem mais significativa do que a receita resultante de impostos, mormente num país em que há tantos sonegadores e tantos incentivos fiscais para os detentores do capital.

Reconhecendo que os recursos financeiros mais significativos para a educação serão sempre os oriundos da fonte “tesouro” do setor público, por meio da garantia de vinculação de percentuais mínimos, os educadores brasileiros, há tempos a incluem entre as suas mais importantes bandeiras de luta. Em todos os tempos, seu embate tem se travado contra os tecnoburocratas de plantão, cujo viés jurídico-economicista não permite admitir que a lógica e a técnica da “boa elaboração orçamentária sejam conspurcadas por qualquer tipo de vinculação”, esquecendo-se de que as políticas públicas devem ser referenciadas às formações sociais e aos contextos específicos. De fato, em tese a vinculação poderia ser considerada desnecessária numa sociedade governada por mandatários que realmente administrassem o Estado em função das prioridades da maioria de sua população. Porém, como no Brasil isso nem sempre acontece, os educadores se veem divididos entre o sentimento de vitória e, ao mesmo tempo, o de constrangimento diante da conquista das vinculações específicas, pois elas são o atestado da falta de seriedade de governantes em relação à educação. Não é demais repetir que, nos períodos em que a legislação desconheceu a vinculação, a destinação de recursos financeiros para a educação declinou sensivelmente.

Convém reiterar também que o grande aliado da educação brasileira neste final de século será o Ministério Público, na medida em que ele exercer seu papel, zelando pelo cumprimento da legislação quanto ao respeito pelos mínimos vinculados à função educação, travestida de função “ensino”. Além dele, a Sociedade Civil organizada terá de manter uma vigília permanente, como deve ocorrer em qualquer regime democrático,

Certamente só iremos nos apresentar no concerto mundial do milênio recém-iniciado como objeto da curiosidade, da exploração, da colonização e da alienação se não declararmos a educação como prioridade efetiva e objetivarmos as prioridades da educação em nosso país de forma sustentada, com uma robusta política de meios. O projeto de nação de qualquer sociedade (dentro da ordem democrática, com solidariedade internacional e equidade interna, especialmente o das que apresentam um perfil demográfico extremamente jovem) há de incluir estrategicamente a educação das crianças e dos jovens como um dos principais instrumentos. Ratificando o já afirmado neste trabalho, o peso que esses segmentos representam hoje sobre a população política e economicamente ativa irá se converter no próprio instrumento de transformação econômica e social.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, N. C. *Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil 1988*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- _____. *Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 (Aprova Plano Nacional de Educação 2014-2023)*. Brasília: Casa Civil, 2014.
- BUARQUE, C. *Bolsa-Escola: History, theory and utopia*. Trad. Linda Jerome, Brasília: Thesaurus; Liber Livro, 2013.
- CALLEGARI, C. (org.). *O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo*. 4. ed. at. e amp., São Paulo: Aquariana; IBSA; APEOESP, 2009.
- CALMON, J. *João Calmon*. Brasília: INEP, 1991 (Memória viva da educação brasileira 2).
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto com comentários de Dermeval Saviani e outros*. São Paulo, Cortez/ANDE, 1990.
- CAMPOS, M. R. M.; CARVALHO, M. A. *A Educação nas constituições brasileiras*. Campinas: Pontes 1991.
- CASTRO, J. A. *O impacto do novo texto constitucional no financiamento da educação*. Brasília, 1988 (mimeo.).
- _____. *A repercussão da "Emenda Calmon" no financiamento da educação – 1985/88*. Brasília, s/d (mimeo.).
- _____. Dilemas para o financiamento da educação. In CUNHA, Célio da Cunha et al. (org.). *Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília: MEC/SASE, 2014, p. 178-196.
- CASTRO, A. D. et al. *Didática para a escola de 1.º e 2.º graus*. 2.ª ed., São Paulo: EDIBELL, 1972.
- CATAÑEDA, T. *Innovations in the financing of education: The case of Chile*. Washington: The World Bank, 1986.
- CENDEC/IPEA. *Alocação de recursos para o ensino público brasileiro*. Brasília: 1988. (Relatório Final do "Seminário sobre Modelos de Alocação de Recursos

tos para o Ensino Público”, realizado pelo CENDEC/IPEA em 27 e 28 de abril de 1988 – mimeo).

CEPAL; UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, 1992.

DAVIES, N. *FUNDEB: A redenção da educação básica?* Campinas SP: Autores Associados, 2008 (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 96).

_____. *O FUNDEF e o orçamento da educação: Desvendando a caixa preta*. Campinas SP: Autores Associados, 1999 (Col. Polêmicas do Nosso tempo, 64).

DOWBOR, L. *Aspectos econômicos da educação*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1991.

FNDE. *Entendendo o salário educação*. Brasília: MEC/FNDE, 2015. Disponível em <www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o> Acesso em: 31 jul. 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Conae 2014: Documento final*. Brasília: MEC, 2014.

FRARE, J. L. Brasil: “O futuro ameaçado”. In: *Nova Escola*, n. 72, dez. 1993, p. 10-19.

GOLDMANN, L. *A criação cultural na sociedade moderna: (Por uma sociologia da totalidade)*. trad. SILVA, R. R. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972.

INSTITUTO HERBERT LEVY. *Ensino Fundamental & competitividade empresarial*. São Paulo: Imprensa, s/d.

MARTINS, P. S. *FUNDEB, federalismo e regime de colaboração*. Campinas SP: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2011 (Coleção Políticas Públicas de Educação).

MEC/SASE. *Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasil: Brasil/MEC/SASE, 2014.

_____. *O Plano Municipal de Educação: Caderno de orientações*. Brasília: Brasil/MEC/ SASE, 2014.

MELCHIOR, J. C. A. *O financiamento da educação no Brasil*. São Paulo: EPU, 1987.

MONLEVADE, J.; FERREIRA, E. B. *O FUNDEF e seus pecados capitais: Análise do Fundo, suas implicações positivas e negativas e estratégias de superação de seus limites*. 2. ed., Brasília: Ideia, 1998.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; EDUSP, 1974.
OLIVEIRA, R. P.; CATANI, A. M. *Constituições estaduais brasileiras e educação*. São Paulo, Cortez, 1993.

PAIVA, O. A. F. *Contradições dos programas de transferência de renda no campo da educação: Suavizando efeitos da barbárie capitalista ou enfrentando a lógica deste mesmo sistema?* Brasília: Liber Livro; Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2012 (Col. "Políticas Públicas de Educação").

PINTO, J. M. R. *Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília: Plano, 2000.

RAMOS, A. M. P. *O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças pós-90*. Brasília: Plano, 2003.

ROMANELLI, O. *O. História da educação no Brasil (1930-1973)*. 30. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ROMÃO, J. E. "Municipalização do Ensino e Salário-educação". In: *Educação e Sociedade*, n. 30, ago./1988, p. 154-161.

_____. "Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista". In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001 (p. XIII-XLVIII).

ROSSINHOLI, M. *Política de financiamento da educação básica no Brasil: do FUNDEF ao FUNDEB*. Brasília: Liber Livro, 2010.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOBRINHO, J. A. *Ensino Fundamental: Gastos da União e do MEC em 1991 – tendências*. Brasília: IPEA, 1994 (Texto para Discussão n.º 331).

TOBIAS, J. A. *História da educação brasileira*. 3. ed., São Paulo: IBRASA, 1986.

UNDIME. *Financiamento e orçamento da educação para educadores: Um começo de conversa*. Brasília: UNDIME, 1997 (Cadernos de Educação Municipal).

VELLOSO, J. *Transferências do MEC para o Ensino Básico e índices de equalização*. Brasília: Faculdade de Educação da UNB, 1991 (mimeo.).

_____. "A nova lei de Diretrizes e Bases da Educação e o financiamento do ensino: pontos de partida". In: *Educação e Sociedade*, n. 30, ago. 1988, p. 5-42.

Pedagogia da convivência: Elza e Paulo Freire: vidas que fazem educação

NIMA I SPIGOLON¹

RESUMO

O artigo apresenta resultados de pesquisa alinhavados pela convivência político-pedagógica e amorosa do casal Freire: Elza e Paulo. Objetiva-se demonstrar contribuições e influências para a educação brasileira e, em particular a educação de adultos, instrumentalizados pelos percursos de Elza Freire. Sua caracterização acontece no recorte temporal entre 1916/1964, sendo que assume outra dimensão a partir do casamento de Elza com Paulo Freire em 1944, no Recife. Ancorado em fontes documentais e não documentais segundo a abordagem qualitativa, analisa-se a estruturação, fundamentação e consolidação das experiências com adultos, ou seja, a gênese desta educação no Brasil e, concomitante, a formação e atuação profissional de Elza. O foco se dá na participação dela, buscando por outro ângulo ampliar a compreensão em torno do trabalho dele e a ambiência político-pedagógica e sociocultural da qual emergiu o casal. A pesquisa aponta, por exemplo: a ressignificação deste campo de estudos, ao identificar o legado de Elza Freire para a educação e sua participação no pensamento e na práxis de Paulo Freire, notadamente a partir de meados de 1940.

PALAVRAS-CHAVE

Elza Freire; Paulo Freire; Educação de Jovens e Adultos; Pedagogia da Convivência.

1. Doutorado e Mestrado em Educação, pela UNICAMP. Professora Doutora da Faculdade de Educação, Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE), na UNICAMP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA) e do Grupo de Pesquisa e Estudos em Políticas Públicas e Educação (GPPE), ambos da FE/ UNICAMP. Contato: nima@unicamp.br

ABSTRACT

The article presents research results stitched the political-pedagogical living and loving couple Freire: Elza and Paulo. The objective is to demonstrate contributions and influences for the Brazilian education and, in particular Adult Education instrumentalized by paths Elza Freire. Characterization happens in the time frame between 1916/1964, and assumes another dimension from marriage to Elza and Paulo Freire in 1944, in Recife. Anchored on documentary and non-documentary sources, according to the qualitative approach, the structure is analyzed, foundation and consolidation of experiences with adults, is, the genesis of this education in Brazil and, concomitantly, training and professional experience of Elza. The focus is given on her participation, looking from another angle broaden the understanding around his work and the political-educational and socio-cultural ambience which emerged the couple. The research shows, for example, to the redefinition of this field of study, identifying the legacy of Elza Freire to education and their participation in thought and praxis of Paulo Freire especially from 1940s.

KEYWORDS

Elza Freire; Paulo Freire; Youth and Adult Education; Pedagogy of Coexistence.

INTRODUÇÃO

O artigo versa sobre resultados de pesquisa, cujo escopo é mais amplo. Insere-se nas discussões voltadas à educação e, em particular à Educação de Jovens e Adultos, sob a perspectiva freiriana. Estrutura-se a partir dos estudos iniciais sobre Elza Freire² entre 1916 e 1964, alinhavados pela convivência político-pedagógica e amorosa com Paulo Freire.

Tendo em vista aprofundar buscas científicas relacionadas a Freire e, ao mesmo tempo, a estruturação, fundamentação e consolidação das experiências político-pedagógicas com adultos analfabetos no Brasil, lancei mão dos percursos de Elza, com ênfase em sua participação, objetivando compreender os contextos pedagógico, histórico, cultural e sociopolítico dos quais emergem os sujeitos, sobretudo o casal Freire: Elza e Paulo.

Perpassei Elza nos primeiros tempos em Recife; sua escolarização e formação profissional nas décadas de 1920/40; o casamento com Paulo em 1944 e a atuação no ensino público entre 1943-1964. Concomitantemente, as atividades dos Círculos de Cultura, do Movimento de Educação de Base (MEB) e Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife, Angicos e São Paulo; e depois Brasília com o PNA, entre 1950-1964.

Numa perspectiva arqueológica, empreendi o levantamento de fontes documentais e não documentais que conduziram à identificação da educadora e intelectual, cuja teoria e prática se imbricaram ao pensamento de Freire pelo casamento. A partir de então apresento a Pedagogia da Convivência, onde teriam sido fundadas as bases para o “método” e as “teorias” desenvolvidas por Paulo Freire.



Elza Freire, década de 1960. Fonte: acervo de Lutgardes Freire, cedido à pesquisadora (SPIGOLON, 2009, p. v.).

PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Considerando a especificidade do tema, a abrangência do período e fontes, ajustei estratégias para os registros, articulados por meio de questões nucleares e distribuídos em recortes temporais. Elza encontra-se na interface desses aportes, estruturados segundo perspectivas de análise e descrição. Quanto à metodologia, optei pelo mapeamento bibliográfico, coleta e agrupamento de dados, seguido da apresentação de manuscritos inéditos e narrativas³.

2. Elza Maia Costa Oliveira nasceu em Recife em 1916. Foi professora e diretora de escolas, trabalhou no MEB, MCP e Círculos de Cultura, até 1964 – quando em decorrência do golpe a família Freire é exilada. O retorno ao Brasil se dá em 1979, e seu falecimento em 1986. Após casar-se com Paulo Régulus Neves Freire, passa a assinar Elza Maia Costa Freire. O casal se faz conhecido nacional e internacionalmente como: Elza Freire e Paulo Freire. Ao longo do texto optei por usar Elza. Remissão a Spigolon (2009; 2014).

3. Adoto Benjamin (1994), pois com ele entendo que Freire ao ser o principal narrador ajuda a recuperar o que foi perdido, por meio da rememoração poética, de quem sabe lidar com o silêncio e o esquecimento.

A abordagem qualitativa fundamenta a aquisição de dados conseguidos pelo pesquisador diretamente como fato a ser pesquisado, com maior ênfase no processo de constituição do que em seu produto final, preocupando-se em destacar as perspectivas dos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esta possibilidade amplia a compreensão sobre os propósitos da pesquisa decorrentes do contexto educacional, sociocultural e político, pois

[...] que são qualitativas as pesquisas que privilegiam o sentido dos fenômenos sociais compreendo-os, como no caso da educação, pelo seu processo e pela experiência humana envolvida, mais que pela explicação de seus eventuais resultados (MONTEIRO, 1998, p. 20).

As décadas para descrição, análise e interpretação vão de 1916 a 1964, tendo em vista o movimento entre documentos, fatos e fragmentos, uma vez que Elza é o sujeito que regula e configura as temporalidades da pesquisa. Após o período e em continuidade da pesquisa, demarcado com o golpe de 1964, a ditadura e o exílio brasileiro⁴, ressalto o fato de o corpus teórico e metodológico se dilatar e se expandir.

MULTIFACES DE ELZA

O escopo sustenta que os percursos de Elza não se alicerçam em um período e uma vertente biográfica, na medida em que são descritos e analisados a partir de uma realidade coletiva e não como aspecto particular. As dimensões individuais, sociais e históricas superam a perspectiva biográfica; antes de serem dimensões da vida em polos opostos elas se complementam (ELIAS, 1994; 1998), conduzindo a esquivar-me da ilusão e do “relato apaixonado” (BOURDIEU, 1998, p. 184), embora haja momentos em que as objetividades fundantes da pesquisa se mesclam às subjetividades da pesquisadora.

Como os muitos cenários – um tempo, uma época, uma mulher – as muitas faces de Elza coadunam com a multifacetada obra de Paulo Freire (SCOCUGLIA, 2001) ao tratar de inúmeras questões que devem ser debatidas dentro da amplitude de seus conceitos e suas premissas; do contexto de seu pensamento complexo, que esteve sempre em construção, passível de análise dentro de seu inscrever-se histórico.

A atualidade da proposta Freiriana referencia as contribuições de Elza e vice-versa, versando sobre estudos e análises no amplo espectro de sua participação na elaboração das propostas de Freire na perspectiva da convivência:

Conheci inicialmente Elza através do que Paulo me contava, e quando se referia a ela, fazia uma pausa ao falar e seus olhos tomavam a dimensão do amor; o que Paulo falava mostrava que Elza não era apenas a esposa, a mãe dos filhos, a amante, mas também, e com muita ênfase a companheira de luta, a companheira comprometida com o trabalho libertador (ORNELAS, 1987, s/p. – tradução nossa).

4. Em continuidade à pesquisa consultar SPIGOLON, 2014.

Assim se constitui a investigação, os fatos históricos e as concretudes do real que os levaram juntos a pensar, sentir e construir o arcabouço teórico-prático, político-pedagógico que, desde os anos 1950, se espalha revolucionando o mundo, mantendo-os presentes nas memórias, ações, instituições e intenções.

Lutgardes (2005, s/p.) expressa: “Fui convidado para esta homenagem ao meu pai, mas eu gostaria de falar a respeito da minha mãe, Elza Freire, porque muitas vezes os grandes homens aparecem no mundo, na mídia e suas esposas ficam na penumbra”. Suas palavras vêm na sequência de enunciados, pois sendo convidado para prestar uma homenagem ao pai, homem, enfatiza que falará sobre a mãe, mulher.

Esse discurso destaca uma espécie de “agorafobia”, socialmente imposta às mulheres, uma censura às formas de expressão pública, verbal ou mesmo corporal⁵.

Decorrem indagações sobre a dialeticidade da convivência e os motivos de uma realidade em seu “aparente” desconhecimento ou certo “descaso”:

Embora Elza não tenha sido, nem seja anônima, ao contrário, está presente no conjunto da sua obra, pouco figura entre os leitores e analistas da obra de Freire como uma das grandes presenças no processo construção/sistematização do seu pensamento. Não é de estranhar que ela figure apenas entre aqueles que com ela tiveram oportunidade de convivência, visto que o sentido corrente atribuído aos intelectuais e à vida acadêmica não a incluiu (SANTIAGO, 2000, p. 76).

Isso desperta questões cruciais: aqui problematizo os porquês, como e quando de Elza aparecer e desaparecer, e agora dou visibilidade à sua atuação, presença e participação. As indagações e questões anunciadas se prestam a dialogar com uma pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

O LIMIAR POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O ano de 1916 viu nascer Elza no Recife. Sua escolarização ocorreu próxima a sua casa, na Escola da Profa. Maria E. V. de Medeiros⁶. Durante a Escola Nova deu continuidade em seus estudos em Olinda, na Academia Santa Gertrudes⁷. Em seguida, na Escola Normal⁸ do Recife, num momento histórico de grandes acontecimentos como a crise de 1929 no cenário econômico mundial e, no cenário nacional, o Manifesto dos Pioneiros de 1932, aliando-se a era Vargas.

A Escola Normal outorga-lhe o título de professora em 1935. Embora situada na sua fase de preparo profissional no mesmo período que predominou o ideário da Escola Nova, ela

5. Bourdieu (1999) apresenta reflexões a partir do trabalho entre os Kabiyli. É a exclusão do espaço público que, condena mulheres a espaços separados – fazendo da travessia espaço masculino. Ela toma a forma de “agorafobia” socialmente imposta que pode sobreviver e levar as mulheres a excluírem a si mesmas.

6. Professora e parlamentar. A criação de escolas de ensino secundário em Pernambuco foi resultado do seu engajamento com a educação.

7. Trata-se de escola confessional católica localizada no centro histórico de Olinda, sob a direção das Irmãs Beneditinas Missionárias de Tutzing, Alemanha.

8. A Escola Normal de Pernambuco, Recife, tornou-se referência na formação de professores e era tida como celeiro das ideias e das reformas no contexto educacional.

Com a perspicácia de poucos educadores, certamente gerada no próprio clima do momento e da Escola Normal, soube no processo depurar do ideário da Escola Nova ideias que uniu a outros pensamentos e formas, embasando seu trabalho político pedagógico (SANTIAGO, 1987, p. 29).

Posições assumidas por Elza ao dizer: “Escolhi ser professora por mim mesma, desde cedo” (FREIRE, 1980, p. 202), ela reafirma escolhas. Quando se inicia a formação de professores? Ela tem sua gênese a partir do momento em que o professor se mostra ao mundo. Ou seja, “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos, sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (NÓVOA, 1992, p. 26). O professor ao realizar sua prática pedagógica está ali com todos os elementos que constituíram sua história.

A entrada feminina nas escolas normais contribuiu em certa medida, por um lado, ao acesso à instrução pública e, por outro, à inserção profissional. Para Louro (1997) isso se deve ao processo de urbanização e industrialização do país, que ampliou as oportunidades de trabalho dos homens e ocasionou a “feminização do magistério”. Isso marcou sua vivência político-pedagógica como mulher e professora.

A implementação do capitalismo industrial no Brasil em 1930 determinou uma nova organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais; mudanças estruturais e, por conseguinte, o surgimento de novas exigências educacionais. Em meio a essa realidade, após concluir o Normal, Elza ingressa no Instituto Pedagógico do Recife como aluna e depois professora, mediante convite por seu desempenho. Esse fato atesta seu interesse em dedicar-se à formação continuada, já naquela época: “realmente me especializei em alfabetização” (FREIRE, 1980, p. 203).

Desenvolvo a compreensão do ideário pedagógico da época e a relevância das instituições para a formação e o exercício profissional de Elza, procurando extrair os fundamentos de sua teoria e prática ao estabelecer o movimento histórico, com base nos aspectos políticos-educacionais e socioeconômicos.

Em janeiro de 1943 é aprovada em concurso público e nomeada professora da rede estadual de Pernambuco. Entre 1943 e 1947 lecionou no Instituto Pedagógico, em 1948 e 1949 na Escola de Especialização, onde de 1951 a 1953 exerceu o cargo de diretora. Em novembro de 1953 foi diretora Padrão I da Escola Mota e Albuquerque, e lecionou na Escola Clotilde Meira em 1954. No período de 1954 a 1956 retornou para a Escola Mota e Albuquerque e, de janeiro de 1956 até 1964 foi dirigente Padrão da Escola Caio Pereira e da Escola Joaquim Nabuco, partindo para o Chile⁹:

Elza era professora, uma educadora pra mim de um senso, uma sensibilidade prática enorme, com capacidade de entender sua própria prática também, muito sensível... Ela falava pouco, observava muito, e era muito querida pelos colegas e alunos, fez uma bonita carreira pedagógica no Recife (FREIRE, 2005, p. 288).

9. Informações em FREIRE, 1980, p. 201 e SPIGOLON (2009,2014).

Se nas práticas pedagógicas de hoje as diferentes tendências se entrecruzam, em décadas anteriores também. Destaco a sensibilidade e o envolvimento na sua prática e militância pedagógica no campo da arte e educação ampliada para a alfabetização, pois “na década de 50 Elza dirigia em Recife uma escola de subúrbio e, sob sua influência e estímulo, a Professora Dídiel iniciou um trabalho de alfabetização através da Arte” (BARBOSA, 2006, p. 637). Elza registra pioneirismo com inovações pedagógicas e reforça comprometimento com a educação pública quando, nos anos 50, “foi uma das pioneiras na integração da Arte na Escola Pública, enfatizando as produtivas implicações do fazer artístico no processo de alfabetização” (BARBOSA, 2005, p. 20) o que nos leva a concluir que a primeira experiência de alfabetização através da arte em escola pública se deu como Elza diretora de escola.

Identifico posturas dela que caracterizavam sua sensibilidade e intuição, que lhe possibilitavam atentar às necessidades e interesses dos educandos, pois “seu gosto pela alfabetização e, em especial pela popular, a fará uma educadora apaixonada pelo seu fazer teórico-prático e pelos educandos – objeto da sua ação e sujeitos da própria aprendizagem” (SILVA in SANTIAGO, 1987). Elza afirma o compromisso libertador e transformador com “paixão que a identifica e a une às classes populares e permite que comungue dos seus sofrimentos tanto quanto do seu esforço pela libertação” (ibidem, 1987).

Elza demonstrava autoridade de quem conhecia as manifestações da miséria, compreendia a condição e a natureza humana, sabia que elas se expressavam de variadas formas; como quem fazia do ato pedagógico um ato político, transformando teoria sobre o ato pedagógico num ato de amor. De onde se pode concluir que, para o casal: “No fundo o ato pedagógico é muito amoroso também. É uma coisa assim radicalmente amorosa”. (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 117).

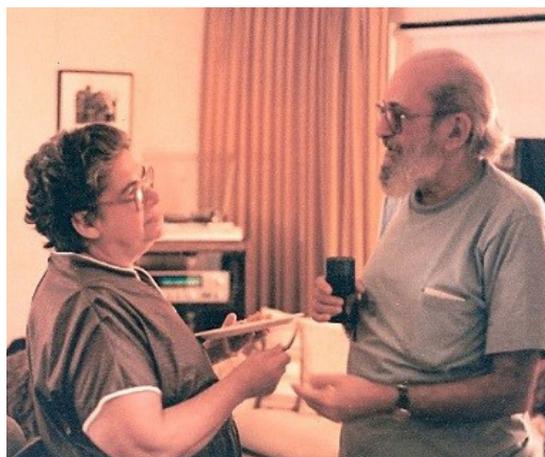
Elza aprofundou estudos; ampliou atividades com a arte e educação; compôs equipes técnicas; integrou e fundou instituições; socializou experiências em alfabetização; aliou conhecimento científico/técnico ao político-pedagógico. Momentos vividos, inteireza de Elza: “Penso assim porque gostosamente me realizei” (FREIRE, Elza, 1980, p. 200). O seu compromisso com a educação e a alfabetização, não se vincula a ideais quanto à miséria e, sim compreende questões do ensino público no Brasil, de forma crítica, politizada, reflexiva e científica.

Considero que ela se manifesta na descrição de teorias e práticas político-pedagógicas idealizadas e realizadas por meio do processo de humanização, quando condensa a desmistificação radical da condição humana e, ao fazê-lo, traz a beleza de reconhecer as possibilidades do aprender pela diversidade, quando diz que “temos realmente muito que aprender de um povo que vive tão intensamente a unidade entre a palavra e o gesto. O indivíduo aqui vale enquanto gente”. (FREIRE, 1978, p. 39).

A cultura e a luta social configuraram-se como principais referenciais utilizados nos processos de interação político-pedagógica estabelecidos por Elza e a educação foi apontada como recurso que proporcionou questionamentos e reflexões entre teoria e práxis. Essa maneira de ser registra suas experiências nas dimensões da educação e da humanidade.

PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA¹⁰: ELZA E PAULO FREIRE

Elza mulher, nordestina, normalista, concursada; pioneira da arte-educação. Esposa, companheira, educadora, sistematizadora das palavras geradoras, precursora na formação de educadores. Casou-se com Paulo em 1944, e dessa união teve cinco filhos: Madalena, Cristina, Fátima, Joaquim e Lutgardes. Mãe, amiga, irmã; lutadora em prol das causas educacionais e humanitárias, engajada no trabalho libertador e nas atividades sociais, políticas e culturais.



O casal Freire: Elza e Paulo (Anos 80). Fonte: Acervo de Lutgardes C. Freire, cedido à pesquisadora. (Jornal da UNICAMP, nº 435, p. 12, 2009).

A educação circunstancialmente os aproximou e “Paulo conheceu Elza Maia Costa Oliveira, professora que marcaria, definitivamente, sua vida pessoal e profissional”. (BARRETO, 2004, p. 22). As aproximações entre o casal Freire são consequências advindas de um contexto não só pedagógico, o que reforça a hipótese da “Pedagogia da Convivência”, pois a Pedagogia Freiriana traz em seu bojo conteúdo significativo de Elza, o que legitima reconhecer e discutir a relação político-pedagógica, amorosa, uma vez que “[...] devo a Elza, na feitura da Pedagogia [...] acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem ou mulher, é a boniteza em nossas relações [...] Foi esta a experiência que com Elza vivi” (FREIRE, 1992, p. 64).

Relações onde as influências não são estanques, contemplam cognitivo, afetivo e que, mediatizadas por uma Pedagogia da Convivência, possibilitam um processo capaz de impedir ou minimizar a dicotomia entre eles e a realidade existencial. Freire destaca: “Elza na verdade, exercia uma influência extraordinária sobre mim do ponto de vista existencial e do ponto de vista intelectual. Eu deveria dizer “antes de Elza” e “depois de Elza”” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 83). Ela influencia além de Paulo.

A Pedagogia da Convivência se fundamenta nas categorias freirianas, às quais se agregam as elzianas surgidas com a pesquisa, e traz como referenciais o pensar, fazer, falar e sentir, partindo do princípio de que a convivência pelo encontro em si é uma relação de diálogo, conflito e dialética. Ou seja, é através da convivência, dos saberes diferentes que o conhecimento é produzido e compartilhado, mediante os processos de ensinar-aprender, pautados na “amorosidade”, “criticidade”, “liberdade” e “conscientização”. Trazida para o campo acadêmico-científico, a convivência entre Elza e Paulo

10. Perspectiva formulada pela autora (SPIGOLON, 2009; 2014) a partir das relações estabelecidas por Elza e Paulo Freire no campo da educação após o casamento. Apresenta a convivência deles, que se encontram e se influenciam mutuamente também na Educação de Adultos e juntos desenvolvem equações teóricas, metodológicas e práticas inovadoras e emancipadoras. É o processo político-pedagógico como possibilidade dialética entre os sujeitos e a realidade existencial. Atualmente, prossigo no seu aprofundamento.

11. Faço menção às pesquisas em continuidade a essa, sendo que o período subsequente foi desenvolvido no doutorado e cobre o período de 1964 a 1979 (SPIGOLON, 2014). Ressalto que os períodos se inserem numa lógica de pesquisa que busca e articula de forma ininterrupta o levantamento e análise do conjunto de fontes.

transforma-se em perspectiva analítica, a partir das pesquisas já realizadas e em curso¹¹.

Lutgardes (2005, s/p.) assegura contribuição nesse sentido, uma vez que “é difícil falar de Paulo Freire sem falar de Elza Freire, porque ela foi grande educadora e grande pensadora”. Ratifico que, para melhor compreender a dimensão do pensamento e da práxis freiriana, há que se agregar Elza. Daí analisar as participações dela na própria consolidação de um conjunto de propostas¹² forjadas por Freire. A aproximação pedagógica dele está relacionada à sua forma de inserção nesse contexto, cujo resultado em parte se atribui a Elza, pois “Ela influenciou-me enormemente. Assim, meus estudos linguísticos e meu encontro com Elza conduziram-me à pedagogia” (FREIRE; MACEDO, 2002, p. 109).

O desenvolvimento desse conjunto de propostas freirianas está condicionado às contribuições de Elza. Ressalto os tempos de estudante na Academia Santa Gertrudes, na Escola Normal e no Instituto Pedagógico. Depois, diretora e professora nas escolas e cursos de formação de na Escola de Aplicação, na Escola de Belas Artes. Ao mesmo tempo, pesquisadora de métodos pedagógicos e inovações de práticas de ensino-aprendizagem, alfabetizadora de crianças e adultos e sistematizadora das palavras geradoras. Enfim, Paulo contempla a questão da sua formação, preenchida com a formação, atuação e contribuição de Elza:

[...] porém eu tenho grande deficiência, grande vazio na minha prática de professor: eu nunca fui professor primário [...] eu nunca tive experiência direta com crianças, nunca alfabetizei. Minha grande experiência com crianças foi com meus filhos mesmo, que hoje são os melhores juízes de Elza e da minha prática de educadores. (FREIRE, in BRANDÃO, 1983, p. 93).

À medida que Paulo se apropria e se referencia acerca do *metié* de Elza, estabelece aproximações entre eles, desde os movimentos populares até a intimidade privada, nas dimensões públicas, político-pedagógica e cognitivo-afetiva que os assinalava, e interpreta: “porque ela era uma educadora fantástica, [...] cheia de noções e sentimentos e conhecimento daquilo que estava fazendo. Acho que por essa razão ela era melhor que eu, uma grande educadora” (FREIRE; HORTON, 2003, p. 83). As reflexões da construção histórica de Elza, sob o prisma da educação, conduziram a necessárias configurações¹³ sobre ela.

Com base nos dados adoto o conceito de práxis¹⁴, a união entre teoria e prática, e identifico a confluência delas quando vivenciadas e experienciadas entre eles. O processo da convivência assume a perspectiva necessária para a práxis.

Convivência e pedagogia agem e interagem no campo da educação contemporânea, influenciando o pensamento político-pedagógico mundial em torno de uma educação dialógica e libertadora sob a perspectiva freiriana. Isso se vislumbra com a Pedagogia da Convivência cunhada na relação Elza e Paulo, uma convivência político-pedagógica, amorosa.

12. Brandão (2005) considera que Freire criou proposta educacional revolucionária, incorporando um conjunto de princípios ético-político-pedagógico em prol da conscientização, onde a educação é prática da liberdade.

13. Elza obteve uma formação bastante diferenciada para a época, ao frequentar escolas de referência e, ao longo do percurso de formação, conviveu com importantes intelectuais e professores daquele cenário e tempo.

14. Ancoro em VÁZQUEZ (1979), MARX (1978), FREIRE (1972) e LEFEBVRE (1958).

As elucubrações acerca do casal Freire e o que produziram juntos fornecem elementos para aprofundar o entendimento, se ancoradas na Pedagogia da Convivência. Assim, no sentido de não exclusão de um ou de outro, e sim de complementariedade, defendendo que:

A educação é um ato político, e sendo político implica uma escolha... O ato político também é amoroso, pois implica num gosto, numa escolha, num porquê... Da mesma forma que travamos na vida a nossa luta política, em nossa vida particular também escolhemos nossas parceiras, nossos parceiros. Foi assim que Paulo escolheu e foi escolhido por Elza, sua companheira durante quarenta e dois anos. Elza era uma professora exemplar, uma educadora que influenciou Paulo, assim como Paulo a influenciou. (FREIRE, 2001, p. 341).

Elza é o próprio processo social, histórico, político e pedagógico. Esses processos, ao se organizarem, tornam-se construções dialógicas e dialéticas que influenciam as relações sociais e os comportamentos dos homens e mulheres, das pessoas inseridas nessas configurações (ELIAS, 1994; 1998).

Paulo narra processos de construção político-pedagógica estabelecidos entre o casal, cuja experiência é parte constitutiva da Pedagogia da Convivência:

Descobri, por causa de Elza que o que eu estava fazendo quando ensinava português era algo mais que ensinar, era precisamente educar. Não quero separar o ensino da educação. Não faz sentido. O que quero dizer é que, objetivamente, quando eu estava ensinando a Língua Portuguesa estava educando. Mas eu não sabia disso e foi Elza quem me iluminou com relação a isso. Subitamente eu comecei a juntar sonhos antigos e a reconhecer conexões entre eles. Ficou claro para mim que eu tinha um gosto por fazer perguntas, por saber, por ensinar e tive certeza de que era um educador ou que teria que me tornar um educador. Essa foi a primeira grande influência da Elza sobre mim. (FREIRE; HORTON, 2003, p. 83).

A aproximação de Elza e Paulo mediada pela Pedagogia da Convivência estabelece a interação do teórico (intelectual) e da prática (sentimental), inicialmente por intermédio do encontro (e depois o casamento), o que possibilita identificar como foram acontecendo as influências, o despertar crítico e consciente de Freire.

Ao fazer esse exercício de análise, aproximo diferentes realidades dos universos e cenários de Elza e Paulo e agrupo uma série de discussões com abordagens convergentes de modo a destacar a convivência como fenômeno pedagógico, remetendo-o àquela realidade e configurando-o em outras.

Por fim, “não quero separar o ensino da educação. Não faz sentido” (FREIRE, 2002, p. 83). Quero (conviver e) unir cada vez mais Elza e Paulo e vice-versa.

EDUCAÇÃO DE (JOVENS) E ADULTOS NO BRASIL: RE-SIGNIFICANDO A HISTÓRIA

O artigo ressignifica¹⁵ a Educação de (Jovens) e Adultos no Brasil, pois se justifica tanto pelo caráter histórico - ao discutir fatos passados - quanto pela ponte que estabelece com o presente/futuro na construção de sociedades mais igualitárias.

Nos cenários entrelaçados aos percursos de Elza e Paulo inseri fragmentos do real como parte dos processos que acometeram o período de 1916/1964. Daí a importância fundamental de Elza para o pensamento e a práxis freiriana. Porque de um lado, revela o princípio dialético de que toda nova realidade é gerada no seio da antiga, de outro, o fundamento de que todos são competentes em algo (ROMÃO in FREIRE, 2001, p. XIII).

Para Elza “fizemos juntos, Paulo e eu, o trabalho de alfabetização no Nordeste [...] Então, nós pensamos: e se transferíssemos para o mundo do adulto, como seria?” (FREIRE, 1980, p. 230). Fato incontestado nos registros históricos que marcam a educação - em particular a de adultos - traz o partejar de um “Método”¹⁶ que partiria dali para o mundo, revolucionando a educação. Ela é decisiva para a concepção dessa metodologia, atuando de forma ininterrupta, tanto nas ideias/teorias e quanto nas práticas/experiências.

Elza é partícipe e, à medida que a investigação avança por divulgar e analisar parte de seus “Escritos Íntimos”¹⁷, sustento tais hipóteses com preciosidades históricas que enriquecem descobertas no tocante à educação, por exemplo:

[...] Longe de compreender a realidade, a compreensão do mundo o povo tem [...] O homem que aprendeu para poder pegar o homem que enganava o trabalhador [...] Encontra as palavras geradoras. Temos o seguinte: geradora na medida que possibilita a feitura de outras palavras [...] O conhecimento viabilizador para os sentidos [...] O sentir uma certa materialidade pela sensibilidade – a percepção do objeto – registra certas percepções – pego – sinto – percebo – falo o nome do objeto [...] O medo das coisas é maior [...] Alfabetizar é montar o sistema de valores escritos, esta montagem tem que ter [...] A alfabetização é um ato político [...] Alfabetização criadora e libertadora – ele discute a sua palavra e a frase [...] (FREIRE, E. S/d; S/Ed., acervo pessoal de Madalena Freire, cedidos à pesquisadora).

15. Conforme Freire e o pacto populista (ROMÃO, in FREIRE, 2001, p. XIII), adoto ressignificar, pois a intenção é no sentido de que os seres humanos estão re-elaborando uma ideia e uma prática que já eram portadores.

16. No exílio, o casal Freire dá início a processo de amadurecimento acerca do “Método”, com o caráter de assumir a partir de então outras denominações. Isso se concretiza na volta ao Brasil. Entretanto, nos primeiros anos do desenvolvimento dessa experiência ele se apresenta como “Método Paulo Freire”, por isso optei por conservar essa terminologia, observando e respeitando as condições daquele momento histórico. Remissão a BRANDÃO (2005; 2008), BEISIEGEL (1974; 1982), GERMANO (1982), FÁVERO (1983), dentre outros.

17. Integra conjuntos e acervos de pesquisa da pesquisadora em torno da temática Elza Freire, que venho reunindo desde 2006 na forma de manuscritos (caderno, agendas, cadernetas, papéis avulsos), constituídos a partir das fontes documentais e não documentais, oficiais e não oficiais, escritas e orais, iconográficas, etc.

Examinando o conteúdo e a natureza do material, articulo informações teóricas e metodológicas com experiências empíricas, evidenciando as contribuições dela. A análise inicial dos manuscritos é subsídio a um referencial teórico que evidencia a descrição das realidades político-pedagógicas em questão, para explicar fragmentos do pensamento de Elza como sendo elementos constitutivos dos trabalhos desenvolvidos por ela, Paulo e o casal.

Ele sistematiza registros em torno da história da educação brasileira por meio das primeiras experiências com Educação de Adultos, através dos registros de Elza. Fontes primárias trazem às novas gerações a possibilidade de consultar materiais que tornam público e disponível o fomento de discussões posteriores, ampliando as já existentes.

A partir das influências de Elza em Paulo criam-se novas interpretações sobre a contemporaneidade em torno dos pressupostos e dos paradigmas freirianos.

Na tentativa de não desvincular a teoria ou a compreensão de educação do “Método Paulo Freire”, como se qualquer uma delas pudesse se sustentar sem a outra, demonstro com o rigor e cuidado necessários a criação e o desenvolvimento do “Método”, me detendo na participação de Elza para constatar a relação estabelecida entre ambos.

Após esta experiência, foi nossa mãe Elza, que já trabalhava com educação na época, especialmente com crianças, que o convenceu a trabalhar com educação. Juntos deram os primeiros passos no trabalho com alfabetização de adultos. Começaram a utilizar o que mais tarde seria chamado Método Paulo Freire, uma metodologia diferente para alfabetizar adultos. (FREIRE, 2001, p. 332).

Para ser aprofundada, a compreensão do “Método” perpassa o conteúdo eminentemente amoroso de sua proposta de alfabetização libertadora. Elza era alfabetizadora, Paulo transfere para os adultos a experiência de Elza e vice-versa.

Juntos, pela convivência, o casal pensa, executa, teoriza e sistematiza esse “método”:

A Elza me traz assim pra dentro de mim para dentro da vida, me traz um baita testemunho de coragem, de luta e de amorosidade ao educando. E ela tem tido, e continua tendo, uma experiência que eu não tinha, que eu nunca tinha tido, que é uma das minhas deficiências, que o Freinet não teve: nunca fui professor primário, e há de convir que hoje não dá mais pra ser. (FREIRE, in LYRA, 1996, p. 177).

No conjunto dessas discussões não se observava Elza com significância entre os colaboradores, embora ela tenha participado desde o início, nem se aventou como agora suas contribuições. Como ela mesma afirma: “fiquei com a parte metodológica, com a elaboração da coisa” (FREIRE, 1980, p. 203), e seu filho Lutgardes reafirma:

O Método nasceu de ambos. Inicialmente com uma forte contribuição de Elza. Ela tinha experiência em educação, principalmente com crianças.

Fora professora primária no Recife e mais tarde diretora de escola. Foi ela que convenceu Paulo a seguir a carreira de educador. (FREIRE, 2001, p. 341).

Os tempos e espaços das contribuições e influências de Elza para esse momento histórico na vida e obra de Paulo Freire refletem o ressignificar da Educação de Jovens e Adultos. A consolidação das experiências com adultos analfabetos é a gênese dessa educação no Brasil, que depois se espraia por todo o mundo. Elas viabilizaram:

As pesquisas, os estudos teóricos que fiz, com efetiva colaboração de Elza, minha primeira mulher, naqueles dez anos, viabilizaram o que veio a se chamar Método Paulo Freire. No fundo, muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização. (FREIRE, 2003, p. 86).

A realidade de efervescência que eclode no golpe de 1964 e depõe o governo Goulart, instaura a ditadura e leva ao exílio. Em seguida, perseguições, prisões e fugas, numa demonstração do aparato repressivo do Estado instaurado:

Ela foi professora, depois diretora, mas teve aí um gesto lindo que foi, depois do golpe, a solidariedade absoluta que ela teve comigo. Elza ia me visitar na cadeia e nunca disse: “Você está vendo, Paulo, se você tivesse pensado mais...” Nunca! Quer dizer, ela foi solidária, absolutamente solidária. (FREIRE, 2005, p. 288).

Os Freire - Elza, Paulo e seus filhos - se inserem no contingente de brasileiros que são diretamente afetados pelas injunções do golpe. Paulo resistia em sair do Brasil:

Entretanto (Paulo) resistia em sair do Brasil. Nós próprios, eu e Argentina, participamos de um esforço no sentido de lhe mostrar os riscos que estaria sujeito se insistisse em permanecer: Paulo e Elza se encontravam, então, num local reservado, em Casa Caiada, Olinda. Lembro que, diante da decisão de permanecer no Brasil, aparentemente inabalável, Elza me chamou à parte e disse: “Vocês ficam aqui até de manhã, mas que ele sai, sai” (ROSAS, 2003, p. 29).

As ações dessa mulher descortinam um movimento pendular e peculiar que retrocede no tempo para avançar e mostrar a utopia no cárcere e o exílio no horizonte com a partida de Paulo e despedida de Elza e os filhos. Permanece a sensação amarga e sombria de ter sido um ano que não acabou – 1964 vive!

Elza é partícipe desse processo, como lembra seu filho Lutgardes (FREIRE, L. C., 2007) “E então, minha mãe foi sempre uma pessoa solidária com aquilo que meu pai pregava, quer dizer, porque ela também participou disso”. De ontem para hoje e amanhã, a História se re-escreve para conhecer e re-conhecer Elza, re-significar sujeitos e a educação.

(IN) CONCLUSÕES

Neste trabalho as análises recaem sobre a atuação e importância de Elza para o pensamento e a práxis de Paulo Freire e, ao mesmo tempo, para a educação brasileira, em especial para a de Educação de Jovens e Adultos no período de 1916 a 1964.

Entendo ter conseguido encontrar na formação acadêmica e atuação profissional de Elza elementos que permitem a identificação de sua prática político-pedagógica, as quais se imbricaram ao pensamento freiriano. Isso significa que ao se estabelecer a Pedagogia da Convivência entre o casal, dá-se a consolidação de experiências pioneiras e inovadoras com educação de adultos, o que nos remete à gênese dessa educação no Brasil. Assim, afirmo que o casal Freire foi vanguardista da educação.

A Pedagogia da Convivência possibilitou a estruturação, sistematização e fundamentação do pensamento e da práxis de Freire, a partir de um encontro iniciado em 1940 que resultou na ilação de ideias compartilhadas. Sendo assim, em grande medida, a proposta freiriana tem sua existência vinculada à presença de Elza junto a Paulo, que diz:

Ela era uma “artista” cujo respeito por mim moldou quem eu sou. Ao me respeitar, ela desenvolveu aspectos do meu perfil. Por causa disso, sem Elza é possível que eu não estivesse aqui falando sobre isso – é possível, mas não tenho certeza. É possível que eu não estivesse aqui se não tivesse sido pelo amor que tinha pela vida. O amor por mim, pelas crianças, pelo povo, pelos alunos e alunas. Sua coragem de criar coisas nunca parou... Estou analisando alguns momentos no processo do meu desenvolvimento e por isso estou pensando sobre sua influência e suas sugestões (FREIRE; HORTON, 2002, p. 83).

O caráter da relevância temática, o ineditismo das fontes e os indicativos trazidos apresentam aportes para agregá-la às discussões da temática. Deixo a crítica-reflexiva ao problematizar o fato de que, se não fosse Elza, qual seria a história e o seu significado?

Elza foi mais do que a companheira de todas as horas do educador brasileiro. Ao seu lado, despertou Paulo para o trabalho com educação; participou da proposta freiriana e concretizou com ele desafios e utopias (desde Recife, passando pelo exílio pelo mundo até o retorno ao Brasil). Elza, muito mais que companheira amorosa, esposa dedicada e profissional competente, exerceu grande e decisiva influência no pensamento e na práxis freiriana, e deixou contribuições para a educação brasileira, notadamente a de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. "Paulo Freire e a Arte-educação". In: VALE, M. J. (Org.), *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

_____. In: GADOTTI, M. (Org.). *Paulo Freire: Uma bibliografia*. São Paulo: Cortez, IPF; Brasília, UNESCO, 2006.

BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

BEISIEGEL, C. de R. *Estado e Educação Popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política. Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. "A ilusão Biográfica". In: AMADO, J. & FERREIRA, M. de M. (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BRANDÃO, C. R. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____. *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia*. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *Envolvimento e distanciamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FÁVERO, O. *Cultura popular, educação popular, memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, E. "Manuscritos", S/d; S/Ed. In: *Escritos Íntimos*. Acervo pessoal de Madalena Freire, cedido à pesquisadora.

_____. "Setembro de 1977". In: COSTA, A. de O. et. al. (orgs.). *Memórias das mulheres do exílio*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, L. C. "Paulo Freire por seu filho". In: SOUZA, A. I. (org.) *Paulo Freire: Vida e Obra*. São Paulo: Expressão Popular Ltda, 2001.

_____. *Homenagem à Memória de Paulo Freire* (mimeo). São Paulo, Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALSP), 2005.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento, 1972.

_____. & BETTO, F. *Essa escola chamada vida: Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. In: BRANDÃO, C. R. (org.). *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

_____. & FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. & GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a própria história*. V. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. & HORTON, M. *O Caminho se faz caminhando*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Entrevista. In: LYRA, C. *As Quarenta Horas de Angicos: Uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. & MACEDO, D. *Alfabetização leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEFEBVRE, H. *Critique de la Vie Quotidienne*. Paris: Éditions l'Arche, 1958.

LOURO, G. L. "Mulheres na sala de aula". In: PRIORE, M. D. (org.) *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

MONTEIRO, R. A. (org.) *Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação*. Juiz de Fora: FEME, 1998.

NÓVOA, A. "Inovação e história da educação". In: *Teoria & Educação*, nº 6. Porto Alegre: Pannônica Ltda, 1992.

ORNELAS, A. L.; OLIVEIRA, E. M. C.; FREIRE, E. Cuernavaca/México, 1987. Datilografado, cedido à pesquisadora.

ROMÃO, J. E. "Contextualização: Paulo Freire e o Pacto Populista". In: FREIRE, P. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSAS, P. *Papéis Avulsos Sobre Paulo Freire*, 1. Recife: UFPE, 2003.

SANTIAGO, M. E. "A presença de Elza Freire em Paulo Freire". In: *Um olhar sobre Paulo Freire a partir da realidade cultural do Nordeste Brasileiro*. Recife: NUNEP, 2000.

_____. *Sobre Elza*. Recife: Datilografado, 1987.

SILVA, I. M. E. In: SANTIAGO, M. E. *Sobre Elza*. Recife: Datilografado, 1987.

SCOCUGLIA, A. C. *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: UFPB, 2001.

SPIGOLON, N. I. *Pedagogia da Convivência: Elza Freire – uma vida que faz Educação*. 2009. Dissertação. UNICAMP, Campinas, 2009.

_____. *As noites da ditadura e os dias de utopia – o exílio, a educação e os percursos de Elza Freire nos anos de 1964 a 1979*. Tese. UNICAMP, Campinas, 2014.

Comunidade escolar: políticas públicas e participação

OTAVIO HENRIQUE FERREIRA DA SILVA¹

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo debater a importância da participação da comunidade escolar na gestão das políticas públicas de educação. O referencial teórico utilizou autores como Gadotti e Freire e outros das áreas de gestão democrática, políticas educacionais e também das legislações. A abordagem é qualitativa tendo como método a pesquisa exploratória. Os principais desafios para consolidar a gestão democrática referem-se ao reconhecimento dos estudantes como sujeitos participativos desde a educação infantil e a implementação do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

PALAVRAS-CHAVE

Comunidade escolar; participação; gestão democrática.

ABSTRACT

The present study has how objective debate the importance community participation in the education public policies management. The theory base using authors how Gadotti e Freire and others that speak about democratic management, education policies and legislation. The approach is qualitative using how methodic the exploratory research. The main challenges to consolidate democratic management are recognize the students from children's education how subjects participants of management; and implement Education National Plan 2014-2024.

KEYWORDS

schooling community; participation; democratic management.

1. Mestrando em Educação no Promestre/UFMG, linha de pesquisa Educação Infantil. Trabalha na Rede Municipal de Educação de Betim. Conselheiro Municipal de Educação de Betim. Secretário executivo do Fórum Mineiro de Educação Infantil. Contato: hota_otavio_om@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A gestão democrática da educação garantida na Constituição de 1988, Art. 206, inciso VI, e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Art. 3, inciso VIII, não faz a distinção da participação dos sujeitos nos diferentes níveis escolares, ela está apresentada de modo muito amplo, englobando todas as etapas da educação. Em partes, a participação na gestão democrática tem um amparo legal para todas as modalidades da educação básica, entretanto, não pensar nas diferenças conduz à negação de direitos a alguns sujeitos escolares, como por exemplo as crianças pequenas.

Nessa perspectiva, objetiva-se aqui debater sobre a importância da participação da comunidade escolar na gestão das políticas públicas de educação. Buscando um diálogo entre as nossas inquietações e autores da área, o questionamento que nos orienta neste estudo é: qual a participação que a comunidade escolar tem e qual a que precisa ter na gestão das políticas públicas de educação?

Para tanto, fez-se necessário analisar as legislações que asseguram a participação da comunidade; conhecer o que autores dizem sobre a temática e fazer apontamentos de possíveis formas de se alcançar um maior envolvimento da comunidade na gestão das políticas de educação.

A abordagem deste artigo é qualitativa. Desenvolvemos o estudo a partir de pesquisa exploratória em publicações impressas, digitais e em fontes documentais.

A reflexão sobre os processos de construção de políticas públicas de educação tendo em vista a participação da comunidade escolar é fundamental para contribuir na formação de professores, conselheiros municipais, conselheiros escolares, gestores e outros profissionais da educação. Além disso, outro fator relevante no fato de dar visibilidade a essa temática é buscar contribuir com a inclusão dos sujeitos da comunidade escolar na gestão democrática da educação.

Os pressupostos que embasaram a exploração das informações foram: uma maior participação da comunidade escolar implicar em uma certa concepção de como essa deva agir; o fato de possivelmente alguns dos sujeitos da escola e da comunidade serem excluídos do processo de gestão de políticas públicas e a constatação que a educação infantil, primeira etapa da educação básica, possui peculiaridades que vêm sendo pouco abordadas e são importantes para inclusão dos sujeitos das comunidades na gestão democrática da educação.

1. COMUNIDADE ESCOLAR, COMUM UNIDADE?

A utilização do termo “comunidade” na área da educação teria surgido do pensamento escolanovista europeu e norteamericano, dirigindo-se tanto à escola como ao meio social onde ela está localizada. (TEIXEIRA, 2010). Os sujeitos dessa comunidade possuem ligação direta ou indireta com a instituição educacional.

Os interlocutores mais próximos da escola são alunos, famílias e profissionais. Numa perspectiva ampliada, a comunidade escolar abrange a sociedade civil orga-

nizada, os movimentos sociais, as lideranças comunitárias e outros atores; porém, a relação de comunidade está longe de ser um convívio simples, as diferenças e a complexidade são características de uma comunidade democrática², como a priori seria, a comunidade escolar.

Em seu estudo sobre a identidade cultural e pós modernidade, Stuart Hall (HALL, 2006), discute sobre “comunidade imaginada”. Para ele, a ideia de nação é um exemplo disso: as culturas, em um movimento ambíguo de passado, presente e futuro, produzem sentidos sobre a nação, e as pessoas se identificam com esses sentidos e constroem identidades nacionais, que são comunidades imaginadas.

Nosso diálogo com Hall acontece na direção em que ele aponta que “a nação” se refere tanto ao Estado-Nação como também a uma comunidade local, um ambiente familiar ou uma condição de pertencimento. (HALL, 2006). A ideia de que existe uma cultura única dentro da nação é desconstruída por ele, pois a maior parte das nações são constituídas por culturas diferentes que foram unidas pela luta popular, e nas nações estão presentes diferenças de classes sociais, etnia e gênero.

A comunidade escolar costuma ser tratada de forma homogênea na própria escola, onde há pessoas que defendem que para estar em comunhão é preciso que os sujeitos dali estejam unidos, juntos e pensem de forma igual. Essa é uma noção de comunidade imaginada sobre a comunidade escolar, ou seja, “é vivida, em grande parte, na imaginação”. (POWELL apud HALL, 2006, p. 51).

Este tratamento ideológico é usado por uma classe dominante para a manutenção do controle sobre os dominados, como acrescenta Teixeira:

Essa “ideologia” serviria para “evitar ações e pensamentos divergentes, visando a reforçar a identidade comum”, criando certa “homogeneidade, não se levando em conta que as pessoas só podem crescer através de processos que propiciem seu encontro com pessoas, coisas e situações desconhecidas, diferentes do que lhes é familiar”. (TEIXEIRA, 2010, p. 2).

Um projeto de comunidade alinhado com a inclusão das diferenças e com a heterogeneidade de culturas é possível de ser construído, desde que as pessoas estejam dispostas a participarem dele. (Idem, 2010). As culturas, na condição de estruturas das relações sociais, constituem-se em um campo tensionado por disputas e alianças que deixam marcas na sociedade e na escola em variadas dimensões que ali se cruzam: nas particularidades e nos contingentes culturais, na interação e nas redes de sociabilidade. (PEREIRA-TOSTA, 2011).

Apesar do tensionamento e complexidade dessa relação de comunidade, para a essência democrática é exigido pensá-la constituindo-se como “[...] um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade”. (HALL, 2006, pp. 61- 62). Neste caminho, também na perspectiva bakhtiniana, pode-se considerar a comunidade escolar democrática como um signo ideológico (dispositivo discursivo para Hall) que representa os diferentes extratos que nela estão inseridos.

2. Esta temática será melhor desenvolvida adiante.

[...] o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, não se pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social. (BAKHTIN, 1997, p. 45).

Assim, nos chama atenção o estudo de Josep Puig “A escola como comunidade democrática”³. A abordagem do autor mostra elementos importantes para se estabelecer uma comunidade democrática. Segundo ele, é preciso haver uma relação de afetividade entre os sujeitos, sendo necessário “o diálogo e a cooperação”. (PUIG, 2000, p. 22).

Os membros dessa comunidade são estimulados a se encontrarem com frequência, promovendo relações interpessoais e continuadas. Os alunos são bem acolhidos, são bem aceitos, a escola fomenta a interação entre os pares, os alunos possuem relação de amizade, percebe-se a formação de pequenos grupos na comunidade educativa, pois uma comunidade na qual a ideologia é democrática está longe de ser homogênea. (PUIG, 2000; HALL, 2006; TEIXEIRA, 2010; PEREIRA-TOSTA, 2011).

A comunidade democrática institui práticas de valores que facilitam a solidariedade entre seus membros e o compartilhamento de experiências. Dessas práticas, as que mais se destacam referem-se aos âmbitos da aprendizagem, da convivência e da animação, como por exemplo os métodos de aprendizagem cooperativos, realizações de projetos, as assembleias escolares, a gestão dos conflitos, as festas e comemorações, organizações de atividades livres, realização de atividades de mobilização social e a abertura da instituição para atividades da comunidade e da região. Desta forma, as “[...] práticas de valores são uma parte essencial do conteúdo de uma comunidade democrática que queira ser fonte de experiências que facilitem a inclusão social e a cidadania”. (PUIG, 2000, p. 23, tradução nossa).⁴

O capítulo a seguir irá desenvolver melhor a ideia da comunidade escolar enquanto sujeito participativo das políticas educacionais.

2. PARTICIPAÇÃO E GESTÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Embora se esteja discutindo neste artigo a comunidade escolar, a sua participação e a interação entre as diferentes culturas não se limita apenas ao ambiente da escola. A instituição escolar está integrada em uma ampla rede social e é apenas um de muitos outros lugares onde são possíveis de se construir a socialização entre os indivíduos e estratégias de participação social e popular. (PEREIRA-TOSTA, 2011).

Para Gadotti (2014), podem haver diferenças entre os conceitos de “participação social” e “participação popular”. Segundo ele, a participação social “[...] se dá

3. O título original é : La escuela como comunidad democrática. A tradução é nossa.

4. “[...] prácticas de valor son una parte esencial del contenido de una comunidad democrática que quiera ser fuente de experiencias que faciliten la integración social y la ciudadanía”.

nos espaços e mecanismos do controle social como nas conferências, conselhos, ouvidorias, audiências públicas etc” (p. 2), e a participação popular, em outra face, “[...] corresponde às formas mais independentes e autônomas de organização e de atuação política dos grupos das classes populares e trabalhadoras e que se constituem em movimentos sociais, associações de moradores, lutas sindicais etc”. (p. 3). Nesta última, os movimentos atuam mais diretamente do que na participação social, através de lutas, ocupações, marchas etc. (idem, 2014).

O sentido em que o termo “participação” vem sendo empregado aqui dirige-se à participação da comunidade tanto em mecanismos institucionais de gestão de políticas públicas (como o conselho escolar, conselho municipal de educação e conferências) quanto em movimentos que independem desses órgãos governamentais (como as mobilizações, iniciativas e lutas por educação que são travadas de forma independente pelas comunidades escolares).

A defesa de que a comunidade escolar deva ser gestora da qualidade da educação, assim como a direção da escola e os outros dirigentes municipais, é a defesa de que os estudantes, os familiares destes, os profissionais da escola, as pessoas que atuam nos movimentos sociais, culturais e aquelas que defendem o Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*)⁵ possuem o direito de opinar, avaliar e ter direito a condições estruturais para esta avaliação (financiamento); de sugerir, usufruir e se posicionarem favoravelmente ou não às políticas públicas de educação.

O Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), diz que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, e como direito de todos não se pode ter uma educação de qualidade sem a gestão democrática da educação, pois como já foi falado anteriormente, existe uma diversidade cultural e social entre os sujeitos da escola, e é para eles que a educação escolarizada está sendo planejada. (PUIG, 2000; HALL, 2006; TEIXEIRA, 2010; PEREIRA-TOSTA, 2011).

A gestão democrática é assegurada como um dos princípios e finalidades da educação, amparada pela Constituição Cidadã⁶, Art. 206, inciso VI, e também pela LDB, Art. 3, inciso VIII. Segundo Gadotti (2014, p. 2) “é preciso deixar claro que a gestão democrática não está separada de uma certa concepção de educação. Não tem sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária”.

A concepção democrática da educação está alinhada com a perspectiva emancipadora (idem, 2014); com a aprendizagem do poder em todos os momentos e lugares em que se esteja atuando (MEC, 2013); com a prática de valores humanos, com a inclusão social e a cidadania (PUIG, 2000); com a igualdade entre as diferentes classes sociais e entre seus indivíduos (CURY, 2007); “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania [...]”. (BRASIL, 1988, Art. 205).

5. “Welfare State (em português “Estado de Bem-Estar Social”), que garantem bens e serviços públicos e protegem a população, regulamentando a vida política e econômica do país, em parceria com sindicatos e empresas privadas”. (HEILBORN et al, 2011, p. 19).

6. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

O Brasil, até o início dos anos 80, era caracterizado como um país de baixa propensão participativa, devido à forma verticalizada da organização política. (AVRITZER, 2009). A partir da reforma constitucional realizada no final desta década, que culminou com a aprovação da Constituição de 1988, se observam mudanças importantes, pois foram fortalecidas as práticas de participação nas diferentes áreas de políticas públicas, como saúde, assistência social e educação. Assim, tornou-se oficial a gestão democrática como uma gestão compartilhada com diferentes representações governamentais e da sociedade civil. (MEC, 2013; AVRITZER, 2009).

Entretanto, existem algumas tensões sobre o modo como está posta a participação da comunidade escolar nas políticas educacionais. A gestão democrática é apresentada de modo amplo na Constituição Federal: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Mas o Art. 205 traz a concepção de que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”.⁷(BRASIL, 1988, grifos nossos).

A LDB diz que são os sistemas de ensino que definirão as normas de gestão democrática da educação pública, com base nos seguintes princípios: “Art. 14. [...] I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 2014a, p. 15). Asseguram também às escolas, no “Art. 15, [...] progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. (Idem, 2014, p. 16).

No Estatuto da Criança e do Adolescente –ECA é dito: “Art. 53 [...] Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. (BRASIL, 2015, p. 38).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, defende que:

O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo [...] por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes”. (BRASIL, 2013, p. 47).

É possível notar que a LDB, no Art. 14, deixa limitada a participação da comunidade. Primeiro por não referendar, excluindo os outros sujeitos que deveriam participar da construção do projeto político pedagógico. Destaca-se a ausência da participação dos pais, direito declarado no ECA e de todos os sujeitos da comunidade escolar conforme as DCNEB. Na concepção de educação democrática

7. O artigo completo seria “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No entanto não creditamos a concepção de trabalho, pois conforme afirma Paro (1999, p. 11), a “[...]preparação para o trabalho tem significado sempre preparação para o mercado, com prejuízo de funções mais elevadas da escola. Isso precisa ser combatido de forma veemente, pois trata de arrebatar a escola (seus fins e propósitos) das mãos do capital, ou pelo menos fazer o máximo nesse sentido”.

este processo deveria abranger uma participação ampliada, conforme o Art. 205 da Constituição. Num segundo momento, a participação da comunidade ganha efetividade somente em conselhos escolares ou equivalentes, ou seja, apenas em espaços e mecanismos de controle social.

Ao analisar o Art. 15, percebe-se que estão previstos progressivos graus de autonomia pedagógica, financeira e administrativa. A autonomia pedagógica é contemplada na elaboração do projeto político pedagógico, o que não garante ampla participação, conforme o artigo 14. A autonomia financeira refere-se à tomada de decisão sobre os gastos de recursos públicos recebidos pela escola e está diretamente ligada com a dimensão administrativa. A autonomia administrativa, do ponto de vista de Diógenes e Gomes (2013, p. 116) seria “[...] a eleição de diretores, respaldada pelo voto direto da comunidade escolar, e a eleição do conselho escolar referendada pelos pares [...]”. É destacado ainda que a conquista de eleger “[...] um diretor ou um conselho não garantiu a autonomia administrativa [...]”. (Idem).

Para a CNTE (2009) a gestão democrática ficou reduzida na LDB, por estabelecer apenas a participação dos profissionais no projeto político-pedagógico, da comunidade no conselho escolar, e progressivos graus de autonomia pedagógica, financeira e administrativa às escolas.

A participação da comunidade escolar na gestão das políticas públicas educacionais precisa superar os espaços institucionais de controle social, como os conselhos escolares ou equivalentes, e também não deve se limitar apenas a “progressivos graus de autonomia”, mas ter uma participação plena na gestão da educação. Na direção de uma escola, comunidade, educação e gestão democráticas é preciso ter como princípio inalienável a radicalização da democracia. Segundo o CONED (2004), radicalizar a democracia

[...] se traduz no caráter público e gratuito da educação, na inserção social, nas práticas participativas, na descentralização do poder, no direito à representação e organização diante do poder, na eleição direta de dirigentes, na socialização dos conhecimentos e das decisões colegiadas e, muito especialmente, na construção de uma atitude democrática das pessoas em todos os espaços de intervenção organizada. Assim, o processo de construção da gestão democrática da educação pressupõe autonomia, representatividade social e formação para a cidadania. (CONED, 2004, p. 5).

A seguir serão problematizados alguns dos desafios para a participação da comunidade escolar na gestão das políticas públicas educacionais.

3. DESAFIOS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Ao longo do percurso exploratório, destacaram-se quatro pontos que consideramos como principais desafios para melhorar a participação da comunidade escolar nas políticas educacionais e para que a radicalização da democracia seja um princípio norteador da gestão democrática.

O primeiro desafio seria implantar as pedagogias participativas. E por que são desafiadoras? Simplesmente porque formam a pedagogia da gestão democrática. A construção de uma comunidade democrática vai muito além de uma ou outra prática democrática. Para Makarenko (1977) este desafio não consiste somente em conscientizar as pessoas, e a raiz da ideologia democrática deve estar na cultura da comunidade.

Nossa tarefa consiste não somente em formamos uma atitude correta, racional, direcionar a conduta, mas também, costumes corretos, quer dizer, costumes com os quais agiremos sempre bem, não porque pensamos isto, mas porque não podemos fazê-lo de outro modo, porque estamos acostumados a isso. E formar estes costumes é muito mais difícil que educar a consciência. (MAKARENKO, 1977, p. 22, tradução nossa).⁸

O ambiente escolar deve estimular e conceder oportunidades para que todos participem da construção da escola, a começar pelos alunos pois a “[...] escola precisa formar o cidadão, mas não apenas para ele entrar no sistema, mas para mudar. Para isso, ela não só precisa ensinar, mas aprender a ser democrática, juntamente com a população”. (GADOTTI, 2006, p. 177)⁹. A pedagogia participativa precisa ser a fonte de energia do trabalho docente e pedagógico da instituição, de modo que práticas autoritárias já não mais se façam presentes. É necessário que autonomia e participação sejam princípios pedagógicos da escola.

Ainda que não tenha forças suficientes para transformar a sociedade, a escola, pode contribuir para a mudança assumindo a posição de propulsora da democracia. Estimular as famílias a participarem da gestão educacional, acompanharem os filhos no cotidiano escolar e incentivá-las a levarem a pedagogia participativa para o convívio familiar das crianças, torna-se fundamental para a construção de uma comunidade democrática e para o fortalecimento dessa pedagogia. As crianças precisam, também, aprender a tomar decisões, pois ninguém aprende a fazer escolhas se sempre existirem pessoas que façam isso por nós. Aprendemos a decidir tomando decisões.

Uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisões deles não é uma intromissão, mas um dever, até, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles. A participação dos pais se deve dar sobretudo na análise, com os filhos das consequências possíveis da decisão a ser tomada. (FREIRE, 1996, p.41).

8. Redação original: “Nuestra tarea consiste no solo em formarnos una actitud correcta, racional, hacia las cuestiones de la conducta, sino también costumbres correctas, es decir, costumbres con las cuales obremos siempre bien, no porque pensemos en ello, sino porque no podemos hacerlo de otra manera, porque estamos acostumbrados a ello. Y formar estas costumbres resulta mucho más difícil que educar la conciencia”.

9. Palestra conferida no Seminário Internacional Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas realizado em Brasília entre os dias 24 a 28 de abril de 2006.

O segundo desafio abrange a inclusão dos alunos da educação básica como sujeitos participantes dos conselhos escolares e equivalentes. Para se construir a gestão democrática é preciso envolver a participação dos estudantes no controle social, deve-se começar incluindo os alunos desde a educação infantil na gestão da educação. As estruturas dos espaços de controle social estão excluindo as crianças, sobretudo os estudantes da educação infantil. No município de Betim, importante cidade da região metropolitana de Belo Horizonte, o estatuto dos conselhos escolares da educação infantil não menciona a participação das crianças em sua íntegra e diz que a comunidade será representada por representantes eleitos pelos seus pares dos seguimentos de: profissionais do centro infantil; pais; sociedade civil organizada e diretor do centro infantil. (BETIM, 2010).

Diferentemente, no ensino fundamental, onde existem alunos cuja faixa etária está entre seis e quatorze anos, de um modo geral os estudantes mais velhos atuam como representantes (a partir dos doze anos) também dos mais novos no conselho escolar. Isso já é polêmico, pois como afirma Sarmiento (SARMENTO et al, 2007, p.191). “[...] a forma como a ordem social dos adultos interpreta esta possibilidade é redutora das competências dos mais novos neste âmbito”.

Entretanto, aos alunos de 0 a 6 anos incompletos, aos da educação infantil, está sendo negado o direito de participação nos conselhos escolares e pouco se tem pensado sobre como estas crianças podem se apropriar da gestão das políticas educacionais. Um recente exemplo, o da EMEI Dona Leopoldina¹⁰, localizada na região oeste de São Paulo, mostra que é possível incluir as crianças da educação infantil na gestão da educação. Esta escola criou o Conselho de Criança, no qual os alunos tomam decisões e estas são acatadas pela direção da escola. Uma das primeiras reivindicações foi terminar com o horário de sono após o almoço.

É importante, por consequência, avaliar o sentido e as possibilidades da participação das crianças na vida social. Por ela passa não apenas a visibilização das crianças como destinatários das políticas públicas, mas a sua assunção plena como sujeitos políticos peculiares. (SARMENTO et al, 2007, p. 190).

O terceiro desafio toca na questão da participação social, aquilo que Gadotti (2014) aponta como sendo espaços do controle social. Estes espaços precisam se apropriar da participação popular de modo a se transformar naquilo que Hall (2006) denomina “dispositivo discursivo” e Bakhtin (1997) chama de “signo ideológico”, ou seja, os mecanismos que funcionam por representação precisam representar as diferenças culturais e sociais; no caso dos conselhos escolares, dos sujeitos das comunidades escolares e - no caso do conselho municipal e das conferências - da população do município. Concordamos com a afirmação:

É uma questão que é frequentemente colocada na gestão democrática com participação popular. Não se deve convocar para a participação po-

10. Saiba mais em: < <http://www.deolhonosplanos.org.br/escola-cria-conselho-formado-por-alunos-de-quatro-e-cinco-anos-e-estimula-protagonismo-de-criancas-na-gestao-escolar/>>. Acesso em 25 jul. 2015.

pular em locais e horários inadequados, sem estrutura, sem preparação e sem organização. A participação popular não pode ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; ela deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional, num modo de governar. (GADOTTI, 2014, p. 4, grifos nossos).

O quarto desafio refere-se à implementação do Plano Nacional de Educação – PNE. As políticas públicas que forem postas em prática a partir do PNE são fundamentais para que a sociedade brasileira tenha uma educação de qualidade e democrática, por isso é fundamental o cumprimento de todas as metas previstas no plano. É imprescindível pensar no conjunto de metas do PNE. No que tange a gestão democrática, o cumprimento das metas 19 e 20 são essenciais para que se estabeleça uma ampla participação da sociedade na educação. Os três desafios que foram colocados anteriormente dependem muito destas duas metas.

A meta 19 trata de assegurar as condições necessárias para a efetivação da gestão democrática com participação da comunidade escolar, contando com recursos e apoio técnico da União. De certa forma, ela contempla a melhoria das estruturas dos espaços de participação social e fomenta a participação popular tendo como estratégias: incentivar a elaboração de legislação para a gestão democrática nas escolas com participação da comunidade na escolha da direção; a formação de conselheiros; criar fóruns permanentes de educação; estimular a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associação de pais garantindo estrutura e condições para o funcionamento; constituir e fortalecer os conselhos escolares e municipais assegurando funcionamento autônomo; ampliar a participação dos sujeitos da comunidade na formulação dos projetos políticos pedagógicos (a LDB previa somente os profissionais); favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira; e desenvolver a formação dos diretores e gestores escolares. (BRASIL, 2014b).

Todavia, para a execução da meta 19 e melhoria da qualidade da educação são necessários recursos financeiros. Sendo assim, conforme estabelecido na meta 20 é preciso “[...] ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e [...] dez por cento do PIB ao final do decênio”. (BRASIL, 2014b, p. 84). Para Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, “financiamento adequado e boa gestão educacional, sinônimo de gestão democrática, são imprescindíveis e interdependentes para a materialização de boas políticas públicas de educação”. (CARA, 2009, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir gestão democrática exige ir muito além da simples participação de pessoas da comunidade na reunião do conselho escolar. Uma escola e comunidade democrática deve garantir que todos os sujeitos e suas diferenças sociais e culturais tenham voz e estejam representadas nestes ambientes.

Os estudos sobre a gestão democrática, apesar de apontarem a importância desta para toda a educação, estão ainda concentrados no ensino fundamental e médio. Pouco se tem pensando sobre a gestão democrática na educação infantil, talvez por conta do recente reconhecimento desta modalidade como primeira etapa da educação básica (1988) e obrigatória enquanto pré-escola (2013) ou, mais provavelmente, por ser conflituoso discutir a inclusão da participação das crianças pequenas na gestão da educação. Algumas iniciativas, como a que ocorreu na cidade de São Paulo, demonstram que é importante promover a participação dessas crianças nas políticas públicas, como afirmam alguns autores ligados à área da infância, a exemplo de Sarmiento.

Realizar a gestão democrática é uma tarefa difícil, mas muito necessária para uma educação de qualidade. Para tanto, é preciso superar com mobilização social as contradições que são instauradas pelas legislações, como por exemplo a não garantia de uma ampla participação popular no projeto político pedagógico, a exclusão das crianças nos conselhos de políticas públicas e a não garantia de uma plena autonomia da comunidade nas questões pedagógicas, financeiras e administrativas.

Por fim, para a consolidação de uma ordem democrática na educação é fundamental a sociedade vencer desafios importantes como implantar pedagogias participativas no ambiente escolar; incluir os estudantes nos conselhos de políticas começando desde a educação infantil; articular participação social com a participação popular e pô-las em prática e alcançar os objetivos do PNE, com um cuidadoso olhar para as metas 19 e 20, fundamentais para a gestão democrática da educação.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, L. (org). *Experiências nacionais de participação social*. São Paulo: Cortez, 2009, 159 pp.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Edições Câmara, 2014a, p. 15, 45 pp.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 18 jul. 2015.

_____. MEC. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: SEB, DICEI, 2013, p. 47, 562 pp.

_____. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b, 86 pp.

_____. Câmara dos Deputados. *Estatuto da criança e do adolescente*. 12. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015, p. 38, 267 pp.

CARA, D. (2009). "Entrevista sobre Financiamento e gestão – impasses e perspectivas: Daniel Cara, Horário Francisco dos Reis Filho e Romualdo Luiz Portela de Oliveira". Entrevista concedida a Luiz Fernandes Dourado. In: CNTE. *Financiamento e gestão da educação básica: dossiê*. Brasília: ESFORCE, 2009, v. 3, n. 4, 305 pp.

CNTE. *Financiamento e gestão da educação básica: dossiê*. Brasília: ESFORCE, 2009, v. 3, n. 4, 305 pp.

CONED. Manifesto do 5º CONED: *Educação, democracia e qualidade social*. 2004. Disponível em < <http://www.anped11.uerj.br/carta5coned.pdf>> Acesso em 22 jul. 2015.

CURY, C. R. J. *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19144/11145>>. Acesso em 23 jul. 2015.

DIÓGENES, E. M. N.; GOMES, M. G. C. *Participação dos pais e alunos no cenário da gestão democrática*. Rio Claro: Educação – Teoria e Prática, 2013, v. 23, n. 44, 112-129 pp.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, cap. 3, p. 41, 54 pp.

GADOTTI, M. *Gestão democrática com participação popular: no planejamento e na*

organização da educação nacional. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em 22 jul. 2015.

_____. "Pedagogias Participativas e qualidade social da educação". In: *Anais do Seminário Internacional Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas*. Brasília: MEC, 2006, p. 171, 228 pp.

HALL, S. *Identidade cultural na pós-modernidade*. SILVA, T. T. da; LOURO, G. L. (trad). 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, 102 pp.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L.; BARRETO, A. *Estado e sociedade*. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2011, 138 pp.

MAKARENKO, A. *La colectividad y la educación de la personalidad*. PÉREZ, C. (trad). Moscou: Progreso, 1977, cap. 1, p. 22, 312 pp.

MEC. *Princípios, estrutura e funcionamento dos conselhos municipais de educação*. Brasília: MEC, PRO-CONSELHO, 2013. 43 pp.

PARO, V. H. *Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica*. 1999. Disponível em <<http://educacao.uniso.br/pseletivo/docs/PARO.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2015.

PEREIRA-TOSTA, S. *Antropologia e educação: culturas e identidades na escola*. 2011. Disponível em: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734010>. Acesso em 19 jul. 2015.

PUIG, J. M. *La escuela como comunidad democrática*. 2000. Disponível em: <<http://library.queensu.ca/ojs/index.php/encounters/article/view/1767/1877>>. Acesso 19 jul. 2015.

SALGADO, G. M. "Escola cria conselho formado por alunos de quatro e cinco anos e estimula protagonismo de crianças na gestão escolar". Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/escola-cria-conselho-formado-por-alunos-de-quatro-e-cinco-anos-e-estimula-protagonismo-de-criancas-na-gestao-escolar/>>. Acesso em 25 jul. 2015.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; CATARINA, T. *Políticas públicas e participação infantil*. 2007. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc>>. Acesso em 25 jul. 2015.

TEIXEIRA, B. B. "Comunidade escolar". In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. 2010. Disponível em: <www.gestrado.org/pdf/374.pdf>. Acesso em 10 jun. 2015.

Currículo da educação integral na perspectiva emancipadora¹

PAULO ROBERTO PADILHA²

SHEILA CECCON³

ÂNGELA ANTUNES⁴

RESUMO

O artigo aponta a dificuldade de incorporação dos saberes da cultura popular ao processo educativo desenvolvido nas escolas, prática fundamental na perspectiva da educação integral, e propõe a elaboração participativa de um projeto eco-político-pedagógico que traduza saberes e sonhos. Nessa perspectiva, o texto promove reflexão sobre quatro características marcantes do currículo da educação integral: ter sempre uma visão aproximativa da totalidade das ações propostas nos processos educativos, considerando a complexidade dos mesmos; valorizar o trabalho interdisciplinar e emancipador; não partir das disciplinas, mas das pessoas, dos coletivos humanos e das relações que eles estabelecem entre si e com o mundo e; por fim, iniciar o trabalho pelo reconhecimento das histórias de vida, das culturas e das identidades dos envolvidos(as).

PALAVRAS-CHAVE

Educação integral, currículo, pedagogia freiriana

1. Artigo extraído do livro de mesmo nome (que está no prelo), escrito a partir das experiências prático-teóricas de autores do Instituto Paulo Freire, combinando Educação Integral, currículo intertranscultural, ecopedagogia e educação para a cidadania planetária.

2. Paulo Roberto Padilha é pedagogo, músico, mestre e doutor em Educação pela FEUSP. Diretor Pedagógico do Instituto Paulo Freire. Contato: (padilha@paulofreire.org).

3. Sheila Cecon é Engenheira Agrônoma e mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pela UNICAMP. Coordenadora da UNIFREIRE e da Casa da Cidadania Planetária, do Instituto Paulo Freire. Contato: (sheila@paulofreire.org).

4. Ângela Antunes é pedagoga, licenciada em Letras, mestre e doutora em Educação pela FEUSP. Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire. Contato: (angela@paulofreire.org).

ABSTRACT

The article points out the difficulty of incorporation of popular cultural knowledges to the educational process developed in schools, fundamental practice in integral educational perspective, and proposes the participative elaboration of an ecological political and pedagogical project that may translate knowledges and dreams. In this perspective, the text promotes reflection over four outstanding characteristics of the integral educational curriculum: always have an approximative vision over the totality of actions proposed in the educational processes, considering the complexity of the same ones; to give more value to the interdisciplinary and emancipating work; not to start from the disciplines but from the people, from the human collective and the relations that they establish among them and with the world and, finally, to start the work by recognizing the life histories, from the cultures and the identities of those who are involved.

KEYWORD

Integral education, curriculum, freirean pedagogy

*Alguma coisa acontece na educação
Que só quando cruzo experiência e a fundamentação
É que quando estudei por aqui eu nada aprendi
Da dura história oculta nas nossas cartilhas
Da desesperança completa, das ideologias
Ainda não havia como admitir a nossa incompleta formação
Alguma coisa acontece na educação
Que só quando cruzo experiência e a fundamentação⁵*

No trecho em epígrafe, destaca-se uma educação inseparável da vida, da experiência e, portanto, da arte, da cultura e da alegria de ensinar e aprender. A letra sugere a possibilidade de uma educação integral que procura criar interações em nossas práticas cotidianas, entre arte e ciência, razão e emoção, escola e comunidade, espaços e tempos, realidade e utopia, teoria e prática, superando estas e outras dicotomias históricas.

Professores e alunos, escolas e comunidades, acumulam aprendizagens significativas e participam de diferentes projetos sociais, culturais, educacionais, esportivos, de lazer, políticos, entre outros. No entanto, principalmente no âmbito da educação escolar, mesmo considerando os significativos e recentes esforços em todos os níveis e modalidades educacionais no Brasil, ainda se observa grande dificuldade em incorporar ao currículo da escola tais aprendizagens e se construir pontes entre elas. Esta dificuldade é ainda mais verdadeira quando se trata de aprender com a cultura popular e com as iniciativas das próprias comunidades e municipalidades às quais pertencem. Daí a necessidade da elaboração coletiva de um planejamento dialógico, que resulte num projeto eco-político-pedagógico, associado ao Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) da escola, que traduza estes saberes, sonhos, esperanças, certezas e incertezas.

Já existem significativas caminhadas na direção acima esboçada, como por exemplo quando se propõe e se trabalha forte para garantir processos de Educação Integral em termos de debate nacional ou quando se dá importância a temas como qualidade da educação; currículo; aprendizagem; relação escola-comunidade; trabalhadores em educação; papel do poder público; da sociedade civil e das redes socioeducativas; gestão intersetorial no território e elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral.⁶

Nossa reflexão pretende contribuir para que se dê ainda mais concretude ao que temos chamado de Educação Integral em sua composição e em suas características específicas, mas integrada ao currículo escolar e ao currículo que a própria escola constrói quando trabalha nessa perspectiva. Desta forma juntamos experiências e reflexões, ampliando os esforços já existentes para que os nossos alunos e alunas possam se descobrir pesquisadores, transformar os próprios valores e terem

5. Trecho da paródia de Paulo Roberto Padilha para a música “Sampa”, de Caetano Veloso, (PADILHA, 2007; 2012).

6. Como tem sido proposto Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação.

aprendizagens mais significativas, com uma vida mais feliz, saudável, plena de direitos, de dignidade e responsabilidades.

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL

Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando. Dependendo de como entendermos cada uma dessas dimensões e de como organizamos os processos formativos - com maior ou menor interação entre elas - teremos processos e resultados educacionais diferenciados.

Se educamos sem dialogar com os saberes e experiências que nossos alunos e alunas trazem para a escola, estaremos contribuindo para dificultar as suas aprendizagens e aumentar os índices de exclusão escolar; inviabilizando a inclusão educacional, cultural, social e política; dificultando a superação da desigualdade social, da violência que hoje ganha fôlego na sociedade mundial e a manutenção e conquista de novos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. Uma das maneiras de enfrentar estes desafios é investirmos mais tempo e energia - com rigor, seriedade e sempre com muita música e alegria - no que temos chamado de Educação Integral. Isso pode ser feito tanto no cotidiano de nossas atividades escolares e comunitárias como no âmbito da participação e acompanhamento das diferentes políticas públicas em nossa sociedade.

A Educação Integral é um conceito complexo e amplo que, de certa forma, já está previsto no artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando esta se refere à progressão ampliada da permanência do aluno na escola, bem como no parágrafo 5.º do seu artigo 87, onde se previu que seriam “conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Esta temática tem sido discutida há algumas décadas⁷ e não se restringe ao significado de horário ou tempo integral, que acontece quando o aluno passa mais tempo dentro ou fora da escola, com acompanhamento, melhor alimentado e cuidado.

A Educação Integral incorpora, mas não se confunde com horário integral. Isso porque ela procura associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental. Isso significa educar para a inclusão no seu mais amplo significado, e não uma inclusão já institucionalizada que, na verdade, burocratiza tudo, até mesmo os mecanismos de acesso e permanência das crianças na escola, esquecendo-se, por exemplo, de incluir entre as suas prioridades aqueles que ainda não são atendidos pela educação pública.

Em nosso entendimento a Educação Integral cria novos espaços e tempos para vivências sociais, culturais e ambientais voltadas para:

7. A propósito, ver as seguintes publicações: PARO, FERRETTI et al, 1988; FORTUNATI, 2006 e CADERNOS CENPEC, 2006. Ver também livro de Moacir Gadotti, intitulado Educação Integral no Brasil: inovações em processo (São Paulo, ED, L., 2009).

1. Trabalhar pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais: em síntese, conhecer-pensar-criar-fazer-ser. A organização da comunidade numa perspectiva colaborativa e não apenas competitiva; respeitosa e valorizadora da diversidade étnica, racial, de gênero, geracional e cultural, que procura desconstruir as categorias excludentes étnicas. O incentivo e a difusão de experiências e vivências que valorizem os “ciclos de vida” da infância, da pré-adolescência, da adolescência e de todas as idades; para o exercício dos direitos de cidadania e do usufruto dos direitos constitucionalmente previstos.
2. Os processos educacionais, culturais e ambientais que visam a formação humana com base nas diferentes e multidimensionais manifestações do conhecimento, dos saberes e das aprendizagens das pessoas.

É também característica da Educação Integral a valorização das redes de aprendizagens, dos múltiplos espaços em que a educação acontece; o que viabiliza, por exemplo, a abertura da escola à sua comunidade local e também ao que acontece em todo o planeta. Ela depende, naturalmente, de um projeto coletivo bem elaborado, que saiba aproximar cuidadosamente Estado e sociedade civil, o que depende de decisão democrática, de arregaçar as mangas, de criticar e de sempre acreditar que o que fazemos na educação e na sociedade em que vivemos pode ser sempre melhor realizado.

Valorizar cada sujeito desse processo também é fundamental, de forma que alunos, familiares, professores, coordenadores e diretores escolares, funcionários das unidades educacionais envolvidas e das instâncias governamentais participantes – além de toda a organização da sociedade civil (movimentos sociais, igrejas, sindicatos, clubes, bibliotecas, teatros etc) - saibam exatamente o que está para acontecer na educação da cidade. Por isso, a comunicação, a transparência e a veiculação de informação de todos os lados é exigência inicial para dar visibilidade tanto ao que se pretende fazer quanto ao que já foi feito, até porque se as pessoas e instituições não sabem o que está acontecendo como podem se associar e defender algum projeto? A comunicação é essencialmente educativa.

Trabalhar com a formação continuada dos sujeitos para viabilizar a Educação Integral é outra exigência desse processo, e para isso deve-se compor uma verdadeira sinfonia em torno do projeto que se quer construir, já que, assim como uma orquestra precisa depende de vários músicos, maestros e instrumentos a Educação Integral precisa de recursos e condições humanas, financeiras e materiais concretas.

Educar integralmente significa, portanto, educar para garantir direitos e contribuir para a promoção de todas as formas de inclusão. Temos quase sempre pensado e trabalhado na perspectiva dos oprimidos, visando a não exclusão e a superação da expulsão das pessoas que, direta ou indiretamente, já estão inseridas nos processos e nos projetos participativos, mas isso não basta. Ir além disso significa trabalhar

também pela inclusão (em todos os sentidos) das crianças, jovens, adolescentes e dos adultos que estão fora da escola, que não estão matriculados nas instituições oficiais de ensino nem, tampouco, nos processos educacionais não formais.

2. EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO NA/DA ESCOLA

Para um processo de Educação Integral se exige uma organização curricular compatível com este tipo de proposta. Com isso, mesmo que sinteticamente, é necessário discutirmos o significado de currículo, bem como a sua complexidade.

Quando nos voltamos à discussão sobre currículo estamos no âmbito das decisões concernentes a quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento. Diríamos melhor: mais do que ensinar é necessário indagar o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo.

Na prática educacional e no estudo das teorias do currículo, encontraremos análises que negam não só a atualidade, mas também a presença de algumas concepções chamadas “tradicionais”, como se elas, de repente, deixassem de exercer influência sobre nossa cultura, sobre nossas práticas e experiências. Isso é um equívoco. Portanto, quando estudamos o significado de currículo, estamos considerando a inevitável coexistência, positivamente conflituosa, das diferentes teorias do currículo, que vão aos poucos se transformando e mudando a prática curricular na escola. Na prática, este conflito se traduz, por exemplo, no embate entre concepções universalistas e particularistas de conhecimento. Assim, é importante destacar que qualquer tentativa de inovação educacional deve considerar que ela exige o conhecimento do instituído, a motivação para a sensibilização e o reconhecimento das necessidades existentes, além da identificação de um referencial teórico que imprima consistência à proposta, uma comunicação eficiente, um sentido explícito, objetividade, flexibilidade e exequibilidade sobre o que se quer inovar, sem se esquecer das práticas processuais de avaliação e autoavaliação sobre a proposta de inovação que será/está sendo implementada (GADOTTI, 2000).

Na perspectiva de uma educação emancipadora, o currículo se propõe a superar a linearidade do paradigma clássico de ciência e considerar a “união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p. 38), levando em conta, para fins da determinação do currículo, tudo o que estiver no âmbito da “cultura da escola”. Isto é, este

“mundo social (que é a escola), que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos (FORQUIN, 1993:167).

Além do âmbito da cultura da escola, que se considere também, na determinação do currículo, o que estiver no âmbito da “cultura escolar”, que, de acordo com as análises sociológicas do mesmo autor, corresponde ao

“conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’ sob o efeito dos imperativos de

didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

Vivemos numa era planetária⁸ e nos deparamos com o desafio de, mais uma vez, superarmos a polêmica do universalismo versus particularismos no fazer científico, que influencia diretamente a construção do currículo. Sem nos perdermos nos limites desta discussão, desejamos avançar também em relação a essa problemática. Por isso, consideramos necessário pensarmos no currículo a partir dos espaços que disponibilizamos nos dias atuais e, ao fazê-lo, estaremos considerando tanto a dimensão local como uma visão mais global e multidimensional do trabalho político-pedagógico que é pensar e fazer o currículo.

Assim, quando falamos de currículo intertranscultural como fundamento da Educação Integral (PADILHA, 2007; 2012), referimo-nos a processos educativos intencionais, escolares e não escolares, que pretendem contribuir para fundamentar e problematizar programas, projetos e ações que estimulem a realização, em diferentes espaços e tempos, de diálogos interativos e comunicativos entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino. Trata-se de educar e tentar superar as dicotomias que resultam da desinformação, do fundamentalismo de todo tipo, das incertezas ou das certezas absolutas no campo das ciências, das artes, da religião e da política. Isso significa caminharmos “entre”, “ao mesmo tempo” e “para além” das históricas visões particularistas ou universalistas que resultam de diferentes interesses de pessoas, grupos e instituições (entre os quais os econômicos) que negam sistematicamente o diálogo para enfatizar e tornar único o discurso pedagógico, social, cultural e político, subordinando tudo às leis do mercado.

Na perspectiva do Currículo Intertranscultural trabalha-se mais com as conexões (uma coisa e outra) do que simplesmente com a oposição ou negação (uma coisa ou outra) dos vários conhecimentos e saberes e suas respectivas manifestações socioculturais e socioambientais, relacionadas ao Sistema Cultural Simbólico (linguagens, artes, ciências humanas, transcendências etc), Associativo (ciências políticas, direito, antropologia, sociologia etc) e Produtivo (ciências naturais, tecnologias etc). Buscamos processos educacionais que promovam a inclusão social, humana, com olhar ecossistêmico e considerando todas as formas e manifestações de vida existentes no planeta. Daí a necessidade de um currículo da escola que trabalhe “com” e “para além” da multirreferencialidade humana.

8. A este respeito ver GUTIÉRREZ e PRADO (1999) que, ao tratarem também das novas categorias interpretativas da ciência, defendem uma cidadania ambiental e planetária que, na escola, se manifesta pedagogicamente no que eles chamam de Ecopedagogia. Ver também o livro do professor Moacir Gadotti intitulado Pedagogia da Terra (2000a), no qual o autor trata do conceito de “planetariedade”, contrapondo-o ao conceito de globalização capitalista e lembrando que o estatuto científico só se legitima como organização da reflexão sobre uma prática concreta (pedagogia da práxis), além de analisar alguns conceitos muito utilizados hoje na educação, como “sociedade sustentável”, “educação sustentável”, “consciência planetária” e “civilização planetária”. No capítulo 7 do livro, Moacir Gadotti oferece ao leitor o significado do “Movimento pela Ecopedagogia” e conclui analisando “A terra como Paradigma”.

Apresentamos por fim, para promover a reflexão, quatro características marcantes desta perspectiva curricular. A primeira é procurar ter sempre uma visão aproximativa da totalidade das ações propostas nos processos educativos, considerando a complexidade dos mesmos e evitando nos conformarmos, por exemplo, com a prática do projetismo, das ações imediatistas ou salvacionistas, que dispensam o processo de formação do sujeito e fazem com que ele não seja capaz de estabelecer relações profundas com outros sujeitos e entre diferentes manifestações do conhecimento com a sabedoria acumulada pela humanidade.

A segunda é a necessária valorização do trabalho interdisciplinar, que cria condições para o encontro entre diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento e, nesse processo, propõe uma ação curricular emancipadora.

A terceira é talvez o maior diferencial em relação às outras abordagens curriculares: seus pontos de partida não são exatamente as disciplinas, as áreas do conhecimento ou as ciências. Os seus pontos de partida são as pessoas, os coletivos humanos e as relações que eles estabelecem entre si e com o mundo em que vivem.

A quarta é o fato de iniciar o trabalho pelo reconhecimento das histórias de vida, das culturas e das identidades, semelhanças e diferenças culturais entre as pessoas.

Educação Integral, na perspectiva de um novo currículo da escola, pressupõe, portanto, a centralidade nas relações humanas desde o início do processo pedagógico, justamente por se tratar de educar para a convivência, para as inter-relações e para a interconectividade entre as pessoas e entre elas com o que se passa no planeta, nas suas mais complexas, singelas e dinâmicas dimensões, jamais ficando restritos ao que se passa ao nível pessoal, individual ou local.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, A. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BRASIL. *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- CECCON, S. *Educação ambiental crítica e a prática de projetos*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 2012 (Serie Caderno de Formação; 3).
- CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Cadernos Cenpec*, nº 2, São Paulo, 2006.
- EQUIPE TÉCNICA DO IPF. "A reestruturação Curricular na perspectiva da Escola Cidadã". In *Cadernos da Escola Cidadã* no 6, São Paulo: IPF, 1998.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: LOURO, G. L. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FORTUNATI, J. *Gestão da Educação Pública*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FORTUNATI, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*/ Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000a.
- _____. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo, ED, L., 2009.
- GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo, Cortez, 1999.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de SILVA, C. E. F.; SAWAYA, J. São Paulo: Cortez/Brasília-DF/UNESCO, 2000.
- PADILHA, P. R. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF, 2004.

_____. *Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural*. São Paulo: Cortez/IPF, 2007; Ed, L., 2012.

_____. et al. (org.). *Educação para a cidadania planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Ed, L., 2011.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

Princípio metodológico da educação libertadora: rigorosidade e curiosidade epistemológica

SILVANA APARECIDA PIN¹

CÊNIO BACK WEYH²

CLÁUDIA BATTESTIN³

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a concepção freiriana acerca da educação libertadora, termo utilizado por Paulo Freire para designar a forma de educar que se preocupa com a compreensão e a transformação da realidade dos sujeitos, na medida em que possam ser protagonistas da sua própria libertação. Ao trazer para a discussão a educação libertadora, o autor entende que em todos os momentos do ensino-aprendizagem é essencial que aconteça a prática do diálogo. Nessa ótica, o presente artigo traz uma reflexão sobre o princípio metodológico de uma educação de caráter libertador, destacando a rigorosidade e a curiosidade epistemológica como características essenciais. Utilizou-se como metodologia o estudo bibliográfico, baseando-se em análise e discussão de textos de Paulo Freire, bem como na investigação do pensamento de comentadores do autor. No decorrer das considerações, percebe-se que a educação libertadora é apresentada por Freire como uma forma de construção do conhecimento coletivo, levando em conta a essência humana, a incompletude e a capacidade de promover uma educação com possibilidades infinitas no processo de conhecer, criar e refletir.

PALAVRAS-CHAVE

Educação libertadora, Paulo Freire, rigorosidade, curiosidade.

1. Mestranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Câmpus de Frederico Westphalen (FW). Especialista em Docência no Ensino Superior (URI-FW), licenciada em Filosofia (URI-FW) e bacharela em Teologia pela Faculdade São Bento da Bahia, Salvador-BA. Tema da dissertação: Educação dialógica-libertadora e a transformação do mundo em Freire: uma leitura crítica do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Contato: silvana.aparecidapin@gmail.com.

2. Doutor em Educação, professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI-FW e orientador do presente trabalho e da dissertação. Contato: ceniow@santoangelo.uri.br.

3. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e professora do Departamento de Ciências Humanas da URI-FW. Contato: battestin@uri.edu.br.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the Paulo Freire's conception of liberating education, a term used by Paulo Freire to describe the form of educating that is concerned with the understanding and the transformation of the reality of the individual so far as they can be protagonists of their own liberation. By bringing to the discussion the liberating education, the author believes that at every moment of the teaching-learning is essential the practice of the dialogue. In this perspective, this paper reflects about the methodological principle of an education with liberating nature, highlighting the strictness and epistemological curiosity as essential characteristics. It was used as methodology the bibliographical study, starting from the analysis and discussion of Paulo Freire's texts, as well as research of the thought of the author commentators. In the course of considerations, it is clear that liberating education is introduced by Freire as a way to build collective knowledge, taking into account the human essence, the incompleteness and the ability to promote education with infinite possibilities in the process of knowing, create and reflect.

KEYWORDS

Liberating education, Paulo Freire, strictness, curiosity.

1. PARA PROVOCAR O PENSAMENTO

Pensar a educação remete a uma visão acerca do ser humano, do mundo e da escola. Não é possível ser educador sem se posicionar politicamente diante das concepções de mundo que se apresentam de múltiplas formas. Ante as diversidades encontradas no ambiente escolar – de culturas dos diversos sujeitos, das modalidades de ensino, das diferentes metodologias, dos preconceitos, dos paradigmas trazidos, dos estigmas (formatados pela sociedade) atribuídos a determinados tipos de escola – que configuram complexos desafios, os educadores precisam posicionar-se a fim de dar conta das tarefas cotidianas.

Posicionar-se politicamente em um contexto repleto de contradições não é fazer uma simples opção partidária, mas assumir um compromisso que deve condizer com uma prática e uma postura reflexiva assumida ativamente. O presente artigo traz uma reflexão sobre o princípio metodológico de uma educação de caráter libertador, destacando a rigorosidade e a curiosidade epistemológica como características essenciais. Utilizou-se como metodologia o estudo bibliográfico, baseando-se em análise e discussão de textos de Paulo Freire, bem como na investigação do pensamento de comentadores do autor.

Toda ação praticada fundamenta-se em uma visão de mundo. Vive-se em um tempo de profundas transformações sociais, políticas e religiosas. Diante das mudanças, o ser humano tende a tomar atitudes que revelam sua adesão ou sua rejeição às mutações em seu espaço de convivência, ou no âmbito global. O mesmo ocorre na esfera do mundo educacional. Acompanhado de novas relações sociais, busca-se novos sentidos para a educação, e ela “passa a ter um papel fundante. Na formulação de mediações necessárias para a constituição de novas relações sociais, é preciso plasmar um novo sentido para a educação” (PETRY & SUDBRACK, 2014, p. 64).

Nesse contexto, não se pode negar “o papel que a educação, a escola e o conhecimento têm tanto para a manutenção quanto para a mudança das condições existenciais de mulheres e homens” (idem, p. 66). A busca de sentido no universo educacional é evidente na sociedade atual, considerando que, por vezes, já não se sabe mais que papel devem desempenhar os diversos segmentos que compõem a escola ou a universidade. Afinal, que objetivos têm os planos educacionais? Uma educação atrelada meramente à geração de mão de obra, utilitarista e tecnicista, ou preocupada apenas com rankings responde a quais finalidades?

Houve um tempo em que as universidades (chamadas de academias ou escolas) formavam gerações de pensadores que, por meio de seus escritos ou até mesmo de suas ações, influenciavam profundamente as relações sociais e eram capazes de formar e influenciar outras pessoas tomando como ponto de partida a mesma linha de pensamento que defendiam. No entanto, a academia deixou de ser o único local e referência no que se refere à produção de conhecimento. Hoje, percebe-se que a dinâmica da academia ocorre de forma inversa: a sociedade infiltra na universidade diferentes e controversas correntes de pensamento, e a instituição de ensino precisa fazer um grande esforço para influenciar uma sociedade de forma marcante.

A falta de influência direta sobre a sociedade pode atenuar o papel da educação escolar, seja da educação básica, seja da educação superior. Como responder a essas mudanças de paradigmas? Será que não falta à escola e à academia de hoje um método que contemple a pluralidade das ações e pensamentos efervescentes a partir da pós-modernidade? Com este estudo pretende-se refletir sobre a possibilidade de que a educação libertadora, que tem como sustentáculo a rigidez e a curiosidade epistemológica, possa ser uma resposta às demandas e aos problemas educacionais vividos na etapa histórica que se convencionou chamar de pós-modernidade.

2. PRINCÍPIO METODOLÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

“Educação libertadora” é um termo usado por Paulo Freire para designar a forma de educar que se preocupa com a compreensão e a transformação da realidade dos sujeitos, de forma que eles possam ser protagonistas da sua própria libertação. Ao trazer para a discussão a educação libertadora, o autor entende que em todos os momentos do ensino-aprendizagem precisa acontecer a prática do diálogo.

A educação dialógica é uma educação libertadora. Contudo, dialogar não é simplesmente falar com o outro, mas sim participar da vida do outro e deixar que o outro participe da sua própria vida. Mais que um compartilhar ideias, sentimentos, formas de ver o mundo e as coisas, dialogar é conviver, estabelecer relações duradouras e plenas de sentido para os sujeitos dialogantes. Educar torna-se, assim, uma troca de vida que vai acontecendo na práxis, que significa: ação-reflexão-ação.

O diálogo com o outro, para além das palavras, se constrói na relação com o diferente, passa pela sensibilidade em querer conhecer o outro, em compreender a sua realidade, a sua forma de ver o mundo. Dialogar é interagir com o outro, respeitá-lo em sua forma de ser, é acolher suas necessidades e dispor-se a construir uma nova história com o outro, com base na história que cada um traz consigo. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 2004, p. 136). Estabelecer o diálogo com o outro é colocar-se num caminho de enriquecimento mútuo, de colaboração com o vir-a-ser de cada um, que vai acontecendo como presente quando se buscam respostas à incompletude humana.

O diálogo, como prática pedagógica para a formação do sujeito, é uma constante no pensamento e na ação de Freire. Ele defende um diálogo que seja produção de conhecimento, não apenas um bate-papo sem responsabilidade, que se dê ao acaso. “O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (FREIRE, 1997, p. 118). É importante ressaltar que a educação dialógica não significa uma coisa “sem conteúdo”, mas sim um momento no qual se oportuniza a participação, desafia-se o educando a produzir conhecimento

mediante a problematização dos conceitos a serem estudados.

O estar aberto ao outro como possibilidade de mútuo enriquecimento é uma necessidade premente num mundo em que se vive o individualismo, a busca de satisfação pessoal, sem muita preocupação com o bem-estar e o desenvolvimento do outro. “Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (idem, p. 120). Uma cultura individualista termina por isolar as pessoas e privá-las de poder viver a dialogicidade própria do humano, porque só o humano é capaz de, conscientemente, comprometer-se com o outro e abrir a possibilidade de entrar numa comunhão que enriquece a ambos.

3 ESSENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA: RIGOROSIDADE E CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA

O princípio metodológico é fundamental para toda ação educacional que deseja produzir algum efeito positivo na formação e transformação da realidade. Dessa forma, é preciso levar em conta que a tarefa de educar pessoas exige ação rigorosa, um método que leve ao comprometimento e à responsabilidade diante das decisões a serem tomadas em conjunto entre educadores e educandos, mas tudo isso realizado com amorosidade. Por outro lado, a curiosidade deixa liberdade aos sujeitos, que não se prendem a um formalismo autoritário e castrador, mas existe a ação de uma autoridade que conduz o processo e suscita a ação pessoal e a originalidade de cada um.

3.1 Pensando a rigorosidade

A rigorosidade é entendida como uma forma de viver e pensar capaz de construir relações libertadoras. É necessário salientar que no entendimento de Freire e Schor (1986) o rigor nada tem a ver com a violência praticada contra os educandos em outros tempos. No método da educação libertadora, rigorosidade é associada à liberdade, à curiosidade e à criatividade. Sobre isso, esclarece Streck (2008, p. 370):

Em Pedagogia da Autonomia, a “rigorosidade metódica” está posta como o primeiro saber necessário à prática educativa, antecedendo criticidade, ética e estética, alegria e apreensão da realidade, entre outros. Pode-se ver nisso a preocupação de Freire em indicar para os educadores que sua atividade está investida de um compromisso ético-político que não pode ser dissociado do testemunho de vida pessoal e da competência profissional.

O ato de ensinar refere-se tanto ao educador quanto ao educando, pois a construção acontece de forma dialética, ou seja, a construção do conhecimento ocorre de forma coletiva, por meio do diálogo e da ação dos sujeitos envolvidos

no processo de ensino e aprendizagem. Essa possibilidade de conhecimento e sabedoria forma o educador democrático, pois, segundo Freire (2002, p. 13), “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Para formar um educando crítico, é necessária “uma rigorosidade metódica” que consiste justamente em criar condições para que os educandos sejam críticos, autônomos, construtores de seu próprio conhecimento.

A educação libertadora traz em sua essência, como princípio metodológico, a rigorosidade e a curiosidade epistemológica. Percebe-se que, em nome de uma nova forma de educar, se tem deixado de lado exigências que são indispensáveis para que se obtenha um rigor científico na aprendizagem. Assim, pode-se compreender a banalização da escola, do professor e, conseqüentemente, da responsabilidade diante do aprender e do ensinar. A rigorosidade, nessa perspectiva, é indispensável à dinâmica do conhecimento, que se faz com compromisso pessoal. Para formar um educando crítico, é necessária uma rigorosidade metódica que possibilita criar condições para que os educandos sejam autônomos, livres e que tenham uma percepção da importância da emancipação do pensamento construído pela informação, que muitas vezes é inválida, ao contrário do conhecimento, que é construído com base em saberes e aprendizagens.

A necessidade da rigorosidade de um método que auxilie na apropriação de determinados saberes expressa que a prática educativa está associada a um compromisso ético e político do profissional da educação e daquele que busca o conhecimento na academia. Assim, entende-se que todo ato humano deveria ser dotado de planejamento, de “método”, que na origem grega da palavra significa traçar o caminho a ser percorrido para alcançar determinado objetivo. Uma educação sem método não sabe os caminhos que irá percorrer, não tem objetivo em seu caminhar.

O adjetivo “metódica”, adicionado à rigorosidade, expressa a insistência de Freire no sentido de que o ensinar não se esgota na abordagem de um conteúdo, mas se alonga na preocupação com as condições de uma aprendizagem permanente. Sinaliza, também o fato de que se transformar em sujeito do processo de aprender exige disciplina, esforço e permanente autovigilância com relação ao “pensar certo” e ao “ensinar certo” (STRECK, 2008, p. 370).

Ensinar e aprender com rigorosidade envolve atitudes disciplinadas, esforço constante diante das muitas distrações que se encontram presentes no mundo do educando e do educador. Além disso, pode acontecer de as diversas formas de distrair-se do objeto de estudo desviarem a pessoa do pensar certo e do ensinar certo. Por isso, como destaca o autor, é preciso disciplina, esforço constante e autovigilância.

As lacunas na educação para o pensar, para a crítica e para a problematização como forma de aprofundar o conhecimento são perceptíveis no cotidiano do fazer pedagógico. Professores e alunos habitam-se facilmente a assimilar imagens, internalizar conceitos prontos e dar soluções imediatas para problemas comple-

xos. As pessoas estão acostumadas à velocidade, ao acúmulo de informações não assimiladas, as quais são reproduzidas, muitas vezes, sem reflexão. A cultura da rapidez e da facilidade instalou-se nas mentes em prejuízo das boas reflexões.

Como se pode constatar observando a própria realidade, os sujeitos tornam-se, em sua maioria, incapazes de pensar por si mesmos, de elaborar as informações recebidas e processá-las transformando-as em convicções próprias. Vive-se a cultura da impessoalidade e já não se assume a responsabilidade pelo que se diz, se faz ou se pensa, porque, na maior parte do tempo, repete-se o que os outros dizem. Assim, percebe-se a necessidade de formar pessoas para a reflexão das próprias atitudes e problemas, de forma que possam pensar e mudar sua própria realidade. Pensar certo é não se firmar em certezas que são passageiras. Pensar certo é imbuir-se da realidade e buscar soluções coerentes aos fatos.

A incerteza move para a investigação. Quando não se tem a certeza de alguma coisa, se vai em busca do conhecimento. No caso da educação problematizadora, Freire (2011, p. 140ss) ensina que é preciso pensar com o outro, para que o outro também se torne sujeito de seu próprio pensar. Isso vai ocorrer se a educação for conduzida para um pensar que direciona para a dúvida, para a pergunta, para a curiosidade epistemológica. “O pensar crítico e questionador atua sobre a realidade transformando-a. É a dialética da ação-reflexão-ação... A partir do pensar reflexivo, os sujeitos se tornam conscientes de sua situação e podem partir para a mudança ou melhoramento de sua realidade” (PIN, 2014, p.77). Assim, “a investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar” (FREIRE, 2011, p. 142).

A educação problematizadora preocupa-se com a necessidade de estimular a capacidade de perguntar, de comparar os resultados e fazer novas associações para que o conhecimento se torne posse de cada um. Pode-se dizer que a origem do conhecimento está no próprio ato de perguntar, de fazer-se curioso a respeito de alguma coisa que se tem interesse em conhecer. O ato de perguntar desperta no aluno o espírito crítico e observador. Ele se torna mais atento ao que se passa à sua volta e, por isso, torna-se cidadão responsável e capaz de assumir responsabilidades pela sua própria existência e pela construção de seu mundo e da sua forma de ser nele.

A prática de uma atitude rigorosa com relação ao aprender e ao ensinar conduzem à transformação da realidade. Segundo Streck (2008, p. 369-371), o tema da rigorosidade no pensamento de Freire surgiu principalmente a partir da década de 80, motivado por dois fatores: para afirmar que a educação libertadora não significa educar sem autoridade e como resposta à suspeita de que a obra de Freire carecesse de coerência teórica. Para esclarecer essas suspeitas levantadas contra seu modo de pensar, o autor passa a explicar que a educação libertadora exige seriedade, compromisso e rigorosidade metodológica.

Sucessivamente, a rigorosidade do ensino se manifesta na criação de condições para uma aprendizagem permanente, o que não é uma tarefa simples no dia a dia dos ambientes educacionais, ainda mais considerando os desafios de uma sociedade de distrações. O método de educação freiriano necessita de firme esforço

para produzir resultados eficientes. A concepção libertadora do método nada tem a ver com falta de compromisso com a aprendizagem.

Percebe-se no desenvolvimento das etapas do método freiriano toda uma responsabilidade com educandos e educadores. A investigação temática, ou levantamento do universo vocabular dos grupos precisa de atenta verificação da vida social, econômica, religiosa e das relações que estabelecem os educandos em seus ambientes vivenciais. A escolha das palavras temáticas que desencadeiam a aprendizagem precisa ser feita a partir da compreensão profunda da realidade vivida. A terceira etapa do método, que define a problematização ou a criação de situações existenciais típicas do grupo, envolve grande conhecimento do contexto vivido pelas pessoas envolvidas no processo de aprendizagem e ensino.

Rigorosidade, portanto, está relacionada ao rigor do método a ser seguido para que se alcance os objetivos traçados para a aprendizagem e a transformação das pessoas em sujeitos da própria vida. Vale lembrar que a rigorosidade não exclui a flexibilidade da metodologia adotada. A fim de que os alunos entendam os conteúdos pode-se seguir no seu ritmo e envolvendo-os em seu contexto vivencial. A seriedade e a exigência do método freiriano é relacionada à aproximação amorosa entre os sujeitos, que se envolvem no processo de aprendizagem. A amorosidade é outro conceito caro a Freire, que a define como uma capacidade humana existencial que remete à conquista de dignidade e esperança de vida com justiça, ainda neste mundo.

A aproximação amorosa em relação ao que vai ser conhecido não se dá em um contexto de exploração do outro, mas de diálogo, de troca de vida e de experiência vivenciada junto com o outro. Pensar certo e ensinar certo não é algo que acontece como num passe de mágica, mas algo que envolve grandes responsabilidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. “A formação é um agir consciente sobre si mesmo e sobre o mundo” (PIN, 2014, p. 34). Contudo, para isso precisa-se de um amplo e envolvente ambiente educacional, que provoque a curiosidade e a necessidade de saber como ponto de partida para a construção do conhecimento.

3.2 Pensando a curiosidade epistemológica

Problematizar situações diversas e instigar a curiosidade leva a conhecer a realidade, apreender o que ela traz em si e não apenas a “decorar” o que ela significa. Aprender a ler os livros, o mundo, os fatos, faz dos sujeitos da educação pesquisadores que querem conhecer o mundo e analisá-lo de forma crítica e consciente. É essa curiosidade que chamamos de epistemológica, pois se aproxima de um conhecimento e reflexão, ao contrário da curiosidade ingênua, que é dotada de informação e superficialidade. Freire (2002, p. 14) tem clara essa ideia ao afirmar “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo”. O verdadeiro conhecimento conduz à intervenção, à mudança de realidades conhecidas ou não.

A educação libertadora que parte do princípio da curiosidade epistemológica nada tem a ver com a passividade de determinados métodos que engessam alunos e

professores em quatro paredes de uma sala de aula. Despertar a curiosidade como principal motor da educação que leva à descoberta fenomenológica do mundo é abrir os olhos do educando a um universo de possibilidades encantadoras, que farão dele uma pessoa inteiramente diferente. Esse fato reporta a um comparativo com a visão nova das coisas que teve aquele ser humano do Mito da Caverna, descrito por Platão em sua obra "República", após contemplar as coisas como elas são e não apenas as suas sombras projetadas como ilusões nas paredes da caverna.

A coragem para o ato de aprender reproduz igualmente a possibilidade de rejeição daquele que, conhecendo as coisas mesmas, põe-se a dialogar sobre elas com os outros que ainda não a conhecem na realidade. A insistência na atenção ao contexto, ao entorno, à realidade social, à questão cultural e às condições de existência que se percebe nos escritos e falas de Freire, levam a compreender a necessidade de um trabalho e método pedagógico que tenha como ponto de partida a curiosidade. Em complemento ao despertar da curiosidade no educando, surge a criatividade que o leva a buscar por si só, sem dúvida, com a assistência e o acompanhamento do educador, o desvelamento do objeto a ser conhecido e explorado em sua essência mais profunda.

A tarefa do educador dialógico, portanto, é despertar no educando todas as forças propulsoras de sua personalidade e ajudá-lo a conduzi-las, a fim de que ele possa se desenvolver em sua totalidade orgânica, alcançando assim o mais sublime do ideal humano, a formação do ser humano integral, o protagonismo do sujeito em sua própria educação. Para que o educador possa percorrer este caminho é necessário que, antes de tudo, possa descobrir como lei fundamental da educação o amor, o cuidado, a esperança e a busca, a fim de "fazer junto com", "ser com" e "construir com" o outro. Nessa perspectiva, entende-se que educar é uma tarefa sublime, mas difícil, é uma obra de arte a ser esculpida passo a passo, no duro trabalho do cinzel e do martelo, da dor e da alegria, que se confundem na contemplação da obra que se vai completando dia após dia.

Para desenvolver a curiosidade, faz-se necessário que o docente crie as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento. O ato de ensinar se refere tanto ao educador quanto ao educando. A construção acontece em ambos os sujeitos do conhecimento. Esse saber forma o educador democrático que "não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (FREIRE, 2002, p. 13). Nas tarefas educacionais do dia a dia corre-se o risco de formatar o educando e fechar-lhe portas que podem ser essenciais para a felicidade de poder conhecer e compreender algo desconhecido. A insubmissão dos alunos muitas vezes está associada a essa força própria de busca e de curiosidade em relação ao ignorado, e isso precisa ser estimulado, e não sufocado por métodos conteudistas.

Problematizar situações diversas e instigar a curiosidade leva a conhecer a realidade, apreender o que ela traz em si e não apenas "decorar" o que ela significa. Aprender a ler os livros, o mundo, os fatos, faz dos sujeitos da educação pesquisadores que querem conhecer o mundo e analisá-lo de forma crítica e consciente. "Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo" (FREIRE, 2002,

p. 14). Esse é o processo original seguido por grandes gênios que descobriram as coisas mais relevantes para a humanidade.

O método da educação dialógica é construído a partir de uma nova visão de mundo e de ser humano fundamentada na práxis. A práxis “é reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas” (FREIRE, 2011, p. 168).

Refletir e agir sobre a realidade é o processo mais legítimo para chegar ao verdadeiro conhecimento. Na arte de conhecer e conhecer-se constrói-se o humano, que está sendo sempre, nunca acabado. A busca por aquilo que ainda não se é inventa a dinâmica da existência, de forma que a vida é permanente dialética entre o ser e o não-ser. Assim, entende-se que “o homem aprende sempre, porque está sempre, até morrer, num caminho de formação de seu próprio ser” (MENDONÇA, 1996, p. 119).

O existir coloca em busca do próprio ser, e enquanto se é, sempre haverá algo que ainda não se é.

4. PARA CONTINUAR A PENSAR

O estudo e a reflexão realizados nesta pesquisa contribuíram para a compreensão do princípio metodológico da educação libertadora, destacando a rigorosidade e a curiosidade epistemológica como características essenciais dessa forma de compreender a educação. No decorrer das considerações apresentadas percebemos que a educação libertadora, apresentada por Freire como uma forma de construção do conhecimento, leva em conta a essência humana de busca e de incompletude, o que promove uma educação que leva a uma procura ampla e livre de possibilidades infinitas do processo de conhecer. Contudo, o fato de salientar a liberdade não exime uma atitude comprometida com a cientificidade e veracidade do conhecimento. A atitude comprometida diante da realidade a ser conhecida indica o conhecimento como processo de ação e reflexão sobre o mundo, que se transforma novamente em ação e compromisso diante do constatado.

O compromisso com a rigorosidade e a responsabilidade pela transformação do mundo em lugar onde haja espaço e voz para todos confere seriedade metodológica à educação libertadora. A práxis resultante do método dá a possibilidade de o ser humano construir-se na vida em sociedade transformando os ambientes onde vive. Dessa forma, a reflexão é contínua, pois o ser humano é sempre inacabado e se transforma dia a dia num processo que é infinito, mas sem dúvida tem início em algum momento concreto e influenciado pela educação recebida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. & SCHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

MENDONÇA, E. P. *O mundo precisa de Filosofia*. 11. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

PETRY, O. J. & SUDBRACK, E. M. "Práticas inovadoras no campo da gestão em escola de educação básica: currículo e implantação das salas ambientes". In *Revista de Ciências Humanas*, vol. 15, n. 25, Frederico Westphalen, dez. 2014, p. 62-79.

STRECK, D. R. "Rigor/Rigorousidade". In: _____; REDIN, E. & ZITKOSKI, J. J. (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 369-371.

Educação profissional em enfermagem: possibilidade de emancipação para pessoas residentes em comunidades vulneráveis

SILVANA LIMA VIEIRA¹

GILBERTO TADEU REIS DA SILVA²

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar a experiência de uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde (ET-Sus) na promoção de curso técnico em enfermagem para comunidades com vulnerabilidade social e sua contribuição para uma prática educativa emancipatória. Trata-se de uma ação intersetorial, desenvolvida pelas Secretarias de Segurança Pública e de Saúde do Estado da Bahia por meio do Programa Pacto pela Vida. O método utilizado foi o de pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. As participantes do estudo foram quatro educadoras do curso que responderam à entrevista semiestruturada. O material foi gravado e transcrito na íntegra, trabalhado pela análise temática de Minayo a partir do referencial teórico de Paulo Freire, escolhido pela proximidade deste estudo com a obra escrita e suas intervenções no Brasil e em outros países como educador de adultos e nos movimentos sociais. O curso técnico promovido pela ET-Sus Bahia é uma iniciativa inovadora no Brasil, apresentando-se como uma prática educativa de caráter emancipatório na busca do Ser-Mais de pessoas residentes em territórios com vulnerabilidade social.

PALAVRAS CHAVES

Educação profissional, emancipação, vulnerabilidade, Pedagogia Freiriana.

1. Enfermeira, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, com Tese em andamento intitulada “Educação Profissional para comunidades com vulnerabilidade social”, mestre em enfermagem. Integrante do grupo de pesquisa sobre Educação e Trabalho do Instituto de Saúde Coletiva e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração e Serviços em Enfermagem. Professora Assistente do curso de enfermagem da Universidade do Estado da Bahia. Contato: slvieira@uneb.br

2. Enfermeiro, Pós Doutor em Ensino em Ciências da Saúde pela UNIFESP. Professor Titular na Escola de Enfermagem da UFBA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração de Serviços de Enfermagem (GEPASE). Contato: gtadeucres@uol.br

ABSTRACT

The aim of this article is to present the experience of a technical school of the unified health system (ET-Sus) on promotion of nursing technical course for communities with social vulnerability and analyze the contribution to emancipatory educational practice. This is an intersectoral action, developed by the departments of health and Public Security of the State of Bahia through the Pact Programme Life. Is a field research with qualitative approach. The participants of the study were four educators of course responded to the semi-structured interview. The material was recorded and transcribed in full, worked for thematic analysis of Minayo from the theoretical framework of Paulo Freire, chosen by the proximity of this study with the written work and its interventions in Brazil and in other countries as an educator of adults and in social movements. The technical course promoted by ET-Sus Bahia is an innovative initiative in Brazil, presenting itself as an educational practice of emancipating character in search of Be-over people residing in territories with social vulnerability.

KEYWORDS

Professional education, emancipation, vulnerability, Freirean pedagogy.

INÍCIO DO DIÁLOGO

Este estudo faz parte da tese de doutoramento em enfermagem intitulada “Educação Profissional para comunidades com vulnerabilidade social” com a qual somos/estamos afetivamente imbricados e implicados. Isto porque acreditamos que não podemos “estudar por estudar [...] descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele” (FREIRE, 2000, p.80) e no dever de tornar pública esta pesquisa que trata de uma ação intersectorial. Reconhecemos a magnitude e as possibilidades deste projeto de educação profissional para comunidades vulneráveis, prospectando projetos e ações para outras realidades nacionais considerando as 40 ET-Sus no Brasil e suas unidades descentralizadas. Acreditamos também na potencialidade do produto acadêmico que ultrapasse as fronteiras do pensamento do pesquisador para tornar-se produto de intervenção.

Sendo assim, emergiu a questão de pesquisa: de que forma o curso técnico de nível médio em enfermagem promovido por uma ET-Sus para comunidades com vulnerabilidade social contribui para uma prática educativa emancipatória? O objetivo deste estudo é apresentar a experiência de uma Escola Técnica do Sistema Único de Saúde (ET-Sus) na promoção de curso técnico em enfermagem para comunidades com vulnerabilidade social e sua contribuição para uma prática educativa emancipatória. Neste estudo partimos do conceito de vulnerabilidade de Ayres (2003), que considera grupos ou indivíduos fragilizados jurídica ou politicamente na promoção, proteção ou garantia de seus direitos fundamentais.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICA E FREIRIANA

Por muitos anos as políticas voltadas para a educação profissional foram orientadas por um ideário cujo objetivo era a adaptação dos trabalhadores para a manutenção do capitalismo e grupos hegemônicos. A lógica do capital defendia a formação profissional esvaziada de sentido e voltada para o aumento da produtividade, para a competitividade, objetivando o acúmulo do capital.

A expressão “educação/formação profissional” refere-se a processos/percursos que visam a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, destrezas para o desempenho de ocupações, profissões, ofícios, em diferentes campos e níveis de atuação, relativos à produção de bens e serviços (materiais e culturais) em uma sociedade historicamente situada [...] consiste em processos/percursos de ensino aprendizagem que permitam ao indivíduo apropriar-se de conhecimentos teóricos e operacionais, desenvolver habilidades, destrezas, competências relativas ao exercício de um ofício, profissão ou ocupação (MANFREDI, 2010, p. 141).

A mesma autora afirma também que é possível identificar a construção de con-

cepções diversas de educação profissional segundo a forma como se interpretam as relações entre educação, trabalho e sociedade. Neste sentido, historicamente, a educação profissional esteve voltada ao estímulo ao fazer, sem crítica ao conteúdo, não valorizando o aprendizado além das questões operacionais destinadas às classes menos favorecidas social e economicamente.

Mesmo em meados do século XXI, as concepções que emergem sobre a educação profissional ainda a vinculam às perspectivas assistencialistas e paternalistas de educação para pobres ou centrada na racionalidade técnico-instrumental voltada ao sistema produtivo e ao mundo do trabalho.

O ensino médio, em que o técnico se situa, tem sido um dos níveis de mais difícil enfrentamento no que diz respeito à sua concepção, estrutura e organização, por conta da sua natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional, trazendo muitas vezes propostas pedagógicas ambíguas, que nem sempre atendem às finalidades de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental como a preparação para o trabalho e para a cidadania (BAGNATO, 2007).

Quanto à educação profissional nas leituras freirianas, não foi encontrada explicitamente como categoria, visto que em seus escritos sobre educação de jovens e adultos, não desenvolveu explicitamente teses sobre as questões da educação para e no trabalho (MANFREDI, 2010).

Contudo, premissas sobre a temática podem ser lidas e compreendidas em seus escritos, nos possibilitando fazer associações deste nível de formação ao que se lê na sua obra *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), quando aborda nos “Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica” a importância da tecnologia e a necessidade da vigilância ética sobre ela, no intuito de atender a uma ética do Ser-Mais e não a uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado (FREIRE, 2000).

A formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento para o uso de procedimentos tecnológicos [...] a educação de adultos não pode prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica [...] o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o porquê das coisas o para quê, o como, o em favor de quem, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo” (FREIRE, 2000, p. 102).

Na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem e no mundo do trabalho, profissionais também padecem da aspereza vinda da ideologia dominante e hegemônica das profissões da área da saúde.

Despolitizando a educação e reduzindo-a a treino de destrezas, a ideologia e a política neoliberais terminam por gerar uma prática educativa que contradiz ou obstaculiza uma das exigências fundamentais do próprio avanço tecnológico, a de como preparar sujeitos críticos capazes de responder com presteza e eficácia a desafios inesperados e diversificados (FREIRE, 2010 p.124).

Felizmente, nos últimos anos presenciamos certo tensionamento entre a perspectiva neoliberal na educação profissional - que enfocava a pedagogia por competências - e as vertentes conceituais que compreendem a educação como processo multifacetado, permanente, que propiciam o desenvolvimento de trabalhadores como sujeitos e cidadãos.

Desta forma, reconhecemos neste cenário a importância da educação tanto no processo de denúncia da realidade perversa como do anúncio de uma realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada (FREIRE, 2000, p. 90). Neste sentido, coadunando com Freire (FREIRE, 2000, p.33), se não é possível mudar o mundo, devemos usar toda a possibilidade que temos para não apenas falar da própria utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes e sublinhar que homens e mulheres, como presença no mundo, são muito mais que seres adaptáveis às condições objetivas em que são achados.

Em oposição à manutenção deste cenário de exploração manual e intelectual, destacamos os projetos contra-hegemônicos no campo da educação, que lutam e reivindicam por uma educação transformadora no sentido de superar a divisão social do trabalho, o que coloca a educação profissional técnica de nível médio num contexto de lutas políticas e técnicas, afirmando a formação omnilateral e a humanização do trabalhador pelo trabalho (PEREIRA, 2006).

Neste sentido, a educação torna-se elemento da vida social responsável pela organização da experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas.

MÉTODO

Pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. As participantes da pesquisa foram quatro enfermeiras, educadoras do curso técnico em enfermagem que responderam um roteiro de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas na sede da ET-SUS, no horário de trabalho, em local reservado, perfazendo três horas de gravação. Foram transcritas na íntegra e submetidas à análise de conteúdo, que compreende um conjunto de técnicas de pesquisa que permite, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados (CAVALCANTE, R.B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M.; 2014). A partir da análise temática de conteúdo de Minayo (2009) emergiu a categoria emancipação apresentada neste estudo, no contexto da educação profissional. A pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, respeitando a resolução do Conselho Nacional de Saúde.

ET-SUS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: POSSIBILIDADES PARA EMANCIPAÇÃO PARA PESSOAS RESIDENTES EM COMUNIDADES VULNERÁVEIS

[...] os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo (FREIRE, 2000, p.20)

As Escolas Técnicas do Sus datam dos anos 60, criadas com o intuito de integrar o trabalho com a educação, como forma a superar a dívida do sistema educacional com seus profissionais e melhorar a qualidade da assistência prestada à população.

Atualmente, as ET-Sus compreendem 40 unidades com formação multiprofissional, e atuam como instrumento de transformação a partir da educação no ambiente de trabalho, com Projeto Político-Pedagógico estruturado na integração ensino-serviço; conhecimento mediado pela realidade nas dimensões do saber, do ser e do fazer e embasado pela concepção da educação politécnica, que pressupõe o trabalho como princípio educativo. As escolas adotam a metodologia da problematização no ensino, estudo e trabalho, com temas relacionados com a vida, trabalho, sociedade e comunidade, e promovem a formação de técnicos de vigilância em saúde; ambiental; sanitária; técnicos em enfermagem; de saúde bucal; radiologia; reabilitação; patologia clínica; agentes comunitários de saúde e agentes de saúde indígena. Configuram majoritariamente como público adultos provenientes das camadas populares, marginalizados pelo sistema formal de educação e desempenhando funções vitais nos serviços públicos e privados de saúde (BORGES, F.T; GARBIN, C. A.; SIQUEIRA, C. E. et al. 2012).

A Escola de Formação Técnica em Saúde (EFTS) – Prof. Jorge Novis integra a Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (RET-Sus) e possui como missão a promoção da educação profissional em saúde, em conformidade com os princípios do Sus, na perspectiva de melhoria da qualidade da assistência prestada aos usuários. Dentre seus valores está a educação como ação transformadora; valorização profissional; incentivo à cidadania, prática de trabalho e experiência de vida do aluno como elementos norteadores do processo pedagógico e autonomia dos sujeitos (BAHIA, 2014).

A concepção pedagógica da ET-Sus Bahia se caracteriza pela metodologia de ensino baseada na integração ensino-serviço, onde a realidade local é uma referência problematizadora, no sentido de reorientar e qualificar ações de cidadania e do exercício profissional mediante experimentações de ações e práticas educativas. Essa opção pedagógica acredita na concepção de educação como ação de transformação, em que o diálogo e as relações entre os atores envolvidos (educadores, educandos, equipes de saúde e população) são mediadores no processo ensino-aprendizagem.

Busca assim privilegiar o conhecimento e a experiência no trabalho e na vida, de forma a possibilitar a articulação entre a prática e teoria, entre a realidade e a compreensão global desta realidade, entendendo que essa transformação incide

sobre o sujeito e o objeto de forma a contribuir na melhoria da atenção prestada aos usuários do Sus -BA.

Dentre a oferta de cursos técnicos promovidos pela ET- Sus, destacamos o curso técnico em enfermagem para comunidades com vulnerabilidade social, que atendeu a uma demanda da comunidade a partir das ações do Programa Pacto pela Vida (PPV), promovido pela Secretaria de Segurança Pública em parceria com a Secretaria de Saúde da Bahia.

O PPV faz parte da política pública de segurança, constituída de forma integrada e pactuada com a sociedade articulando o Poder Judiciário, Ministério Público, Assembleia Legislativa, municípios e União, e seu objetivo principal é a promoção da paz social. Prevê ações de prevenção social voltadas para a população vulnerável das áreas identificadas como críticas em termos de criminalidade e violência, de modo a reafirmar direitos e dar acesso a serviços públicos indispensáveis. No conceito freiriano, (2000, p. 131) a violência não é só física, direta, mas sub-reptícia, simbólica.

A escolha pela oferta do curso técnico em enfermagem deu-se na própria comunidade, por líderes comunitários e moradores locais que acreditam que esta profissão vincula-se à possibilidade de empregabilidade, com variadas inserções no mundo do trabalho, nos vários níveis de atenção à saúde.

Estudos referenciam que, dentre as profissões técnicas na saúde, os técnicos e auxiliares em enfermagem representam nos serviços de saúde o maior contingente de trabalhadores da categoria, com cerca de 80% da força de trabalho em enfermagem no Brasil (COFEN, 2014). Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a criação de postos de trabalho na área de Enfermagem foi a segunda com maior crescimento no período entre 2009 e 2012 (IPEA, 2013).

O curso é gratuito, exclusivo para moradores das comunidades por meio de processo seletivo, com carga horária de mil e oitocentas horas, teóricas e práticas. Esta proposta se configurou como uma ação de segurança, porém com intervenção no contexto sociopolítico. Nesta perspectiva, mostra-se coerente com o conceito freiriano que considera que a ação política deve vir juntamente com a ação educativa, pois “não se pode enfatizar a educação apenas com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral [...] senão o projeto se perde em blá-blá-blá ou vira puro assistencialismo” (FREIRE, 2010 p. 92).

As atividades teóricas do curso acontecem na sede da ET-Sus e as práticas em laboratório e nos espaços de aprendizagem do cotidiano dos educandos, como unidades de saúde, escolas e hospitais, principalmente os próximos à comunidade. As atividades promovidas e desenvolvidas pelas educadoras e educandos rejeitam a neutralidade do processo educativo, concebendo a educação como dialógica a partir da Leitura do Mundo, da realidade dos educandos.

Os fundamentos teóricos adotados pela ET-Sus estão em consonância com a proposta educacional freiriana, haja vista que têm a intenção de propiciar a aprendizagem aos estudantes, a construção e ressignificação de novos conhecimentos, permitindo que se fortaleçam na luta pela melhoria das condições de vida, existência e emancipação humana. Além disso, aparecem também como possibilidade

de emancipação, visto que este conceito na obra de Paulo Freire aparece como conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas, das suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social (MOREIRA, C. E.; 2000 p. 145).

O processo emancipatório freiriano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e de situações de vida e existência dos oprimidos.

Nesse contexto, a educação contribui enquanto instrumento e um espaço necessário para a construção de processos de libertação diante da problematização e reflexão crítica inseridas na realidade das pessoas e das classes oprimidas.

Desta forma, o educador comprometido com a construção de um projeto político transformador constrói a sua docência voltada para a autonomia do educando, valorizando e respeitando a sua cultura e o seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade (FREIRE, 1997).

Sabemos, contudo, que a educação sozinha não tem condições de construir uma sociedade emancipada, sendo necessário o exercício de emancipação individual e coletiva que estimula e possibilita a intervenção no mundo a partir de um sonho ético-político da superação da realidade injusta. Tal intervenção se dá num fazer cotidiano e também histórico, atravessando desafios, utopias, sonhos, resistências e possibilidades (MOREIRA, C. E., 2000, p. 146).

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Constato para mudar e não para me acomodar. Seria uma desolação para mim, se, enquanto ser humano tivesse de reconhecer a minha absoluta incapacidade de intervir na realidade. Se tivesse de reconhecer que a minha aptidão de verificar não se alonga em mudar o contexto em que verifiquei, provocando futuras verificações diferentes (FREIRE, 2000, p. 93).

As práticas educativas promovidas no curso atentaram para as condições do cotidiano, do tempo-espço vivido pelos educandos, evidenciando os contributos da concepção freiriana na proposta curricular e nas práticas pedagógicas emancipatórias, onde o ser humano aprende como todo, não se restringindo à dimensão cognitiva.

Não se pode afirmar, entretanto, que a oferta do curso técnico para pessoas residentes em comunidades com vulnerabilidade social se traduzirá em melhorias econômicas ou de empregabilidade. Contudo, concordando com Paulo Freire, se por um lado a educação não é a alavanca das transformações sociais, por outro estas não se fazem sem ela.

O estudo demonstrou a importância do processo de formação profissional somado ao estímulo da cidadania, encontrando coerência com o plano político-pedagógico do curso, que propõe a ressignificação das práticas e questionamento do modelo de atenção centrado na doença e no doente.

Analisamos que as metodologias adotadas pelo curso partem da realidade local dos educandos como referência problematizadora, estimulando as ações de cida-

dania e visando consolidar um sistema de saúde integral, equânime e universal.

O curso proporcionou muitos sentimentos e conhecimentos positivos para educadores e educandos, apresentando-se como uma possibilidade na transformação da realidade dos sujeitos envolvidos.

Torna-se importante divulgar as ações desenvolvidas no campo da educação profissional em saúde, principalmente aquelas que substituem o paradigma da educação tradicional pelo modelo emancipador, possibilitando a formação de pessoas com capacidade para construir uma aprendizagem significativa na ação-reflexão-ação (FREIRE, 2003), lutando contra o determinismo que, na visão freiriana, não é a repetição necessária do hoje, nem tampouco é algo preestabelecido.

Neste sentido, devemos re-pensar a compreensão crítica das tecnologias e do ato de educar, que devem ser passadas pelo nosso crivo político e ético, acompanhado sempre das clássicas perguntas: O quê? Para quê? Em favor de quê e de quem? Contra quê e contra quem? No exercício de pensar o tempo, a técnica e o conhecimento (FREIRE, A. M. 2001).

REFERÊNCIAS

AYRES, J. R.; FRANÇA, J. I.; CALAZANS, G. J. et al. "O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios". In: CZERESNIA D; FREITAS, C. M. (org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003. p. 117-140.

BAGNATO, M. H.; BASSINELO, G. A.; LACAZ, C. P.; MISSIO, L. *Ensino Médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões*. Ver. Esc. Enferm. USP. São Paulo, v.41, no2, p.279-86, 2007.

BORGES, F. T. et al. *Escolas Técnicas do SUS (ET-Sus) no Brasil: regulação da integração ensino serviço e sustentabilidade administrativa*. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, nº 4, p. 977-987, Abr. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000400020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2015.

BAHIA. *Escola de Formação Técnica do SUS – Professor Jorge Novis*. Secretaria de Saúde do Estado da Bahia. Missão. Disponível em: <www.saude.ba.gov.br/efts/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=74>. Acesso em: 20 jun. 2015.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. "Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método". *Inf. & Soc: Est, João Pessoa*, v.24, no1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. *Atlas da Enfermagem 2011*. Disponível em:<www.portalcofen.gov.br/atlas/> Acesso em 18 jan. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: editora UNESP, 2000.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2003.

FREIRE, A. M. A. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 5, nº 8, p. 147-152, fev. 2001 . Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000100016-&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun 2015.

IPEA. *Radar: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação, Regulação e Infraestrutura. n.27 (jul.2013). Brasília: IPEA, 2013.

MANFREDI, S. M. (2010). "Educação Profissional" (verbete). In STRECK, D.; REDIN, E.;

ZITKOSKI, J. J. (org). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 141–143). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

MINAYO, M. C. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 10 ed. São Paulo: HUCITEC, 2009. 406 p.

MOREIRA, C. E. (2010). "Emancipação" (verbetes). In STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org). *Dicionário Paulo Freire* (pp. 141–143). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

PEREIRA, I. B.; RAMOS, M. N. *Educação Profissional em saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. 118p.

Para além da sala de aula: práticas educativas potencialmente emancipatórias no Pré-Universitário Popular Alternativa (UFSM)

TATIANE FERNANDA GOMES¹

FELIPE RIOS PEREIRA²

TAISA ADAMI DE MELLO³

FELIPE FARRET BRUNHAUSER⁴

RESUMO

O presente texto traz reflexões iniciais obtidas a partir da análise de entrevistas realizadas no contexto da pesquisa histórica em curso no Pré-Universitário Popular Alternativa, ação de extensão pautada nos princípios da Educação Popular, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria e realizada neste município. A pesquisa que está sendo realizada volta-se à rememoração de fatos relativos à trajetória do Alternativa, que foi criado em 2000 e desenvolve atividade de preparação para o ingresso no ensino superior desde então, além de outras ações de extensão junto à comunidade. A metodologia utilizada é a associação entre pesquisa documental e história oral, e para tanto foram entrevistados sete indivíduos que participaram do projeto como educandos, educadores ou no apoio administrativo institucional. Neste texto, será dada ênfase às práticas educativas potencialmente emancipatórias desenvolvidas no contexto do projeto em diferentes momentos históricos, relatadas por três dos entrevistados e identificadas na documentação analisada, bem como possibilidades de Educação Popular dentro do contexto santamariense do presente.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Popular; Pré-Universitário; Práticas emancipatórias.

1. Servidora Técnico-administrativa da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Graduada em Letras, Especialista em PROEJA. Aluna do Mestrado Profissional em Educação - PPGPE da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Campus Erechim. Contato: tatiane@ufsm.br

2. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Maria (PPGH-UFSM). Bolsista Capes. Professor da Rede Pública Estadual - RS. Contato: feliperiospereira@gmail.com

3. Acadêmica do Curso de Bacharelado e Licenciatura em História da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Contato: taisa.adami@gmail.com

4. Acadêmico do Curso de Bacharelado e Licenciatura em História da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Contato: felipefarret.b@gmail.com

ABSTRACT

This text brings initial reflexions obtained from an analysis of interviews occurred in context of historical search happening in Pré-Universitário Popular Alternativa, action of extension guided by Principles of Popular Education, linked to Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Santa Maria and developed in this city. The search that is been realized turns to a remembering of the facts related to the trajectory of Alternativa, that was created in 2000 and that develops activity of preparation to ingress in superior education since that, beyond of others actions of extension with the community. The methodology used is an association between documental search and Oral History, for that, seven individuals were interviewed those participated in project as educated, educators or in institutional administrative support. In this text, the emphasis is in the educative practices potentially emancipatory developed in context of Project in different historical moments, reported by three of the interviewees and identified in analysed documents, as well possibilities of Popular Education in the context of this city in present.

KEYWORDS

Popular Education; Pré-Universitário; Emancipatory practices.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Inicialmente, faz-se necessária a contextualização do espaço no qual a pesquisa, objeto deste texto, está sendo desenvolvida. O Alternativa é um Programa de Extensão, oriundo do projeto de extensão criado em 2000 por iniciativa de estudantes da Universidade Federal de Santa Maria e implementado, inicialmente, como preparatório para o concurso vestibular, partindo da perspectiva da Educação Popular. Nas primeiras edições (2000 a 2006) o curso Pré-Vestibular Popular Alternativa era oferecido em espaços cedidos por escolas da rede estadual de Santa Maria, em função da ausência de espaços com a infraestrutura mínima necessária dentro da UFSM. A partir do ano de 2006, com a liberação de espaços pelo Centro de Ciências Sociais (CCSH), o curso passou a oferecer 150 vagas, divididas em quatro turmas, no Prédio de Apoio Didático e Comunitário da UFSM, localizado na região central do município.

A mudança de estabelecimento propiciou a ampliação das atividades oferecidas fora da sala de aula. Desde o projeto inicial estava prevista a realização de atividades complementares, denominadas inicialmente de “aulas de cidadania” ou “espaço de cidadania”, descritas da seguinte forma:

A aula de cidadania é um espaço à parte das aulas regulares, é um espaço para discutir cultura e educação de maneira criativa e descontraída. Neste espaço, o projeto busca trazer palestras com temáticas diversas, através de uma discussão crítica e social dos problemas que envolvem os estudantes em seu cotidiano. (MAFFEI et al 2006)

Tais atividades consistiam em palestras, exibição e debate de filmes e outras ações que não aulas convencionais, a fim de trabalhar a ampliação da consciência crítica dos educandos em relação à realidade e a reflexão em torno do sistema de ensino excludente que privilegia os estudantes de classes econômicas mais favorecidas e mantém afastados da Universidade Pública os estudantes carentes e trabalhadores.

Aqui discorreremos acerca dessa particularidade, as atividades paralelas ou complementares do Pré-Universitário Popular Alternativa, que seguramente sofreram alterações ao longo do tempo. O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, será brevemente caracterizado o Alternativa, sendo dada ênfase ao público envolvido (educandos e educadores); sendo comentadas as atividades realizadas fora da sala de aula e identificadas as características e contradições suscitadas com relação à Educação Popular. A seguir, serão tratadas as perspectivas possíveis para esses novos tempos nos quais o Alternativa deixa de ser um projeto e passa a ser um programa e, finalmente, serão apresentadas as considerações finais.

O ALTERNATIVA

Em artigo dedicado a caracterizar e refletir as perspectivas em torno dos Pré-Vestibulares Populares, Zago (2008), menciona que expressiva parcela desses cursos é oriunda de:

projetos liderados pelos diretórios acadêmicos e movimento estudantil. São iniciativas que contam com a participação de estudantes da graduação e pós-graduação e, geralmente, também de outros setores da universidade, além de outras parcerias. (p. 153)

O Alternativa se insere nessa parcela, uma vez que sua origem é atribuída a um grupo de estudantes do Centro de Ciências Rurais – CCR da Universidade Federal de Santa Maria, ligados ao movimento estudantil, que participavam de um coletivo denominado Ecópolis. Inspirados na experiência do Pré-Vestibular Desafio, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)⁵ elaboraram o primeiro Projeto Pré-Vestibular Popular Alternativa, que seguia algumas características do Desafio, como o processo seletivo realizado mediante comprovação de escolaridade, renda e residência sucedido por entrevista e realização de atividades periódicas voltadas à cidadania e cultura. A primeira edição do curso foi oferecida no ano 2000 e o processo seletivo e as aulas foram realizados no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, da rede Pública Estadual.

Atualmente, são ofertadas 150 vagas em 4 turmas de curso extensivo, com atividades diárias (de segunda a sábado)⁶ no Prédio de Apoio Didático e Comunitário da UFSM. As aulas ficam a cargo de educadores voluntários, dos quais grande parte é estudante de graduação ou pós-graduação da UFSM e de outras instituições de ensino superior da cidade, além da presença de profissionais voluntários. O grupo de educadores é dividido em equipes, por disciplina, com total autonomia didático-pedagógica no encaminhamento das aulas, abordando as temáticas e conteúdos referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Cada equipe possui um coordenador, responsável por coordenar a elaboração de materiais didáticos e simulados, além de orientar a realização de outras atividades, como monitorias, oficinas e projetos paralelos.

Ressalta-se o fato de o Projeto de Extensão Pré-Universitário Popular Alternativa estar em transição para Programa Alternativa, no qual o curso Pré-Universitário Popular Alternativa segue ocupando lugar de destaque, ao lado de ações como o Ciclo de Cinema na Comunidade, o Clube do Livro, o programa de rádio Conexão Alternativa e mesmo o projeto de pesquisa histórica que está em curso devido à efeméride de 15 anos do Alternativa. As reflexões apontadas aqui fazem parte da condução das atividades, e as entrevistas aqui utilizadas estão sendo feitas pela equipe deste projeto.

5. Projeto de extensão da UFPEL que existe desde 1993 e, ao longo destes 17 anos, teve como sede vários espaços. Seu princípio básico é a solidariedade e o dever moral que os estudantes da Universidade Federal de Pelotas, juntamente com as demais pessoas que constroem a história dessa instituição, devem ter em relação à grande parcela da sociedade que sustenta o ensino superior sem dele fazer parte. O objetivo é proporcionar a uma parcela da classe trabalhadora o acesso à universidade pública.

6. De segunda a sexta no período da noite e aos sábados à tarde.

FORA DA SALA DE AULA

A formatação, conteúdo, público, recursos, local e objetivos destas atividades, dependem muito do grupo de educadores de cada edição do Alternativa. De certo modo, o projeto, mesmo mantendo boa parte de educadores de um ano para o outro, (re)começa a cada janeiro, a cada nova formação de início de ano. O que pode parecer uma fraqueza em outro coletivo de profissionais é entendido no Alternativa como um grande trunfo: as relações afetivas na construção pedagógica e a Educação Popular. Pretende-se dizer com isso que os rumos e atividades que acontecem a cada ano dependem muito da equipe de trabalho, do entendimento pedagógico e de muitos destes que se envolvem de maneira mais ativa, sejam coordenadores gerais ou educadores das disciplinas. Nesse sentido, de atuação coletiva e afetuosa, Paulo Freire aponta:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. (FREIRE, 1982, p. 45)

Cabe esclarecer que o grupo de pessoas é bastante diverso e os profissionais, que atuam de forma totalmente voluntária, não têm um tempo mínimo nem máximo para a atuação no projeto, dependendo muito do engajamento e da harmonia entre o campo discente e docente. Também não há critérios que estabeleçam a quantidade de educadores por equipe, por exemplo. Dessa forma, percebe-se uma característica comum a outros espaços semelhantes entre pré-vestibulares populares com relação à diversidade de educadores voluntários:

existe uma grande pluralidade de visões dentro do cursinho e nem todos os seus colaboradores são conscientes e politizados, inclusive muitos estudantes começam a dar aulas nos cursinhos com objetivos que fogem da democratização do acesso ao ensino superior ou da militância por um mundo menos desigual e injusto. Nesse ponto, se destacam os professores que visam apenas experiência em sala de aula e aqueles que, mesmo sendo apenas uma ajuda de custo, realizam o trabalho, diante da falta de outras oportunidades, com o objetivo de auferir algum retorno em termos de dinheiro ou até de vale-transporte. (PEREIRA, 2010, p. 89).

É possível, então, atribuir à essa pluralidade a variedade de atividades complementares realizada no Alternativa, uma vez que quem as propõe são os educadores, e a relevância e viabilidade de realização é discutida coletivamente nos espaços de planejamento, como as reuniões gerais. Dessa forma, a manutenção de atividades ao longo de um período pode ser associada à participação de determinado grupo no projeto, assumindo a organização e motivação para a mesma. Um exemplo desse

fenômeno são as atividades denominadas “Malhando com a História”, desenvolvidas pela equipe de História nas edições 2008, 2009 e 2011 e o “Literaturalternativa – Sarau Literário”, realizado nos anos 2008, 2009, 2010 e 2011.

Outro aspecto relevante a ser considerado é o fato de que, no início do Alternativa, a utilização de espaço cedido pelas escolas parceiras dificultava a realização dessas atividades, uma vez que era necessário o respeito às normas da instituição, como horário limite, número de participantes em auditórios e a restrição no uso de equipamentos, por exemplo. Outro elemento apontado é a falta de sintonia pedagógica entre um projeto baseado na Educação Popular e uma escola que, por mais progressista que seja, ainda se estrutura tradicionalmente, o que acabava provocando algumas divergências teóricas e práticas.

A ida para o Prédio de Apoio, no final de 2006, e a participação do Alternativa no edital de Programa Inovador de Cursos (PIC⁷), em 2007, ano no qual as atividades voltadas ao acesso a bens culturais ficaram a cargo do Núcleo de Estudos de Patrimônio e Memória (NEP) da UFSM, viabilizaram a aquisição de equipamentos como notebook, aparelho de som, TV, DVD e data show. Dessa forma, ações como o Ciclo de Cinema Histórico do Alternativa puderam ser realizadas. Destaca-se o fato que, nesse período (2007), a cidade de Santa Maria se encontrava sem nenhuma sala de exibição de filmes em atividade, o que tornou ainda mais relevante a oferta do acesso ao cinema pelos educadores da equipe de História do Alternativa. Ressalta-se a utilização do filme como recurso didático, uma vez que:

O grande público, hoje, tem mais acesso à História através das telas do que pela via da leitura e do ensino nas escolas secundárias. Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo, no qual, de mais a mais, a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato se deve à existência e à popularização dos filmes ditos históricos. (NOVA, 1996, p. 6).

O relato de uma ex-educanda participante da pesquisa, que cursou o Alternativa em períodos distintos (2004 – 2008), ratifica essa relação entre a estrutura e as atividades oferecidas:

No meu primeiro ano, quando a gente não tinha estrutura física, o máximo de atividades extras eram as monitorias, que eram marcadas uma hora antes da aula, ou dependendo do professor, como eu citei antes, às três horas da tarde, e ia dependendo do aluno, assim, da turma. Depois, assim que a gente conseguiu a estrutura e veio pra cá, pro prédio de apoio, a gente começou a surgir essas atividades. Tinha essas sessões de filmes, tinha o “Malhando com a História”, eu participei de dois, que eu lembro. Uma era tipo uma gincana, que a minha turma ganhou (K.P. - transcrição da entrevista)⁸

7. Ver O Programa Inovador de Cursos (PIC) e sua implementação na UFSM. 1ed. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2008.

8. Os entrevistados serão identificados por iniciais, preservando sua identidade.

Com base nos relatórios finais foi possível identificar uma variedade de atividades paralelas realizadas, como ciclos de cinema (2007); ações relacionadas à escolha profissional – “Alternativa profissões” (2008); outras diretamente relacionadas aos processos seletivos como o “Entrando nos eixos” (2008), que tematizava os eixos transversais do vestibular da UFSM; os “Concursos de Redação” (2011-2012) e “Os mistérios do ENEM” (2011), voltado às especificidades daquele concurso. Cabe destacar também a presença de muitas atividades relacionadas ao contexto histórico, como a oficina realizada pela equipe de Biologia que abordou o novo Código Florestal em 2011; os debates sobre cotas; o debate “Eleições” (em 2012 e 2014) e os “Grenais” (2012 – 2013 – 2014), inspirados na rivalidade entre os times de futebol Internacional e Grêmio, com o objetivo de de ressignificá-la e, a partir disso, abordar temas como conflitos mundiais e desigualdade social, associando as equipes de História e Geografia:

Eu lembro do Grenal, acho que foi a primeira atividade que teve no meu ano⁹, que era dividir entre gremistas e colorados e fazer brincadeiras, e ali já foi pra gente conhecer política de uma forma geral assim, porque falou sobre vários assuntos importantes e cada professor falava de um assunto. O Antônio, que era da Geografia, falava da Reforma Agrária, esse tipo de coisa. Já quem era da História, falava sobre racismo, né? E ali já foi um geral assim, e os professores participavam junto. Depois teve várias atividades extraclasse. E eu acho que as atividades eram tão importantes quanto as normais de aprender. (JO P. - transcrição da entrevista).

Nessa atividade verificou-se também um outro caráter inovador do Alternativa, a inserção da interdisciplinaridade de forma prática. Principalmente em atividades paralelas como o “Grenal”, que as equipes construíam coletivamente visando complementar e pensar uma visão mais complexa de mundo.

Na mesma linha de pensamento, mais recentemente fixou-se no calendário do projeto a realização de uma gincana cultural de integração, envolvendo todos os educandos e educadores interessados. A maioria das provas é pensada também de forma didática, conectando os conteúdos abordados à diversão, criatividade e competitividade. São exemplos disso as provas denominadas “Circuito da Biologia”, a “Defesa da Personalidade Histórica” (no qual o educando deve falar a respeito de um indivíduo ou coletividade histórica), “Caça ao Tesouro” (prova da Geografia que trabalha coordenadas e espaço) etc.

Além disso, a proposta da gincana é promover a integração dos participantes, viabilizando a criação ou o fortalecimento dos laços de pertença e construindo a noção de horizontalidade, uma vez que os educadores participam das provas “ombro a ombro” com os educandos. Outro aspecto a se destacar com relação à gincana é a prova de arrecadação de mantimentos, que são doados para uma instituição da cidade. Sobre as gincanas, os entrevistados lembram:

9. O relato se refere ao ano de 2013.

Sim, gincanas... Isso era muito importante, não era um cursinho estritamente "conteudista" né? Sempre tem aquela atividade por fora de integração, então une todos. Então tem todo aquele lado social também, né? Que é muito importante. (J. P. - transcrição da entrevista).

Eu acho que eu posso destacar quando teve a gincana, lá na universidade. Lá a gente fez um grupo, cada turma tinha sua equipe, e daí cada equipe tinha um tema. E a nossa era hippie. Hippies. Daí se vestiu todo mundo de hippie. E a gente tava lá, e lá acho que foi o ambiente mais emocionante de todos. Tava todo mundo feliz e fazia as coisas junto, e foi muito legal. E a gente nem ganhou, mas foi uma experiência que foi muito marcante. (JO. P. - transcrição da entrevista).

Além das atividades mencionadas foram realizadas outras, esporádicas, relacionadas à condição social dos educandos. Um exemplo disso foi a festa promovida pelos educandos e educadores com a finalidade de arrecadar fundos para o pagamento da taxa de inscrição do vestibular da UFSM, além de complementar e auxiliar no acesso ao local do Alternativa, uma vez que a passagem do transporte coletivo é cara para os estudantes de origem periférica que compõem o projeto. Muito por isso o nome dado à festa foi "A festa do N.Ã.O.". Uma ironia dos estudantes ao Sistema Integrado Municipal (S.I.M.). Sobre a festa, um ex-educando que compôs a organização afirma:

Aquilo foi muito interessante por que...qual foi a finalidade que tinha? Pra levantar fundos para pagar a inscrição do vestibular pra quem não poderia. E a gente organizou aquela festa no DCE lá, e eu acho que foi sensacional, pois aconteceu tudo direitinho. Tu vê que o cursinho até com isso se preocupou né? Que quantos pagavam e...era caro, sempre foi caro. E quantos se beneficiaram com aquilo dali? Então foi excelente. (J. P. - transcrição da entrevista).

Cabe mencionar que até 2008 o processo de isenção de taxa de inscrição para o vestibular da UFSM se dava na instituição, mediante a apresentação de documentação de comprovação de renda. No final desse ano o governo federal lançou o Decreto Nº 6.593, de 2 de outubro de 2008, que regulamenta o art. 11 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto à isenção de pagamento de taxa de inscrição em concursos públicos realizados no âmbito do Poder Executivo Federal.

Essa mudança passou a exigir que, para obter a isenção, o candidato faça e atualize o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CADÚNICO), o que dificultou muito o acesso, uma vez que naquele ano o trâmite para obter o cadastro levava algum tempo e era burocrático, o que para muitos educandos tornava o processo difícil, uma vez que muitos não tinham computador ou internet

para ter acesso a essas informações. Pensando nisso, no ano seguinte foi promovida uma palestra com a assistente social servidora da UFSM, Maria Laci Moura Leal, para elucidar os educandos sobre os procedimentos necessários a fim de acessarem os programas sociais do governo.

PRÁTICAS EDUCATIVAS POTENCIALMENTE EMANCIPATÓRIAS

A utilização do advérbio “potencialmente” na descrição das atividades realizadas no contexto do Alternativa se dá pelo fato de que a simples proposta de realização de uma atividade que vise direta ou indiretamente à emancipação individual através do estímulo ao desenvolvimento de uma consciência crítica não garante esse resultado, um vez que estamos tratando de processos de tomada de consciência.

PEREIRA e LEIPINIZ (2008), retomando Freire, indicam:

Para que os educandos e os próprios educadores atinjam uma postura crítica em relação à realidade, Freire defende o processo de ação e reflexão sobre o mundo, sobre a práxis humana. Isso acaba tensionando a posição original da nossa consciência, que é tributária de nossas vivências imediatas (experiências), tendo um caráter espontâneo. Este é o primeiro momento da tomada da consciência e precede a chegada da esfera crítica, onde a realidade transforma-se em objeto cognoscível. A conscientização é entendida, assim, como a assunção de uma posição epistemológica. [...] A conscientização não é um processo evolucionista direto e não é algo espontâneo que acontece nas pessoas. Está diretamente relacionada com o contexto social onde estão as pessoas, sendo, por isso, que o trabalho de conscientização das classes populares é um grande desafio, visto que esse segmento sofre com a insuficiência de recursos para sanar adequadamente suas demandas materiais concretas. (p. 110).

Além disso, o espaço do Pré-Universitário pode ser observado como um espaço não formal, uma vez que, tomando os pressupostos de Gohn (2011) para educação não formal, temos que a aprendizagem se dá por meio da prática social. Depende-se disso que nem sempre a aprendizagem e a construção da consciência crítica se darão nos momentos “planejados”, pois em educação não formal “as ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para a aquisição de novos saberes” e tais ações ocorrem essencialmente “no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contêm.” (p.15). É esse processo que é descrito por um dos entrevistados ao relatar:

Aprendi tanta coisa aqui, eu não sabia nada antes disso. Aquele ano foi assim, Teve um dia muito legal, que era num sábado, teve uma manifestação, de manhã, na rua, e a gente veio aqui, desde de manhã no Alternativa.

Fez cartaz, subiu pra rua, voltou, fez almoço aqui, aquele dia foi muito legal. E a gente sentia naquele dia que tava não só querendo transformar as coisas, mas sendo transformado. Parece a fala de um religioso, mas... (risos), foi mais ou menos assim. (JO. P. - transcrição da entrevista).

MOBILIZAÇÕES/MANIFESTAÇÕES

Uma particularidade do Alternativa foi uma conquista coletiva dos educadores e educandos. O projeto de extensão prevê o direito à passagens estudantis aos educadores voluntários, entretanto os educandos não dispunham de nenhum auxílio nos primeiros anos de atividades. As aulas sempre foram realizadas na região central do município, o que facilita o acesso de quem trabalha ou estuda na região, mas dificulta o acesso de quem se desloca dos bairros para as aulas. Essa particularidade era um dos fatores que mais gerava evasão entre o ano 2000 e 2005. O relato de uma das participantes da pesquisa (e educanda na época) elucida e problema:

Eu lembro que teve, na época, que tinha um aluno que vinha do Pé de Plátano¹⁰ a pé até o cursinho pra poder assistir as aulas, então era assim tipo, algumas das desistências era porque tu gastava muito com passagem, né? E aí de onde veio a ideia eu não sei te dizer, eu sei que eu abracei a ideia e fui junto com os professores, então sempre tinha uma mobilização, a gente se reunia, a gente marcava assim: ó, vamos na ATU tal dia, a gente ia tentar, como que a gente consegue isso. (K.P. - transcrição da entrevista).

Na tentativa de suprir essa carência, no ano 2005 foi iniciada a mobilização dos educandos, incentivada por alguns educadores, para que fosse negociado esse direito junto ao Conselho Municipal de transportes, conforme define a Lei municipal Nº 2933/87, DE 17-12-1987, artigo 5º:

órgão de cooperação do Município no estudo e solução dos problemas concernentes ao transporte urbano, cabendo-lhe propor medidas tendentes ao aperfeiçoamento dos transportes coletivos e de automóveis de aluguel, bem como a fiscalização, examinar e emitir parecer nos casos de recursos interpostos em decorrência da aplicação de penalidades por infração às normas que regem tais serviços e opinar sempre sobre qualquer assunto que forem submetidos à apreciação e que digam respeito a sua finalidade. (Lei nº 2933/87, de 17 dez. 1987).

Ainda de acordo com a referida lei, a composição do COMTU deve ser de treze (13) membros, designados pelo prefeito municipal, com renovação bienal do terço,

10. Pé de Plátano é um bairro do município de Santa Maria-RS, Brasil. Localiza-se no leste da cidade, distante cerca de 20 km da escola na qual o projeto desenvolvia as atividades na ocasião.

sem prejuízo da recondução e escolhidos conforme critérios estabelecidos na lei.

O processo de efetivação da conquista da meia passagem por parte dos educandos dos Pré-Vestibulares Populares (PVP) demorou 49 dias após sua aprovação pelo Conselho Municipal de Transportes. Esse processo está registrado no relato de um educador de Geografia, presente em trabalho de conclusão de curso de outro educador, também colaborador desta pesquisa histórica. Pereira (2008) detalha o processo:

havia a pressão do empresariado do transporte pelo não-sancionamento da decisão do CMT pela Prefeitura, assim como os PVP's se organizavam no exercício de pressão, através de manifestações, reuniões com a Reitoria, entidades da sociedade civil organizada, e imprensa. Nas aulas de cidadania, relata que havia espaço para a conversa com os alunos sobre o que estava acontecendo, assim como nos intervalos das aulas se traçavam com os alunos estratégias de pressão, com elaboração de cartazes e outras iniciativas. (p. 46).

Mais recentemente, o Alternativa engajou-se em movimentos como a marcha pela educação pública, pela não-violência, e alguns participantes se integraram à ocupação realizada na Câmara Municipal de vereadores, em decorrência de uma CPI relacionada à tragédia da Boate Kiss, mencionada por um dos entrevistados, da seguinte forma:

E naquele ano¹¹, o Alternativa participou de muita coisa, e aquilo ali serviu como uma escola, pra gente aprender política na prática. A gente tava indo nas manifestações, a gente tava na ocupação da Câmara, que teve, que era um protesto sobre o caso da Kiss, da CPI que teve. E a gente aprendia muita coisa assim, acredito que todo ano seja assim no Alternativa, a gente aprende muito sobre isso, aquele ano foi muito bom, porque a gente aprendeu na prática. E realmente transformou a vida de muita gente, a opinião sobre isso. Saber sobre as coisas. Eu fui um que mudou muito aquele ano assim, quando entrava aqui a gente sempre acha que sabe até ver que não sabe nada. Entrar num dia e achar que sabe muita coisa e ver que não sabe nada. (JO. P. - transcrição da entrevista).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alternativa. O dicionário classifica como substantivo feminino. Suas definições mais correntes são: “1. Sucessão de coisas (cada uma por sua vez)” e “2. Uma de duas ou mais possibilidades pelas quais se pode optar”. Não há registros do processo de escolha do nome do então neonato, criado com a ambiciosa tarefa de

11. O entrevistado refere-se ao ano de 2013.

aliar duas coisas antagônicas, a saber: “Educação Popular” e “pré-vestibular”. De qualquer forma, com quinze anos passados é possível constatar que a escolha para o batismo foi acertada, uma vez que esse projeto tem se configurado como uma alternativa, uma opção, tanto para os aspirantes ao ensino superior quanto aos aspirantes à função de educador.

Alternativa, se tomado como adjetivo, pode ser definido como algo proposto em detrimento de um modelo tradicional, com uma relação antonímica ao comum, ao convencional, ao padrão. Observando os dados colhidos na presente pesquisa, constata-se que o que menos se viu ao longo desses 15 anos de atividades no Alternativa foi o comum ou o “mais do mesmo”.

Os princípios da Educação Popular, dialógica, caracterizada pela valorização dos saberes não acadêmicos e pelo estímulo à emancipação do indivíduo, considerando-o sujeito histórico e que “jamais dicotomiza o homem do mundo, respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, estimula a criatividade humana” (FREIRE, 1987, p. 74) foram adotados pelo Alternativa e seguidos em diferentes graus ao longo do tempo. Foi identificada uma grande variedade de práticas educativas potencialmente emancipatórias, desenvolvidas no contexto do projeto para além da sala de aula, em diferentes momentos históricos, relatadas por três dos entrevistados e identificadas na documentação analisada. Em comum, o respeito aos sujeitos que participam do processo educativo, em consonância com as considerações de Paludo apud Pereira (2010):

A educação do popular que prescreve, que dirige, que manipula, jamais será libertadora, já que, em Freire, os sujeitos precisam tomar em suas mãos a história de construção das suas caminhadas em direção ao “ser mais”. Caminhadas que são marcadas pelo medo, pela alegria, pela coragem, pelo pessimismo, pelo amor, pela raiva, pela luta, mas que, uma vez iniciadas, mais cedo ou mais tarde rebelam-se contra as prescrições independentemente de quem as pauta. A pedagogia de Freire deixa claro que o aprofundamento e a recriação da concepção de Educação Popular e a qualificação das práticas exigem dos educadores populares a tarefa de pensar esta proposta político pedagógica em diferentes espaços e tempos (PALUDO, 2001, p. 95).

A realização de atividades diretamente ligadas ao contexto histórico pode ser considerada como indicativa de um amadurecimento do projeto, e indicadora das transformações pelas quais a própria Educação Popular vem passando. Como salienta Zitroski, a Educação Popular “não ficou presa à sua origem, mas evoluiu gradativamente”, para o autor, a fase atual é de “ampliação de horizontes teórico-práticos no trabalho efetivo junto à sociedade” (ZITROSKI, 2000, p. 33). Ampliação dos horizontes ou reinvenção da Educação Popular, como aponta o autor, concorda com o que colocam Pereira e Pereira (2010), pois há a possibilidade de a Educação Popular ser vista como um território de reinvenção do modo como estamos vivendo. O que pode ser entendido como viabilizar a transformação do mundo reside

em sua vinculação orgânica com os princípios da educação dialógica proposta por Paulo Freire, já citados anteriormente, mas que merecem reforço: ela “jamais dicotomiza o homem do mundo, respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, estimula a criatividade humana.” (FREIRE, 1987, p. 74).

Por fim, reitera-se o fato de a pesquisa da qual emergiram essas reflexões iniciais estar em curso e haver por parte dos envolvidos o interesse em aprofundar e ampliar a análise das práticas educativas, potencialmente emancipatórias, desenvolvidas no contexto do Pré-Universitário Alternativa e nas demais ações de extensão ligadas ao Programa Alternativa.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982

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

GOHN, M. G. *Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 5. ed. São Paulo: Cortez: 2011.

MAFFEI, A.; LUZ, A.; BARCELLOS, S. B.; LUTZ, T. "Curso Pré-Vestibular Popular Alternativa: Perspectiva de educação popular vivenciada". In *XIV Jornada de Jovens Pesquisadores da AUGM. Anais: 2006*. Disponível em: <<http://grupomontevideo.org/sitio/historico-de-las-jornadas-de-jovenes-investigadores-de-augm/>>. Acesso: 20 jul. 2015.

NOVA, C. "O cinema e o conhecimento da história". In *Revista Olho da História*, nº 3. Salvador, 1996.

PEREIRA, D. de F. F.; PEREIRA, E. T. "Revisitando a História da Educação Popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível". In *Revista HistedBR On-line*. nº 40, vol.10, 2010.

PEREIRA, I. C. *A relação entre a formação inicial do professor de geografia na UFSM e os Pré-Vestibulares Alternativa e Práxis: a perspectiva do pronunciamento da palavra*. Monografia (Graduação em Geografia Licenciatura Plena) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2008.

PEREIRA, T. I.; LEIPNITZ, L. "A Prática Pedagógica no Cursinho Popular da ONGEP: aproximações com a pedagogia de Paulo Freire". In: MELLO, M. (org.). *Paulo Freire e a Educação Popular: reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares*. Porto Alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008, v., p. 105-114.

_____. "A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares". In *REP – Revista Espaço Pedagógico*, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 86-96, jan. /jun. 2010.

Rio GRANDE DO Sul, Santa Maria. Lei Nº 2933/87, DE 17-12-1987. *Cria e Disciplina Conselhos Municipais e dá outras providências*. Disponível em: <www.leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/1987/294/2933/lei-ordinaria-n-2933-1987-cria-e-disciplina-conselhos-municipais-e-da-outras-providencias>. Acesso: 23. jul. 2015.

ZAGO, N. *Cursos Pré-vestibulares populares: limites e perspectivas*. Perspectiva. Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174. jan. /jun. 2008.

ZITKOSKI, J. J. *Horizontes da refundamentação em Educação Popular*. Frederico Westphalen, Ed URI, 2000.

TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS:

J.P. - 48 anos, educando em 2012. Cursa Ciências Sociais na UFSM. Entrevista concedida em 7 mai. 2015.

K.P. - 29 anos, educanda em 2004, 2005 e 2008 e colaboradora em 2011. Graduada em Enfermagem pela Fisma. Entrevista concedida em 21 mai. 2015.

JO.P. - 24 anos, educando em 2013. Entrevista concedida em 18 jun. 2015.

SITES CONSULTADOS:

<<http://desafioprevestibular.blogspot.com.br/2012/02/o-que-e-o-projeto-desafio.html>> Acesso em 10 dez. 2015.

Do litoral ao sertão: contribuições da infância indígena e da juventude rural para a construção de uma educação libertadora

VERÔNICA SALGUEIRO DO NASCIMENTO¹

DEYSEANE MARIA ARAÚJO LIMA²

DOMINGOS ARTHUR FEITOSA PETROLA³

RESUMO

Este estudo visa discutir a importância das experiências diferenciadas na realidade indígena e no interior do Ceará, com o intuito de contribuir para o aprofundamento de reflexões sobre o papel da educação no posicionamento crítico dos sujeitos. Além de problematizar a participação de crianças e de jovens na construção do ambiente educativo com ênfase no contexto indígena e no rural, analisamos como a relação dialógica é fundamental nos contextos educativos, em que crianças e jovens são instigados a desvelar o contexto e propiciar novas leituras de mundo. O método empregado foi a revisão de literatura. Na realidade indígena Tremembé, o modelo educativo é percebido como contextualizado, afetivo, espiritual, político e dialógico, com os objetivos principais de fortalecer a cultura e favorecer a luta política. No contexto rural, os jovens demonstraram que o foco nas potencialidades torna-se o caminho para novos espaços de empoderamento e transformação do sertão. Os sujeitos devem ser considerados engajados na busca pela transformação da sociedade, devemos pensar na educação no contexto indígena e rural como lugar de expressão e visibilidade, de posicionamento crítico, de formação cidadã e de fortalecimento político diante da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE

Infância. Juventude. Educação Libertadora.

1. Psicóloga. Pós Doutora em Psicologia (UFRJ). Doutora em Educação (UFC). Tem experiência na área de Psicologia e Educação, com ênfase nos estudos sobre Juventudes, Escola e Cultura de Paz. É professora da Universidade Federal do Cariri e coordena o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável (PRODER-UFC). Contato: vesalgueiro@gmail.com | 2. Psicóloga. Doutora em Educação (UFC). Mestre em Psicologia (UFC). É membro do Instituto de Psicologia Humanista e Fenomenológica do Ceará (IPhe-CE). Professora da graduação e pós graduação em psicologia. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase na psicologia social (psicologia ambiental e psicologia comunitária), psicologia do desenvolvimento, abordagem histórico-cultural, psicologia clínica com ênfase humanista e psicoterapia infantil. Contato: deyseanelima@yahoo.com.br | 3. Psicólogo. Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável (UFCA). Membro do Laboratório de Estudos Avançados sobre Desenvolvimento Regional do Semiárido (LEADERS). Professor de graduação e pós-graduação. Atua e pesquisa os seguintes temas: Educação Popular, Paulo Freire, direitos humanos, juventudes, sertão, ruralidades e política. Contato: arthurfpetrola@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to discuss the importance of differential experiences at the indigenous reality and at backlands of Ceará, deepening of reflections about the role of education in the critical positioning of subjects. In addition, aims to question about the participation of children and youth at building an educational environment with emphasis on indigenous and rural context. We analyze how the dialogic relationship is fundamental in educational contexts in which children and young rural people are encouraged to reveal the context and provide new interpretations of the world. The method used was a literature review. At Tremembé's indigenous reality, the educational model is perceived as contextualized, emotional, spiritual, political and dialogic. Their main objective is to strengthen the culture and foster political struggle. In the rural context, the youth showed that the focus on potential becomes the way to new spaces of empowerment and transformation of the hinterland. The subjects should be considered engaged in the search for the transformation of society. Education in indigenous and rural context as a place of expression and visibility, of critical positioning, civic education and political empowerment to society.

KEYWORDS

Childhood. Youth. Liberating education

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente estudo origina-se do interesse em contribuir para o aprofundamento das reflexões acerca da importância da prática reflexiva no ambiente educacional. Trata-se de um trabalho de revisão bibliográfica de cunho problematizador. A principal referência escolhida embasa-se nas contribuições da Pedagogia Crítica, mais especialmente na proposta sistematizada por Paulo Freire (2005) denominada Educação Libertadora.

Temos como objetivo sistematizar algumas reflexões sobre a necessidade de fortalecer outra compreensão a respeito do papel da educação e da participação de crianças e jovens nos contextos educativos, a partir de dois contextos cearenses: a infância indígena e a juventude rural. Cada um dos relatos que subsidiam esse texto traz consigo a certeza de que somente através do diálogo e da conscientização como percursos utópico-lógicos aprendemos coletivamente e transformamos a realidade, eis a razão para que Paulo Freire e toda a teoria pedagógica de libertação esteja nesse texto.

Fomentamos essa discussão por acreditar na importância dessas experiências educacionais como espaços de legitimação de sujeitos muitas vezes invisibilizados na sociedade, seja pela academia ou pelas políticas sociais. Além disso, cremos que elas possibilitam um exercício constante de protagonismo e empoderamento, na descoberta da própria palavra e do pronunciamento de outro mundo (FREIRE, 2005). A relevância desta tessitura, então, encontra-se no fortalecimento de iniciativas através do registro e documentação de práticas de pesquisa que, alicerçadas na teoria freiriana, busquem consolidar a humanização como caminho possível.

Compreendemos que a relação dialógica se apresenta como um caminho necessário a ser estabelecido em contextos educacionais. De acordo com a perspectiva em foco, entendemos que o espaço da educação formal pode potencializar a abertura para o diálogo, com crianças e jovens convidados a pensar cotidianamente em um outro mundo possível no exercício de reflexão e leitura do mundo.

Antunes (2014, p.38) nos lembra que “Paulo Freire costumava nos dizer, no Instituto Paulo Freire (IPF), que um outro mundo futuro não podia ser previsto, mas podia ser inventado”. Entendemos que as experiências compartilhadas neste artigo buscam reforçar a perspectiva da liberdade necessária à prática de reinvenção do mundo.

De acordo com o referencial teórico que tomamos como base, há o reconhecimento do aspecto coletivo e processual de se reconhecer como pessoa pertencente a um território. É sobretudo na interação social que se processa a tessitura do sujeito ativo e reflexivo.

Existir é também falar e ser ouvido, e esse seria um dos direitos fundamentais da humanidade. É terrível a sensação de falar e não ser escutado. Certamente todos nós lembramos o quanto ficávamos irritados quando algum colega ou irmão fingia que não estava nos escutando quando éramos crianças; a sensação é de não existência, o quadro é angustiante e, ao mesmo tempo, pode ser irritante. O que isso pode gerar? Por que ainda reproduzimos isso em sala de aula ou em nossas relações cotidianas? Devemos parar e pensar.

Percebemos como possível estabelecer uma relação entre o diálogo e a escuta. Ambos pedem que o sujeito da ação dirija sua atenção para um determinado objetivo, no caso do professor em sala de aula, a atenção para com seu aluno. Quando escutamos alguém estamos sinalizando para ele que naquele momento ele está sendo importante para nós. Dessa forma estou confirmando a existência do outro como ser humano em relação, na dependência de outro para existir.

Os relatos são oriundos de duas pesquisas acadêmicas: a primeira diz respeito à investigação de doutorado do Programa em Educação Brasileira denominada “Educação Ambiental Dialógica e Descolonialidade com Crianças Indígenas Tremembé: Vinculação Afetiva Pessoa-Ambiente na Escola Maria Venância” (LIMA, 2014), que foi realizada na comunidade indígena de Almofala (Itarema-CE) com as crianças da educação infantil, para analisar a sua relação afetiva com o meio, investigar as influências externas e os contributos do processo educativo diferenciado para a educação formal.

Já a segunda pesquisa que subsidia essa produção é oriunda de uma investigação de mestrado do Centro de Pesquisa e Pós-graduação do Semiárido, no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável, intitulada “Política e Sustentabilidade: diálogos com jovens no sertão cearense sobre participação” (PETROLA, 2015), realizada em uma pequena cidade do semiárido cearense chamada Arneiroz, em uma microrregião chamada de Sertão dos Inhamuns, localizada a aproximadamente 400 quilômetros da capital, e investigou o modo de vida e o processo educacional e político cotidiano da juventude rural e sertaneja.

INFÂNCIA TREMEMBÉ E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA INDÍGENA

Os povos indígenas no Brasil passaram por diversas transformações e por processos de reinvenção referentes às influências externas, às imposições dos colonizadores e às escolhas dos(as) próprios(as) indígenas. Na existência de uma multiplicidade de etnias no contexto brasileiro, percebemos as especificidades de cada povo, advindos de sua cultura e de suas relações sociais. No entanto, apresentam semelhanças na luta pela demarcação de terra e pela construção do processo educativo diferenciado.

Neste estudo escolhemos a etnia Tremembé, localizada em Almofala, que fica próxima a Itarema, no interior do Ceará. É uma etnia nordestina que retira sua subsistência a partir de atividades pesqueiras e artesanais. É forte nos seus processos de luta para a demarcação de terra e por sua vinculação com a espiritualidade.

Diante disto, a dimensão política e espiritual são afirmações dos Tremembé frente às outras etnias e outros povos. A politicidade e a espiritualidade são fundamentais no processo educativo diferenciado Tremembé e na garantia dos direitos fundamentais, pois permite a construção da identidade dos atores e autores sociais em relação aos saberes ancestrais, por meio do diálogo entre educando(a) e educador(a) sobre os ensinamentos ambientais mediados pelo mundo.

O ser Tremembé, na atualidade, recebe influências que retratam a tentativa de imposição de formas de ser, pensar, sentir e agir, distintas das que ocorriam

habitualmente em seu contexto social. Podemos exemplificar com as músicas, os lugares frequentados, os interesses, o uso de eletrônicos e de tecnologias, os comportamentos, as religiões exógenas e os desejos, que estão mudando por força das intromissões externas e do interesse dos próprios indígenas.

O devir Tremembé nos alerta sobre a transmutação do conhecimento popular em conhecimento acadêmico, perdendo o sentido e o significado - pois não será reconhecido pelo povo como inerente à cultura. Criticamos os modelos hegemônicos que pretendem produzir certos saberes científicos que distorcem a concepção de ser humano e do contexto social, com uma inferiorização dos saberes provenientes da realidade, que são chamados de populares. Para Freire (2005), o saber popular é um conhecimento que advém do cotidiano permeado pelas experiências dos sujeitos e interliga os conhecimentos ao contexto social; e deve ser percebido como o ponto de partida para a aquisição da aprendizagem entre discentes e docentes.

Os Tremembé de Almofala são seres humanos com uma multiplicidade de histórias de vida e modos próprios de se relacionar com a natureza, a partir dos encantados e dos saberes naturais, o que influencia na constituição do processo educativo, da família e da infância, entre outros nesta realidade.

As crianças Tremembé são consideradas sujeitos engajados no compromisso com a comunidade, família e sociedade, sendo agentes promotores de mudanças significativas na realidade, com base na afetividade. Essas crianças não constituem um futuro distante, ou seja, nossa preocupação não é apenas pelo seu crescimento, mas também pelo que podem fazer atualmente para serem educadoras dialógicas que promovam estratégias de sensibilização dos adultos e convivência amorosa com a natureza, o que implica no fortalecimento de atividades potencializadoras do humano e da natureza em prol da sustentabilidade da vida.

Segundo Frota (2007, p. 147), "a infância [...] deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo". Melo (2012) enfatiza que a infância não deve ser analisada de maneira enquadrada, engessada e naturalizada, ou melhor, não podemos cristalizar a concepção de criança em nossa sociedade. É necessária a abertura de novas possibilidades para encarar esta fase da vida humana, que seja pautada em experiências e significações destes sujeitos. Devemos ressaltar que a infância é um processo de desenvolvimento que gera grandes aquisições para os sujeitos no aspecto cognitivo, afetivo, social e psicomotor, e que ocorre de maneira distinta em cada sujeito a partir de suas experiências e de sua relação com o meio social e familiar.

O papel da educação na infância promove a valorização da cultura e de resistência política do povo Tremembé. É essencial a criação da Educação Escolar Diferenciada Indígena como estratégia de manutenção da cultura indígena e de divulgação da realidade Tremembé. Este modelo educativo reforça a luta pela formação de educadores e educandos, de maneira que ambos vislumbrem a convivência amorosa com o ambiente, o que ameniza as situações de exploração e dominação vividas pelos indígenas.

Sobre o papel da escola diferenciada indígena, devemos enfatizar um pensamento crítico de que “[...] a escola não é boa e nem má em si. Depende a serviço de quem ela está no mundo. Precisa saber quem ela defende” (FREIRE, 2013, p. 45). Desta forma, a escola diferenciada pode ser benéfica para a valorização da sua etnia quando é construída dialogicamente pelos próprios indígenas a partir de sua cultura.

Em um processo dialógico e libertador, a Educação Escolar Diferenciada Indígena deve ser pautada na sua realidade, fortalecendo a sua cultura, a sua memória e as suas tradições. Sobre algumas problemáticas do modelo educativo, podemos considerar as reflexões freirianas:

[...] se o índio tem que ter uma escola, uma programação, a escola vai ser tão alienante como as escolas do nosso sistema. Por que, se o índio dentro da sua cultura, da sua vida, ele vai ter que aprender inglês, equação do segundo grau, uma série de coisas que já é completamente em contradição, que já é contra aquela cultura, aquela vida, aqueles valores, por que a porta estará aberta para ele poder continuar. (FREIRE, 2013, p. 73).

Na atualidade, percebemos que existem variados níveis de integração dependendo de cada comunidade, pois há povos indígenas que, devido ao contato com a sociedade, internalizam a necessidade de valores de consumo e de instrumentos da educação formal que podem ser úteis para a sua realidade. A partir de suas escolhas e da reflexão crítica dos indígenas sobre esta necessidade podemos analisá-la como oportunidade que beneficia e/ou impede o seu processo educativo, a sua convivência familiar e comunitária, a espiritualidade e a politicidade, entre outros.

O papel da educação e da escola construída pelos indígenas para as crianças é um elemento que deve ser representativo de sua realidade, trazendo, por exemplo, conteúdos programáticos e curriculares selecionados pelos educadores indígenas em diálogo constante com a educação formal. Segundo Melià (1999, p. 16), isso implica que “a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós perdemos”.

As comunidades locais podem se apropriar de seu processo educativo, questionando, assim, a formação dos educadores, a seleção do conteúdo programático, o papel das crianças e dos adolescentes na produção do conhecimento e outros aspectos docentes. Isso faz com que ocorra a construção de uma escola geradora de aprendizados significativos e comprometidos com a realidade social.

JUVENTUDE RURAL NO CEARÁ: POLÍTICAS E EDUCAÇÃO DO SER-TÃO JOVEM

O sertão, historicamente tratado a partir do problema técnico da seca, foi paulatinamente desprivilegiado por parte do Estado na execução de políticas públicas referentes ao acesso a bens e serviços, propiciando uma exclusão direta dos sujeitos sertanejos (CHACON, 2007). Ainda que impactados direta ou indiretamente por essas políticas, os sujeitos ficaram afastados dos processos de planejamento

e implementação, e por mais que essa realidade venha se modificando ao longo dos anos - como apontam Chacon e Burzstyn (2011) - ao falar de significativas melhorias das atividades comerciais e da possibilidade de renda estável, permanece a cultura patronal-coronelista em boa parte do sertão, que dificulta a mudança de consciência em prol de uma libertação.

No âmbito do sertão, a correlação da seca com o Estado e as relações de dominação que os projetos de modelos fordistas, ou seja, de produção em massa, impõem aos sertanejos, denotam o fracasso histórico das políticas públicas, que não superaram, por exemplo, o velho paradigma do “combate à seca”, e muito menos se propuseram a ouvir os sertanejos em uma opção dialógica, substituindo o paradigma para a convivência real com a seca. Historicamente, o sertão se caracterizou pelo baixo investimento público e privado. Segundo Alves (2012), mesmo com as políticas destinadas ao semiárido, estas acabaram por intensificar o deslocamento para os grandes centros urbanos, pois a ótica de combate à seca acabava por expulsar as pessoas desse “lugar de batalha”. No Ceará, esse processo teve início com o coronelismo até a década de 90, aumentando em progressão geométrica a população da região metropolitana de Fortaleza.

Esse quadro sofreu algumas modificações no que se refere ao êxodo, com a mudança de condições econômicas e a redução de pobreza a partir das políticas de transferência condicional de renda como o Bolsa-Família, políticas de crédito e os programas de aceleração de crescimento, todos do Governo Federal. Ainda assim, o fosso que separa o sertão rural das grandes metrópoles tende a ficar cada vez mais espaçado por essa lógica que orienta a política e não parece apresentar outros horizontes, senão pela reinvenção do planejamento (ALVES, 2012).

Chacon (2007) afirma que com a entrada de uma nova oligarquia “urbana”, o sertão é caracterizado como arcaico e atrasado e que, portanto, tem como única solução efetiva a transformação do espaço pelo progresso. Diz ele: “Assim, ao ser excluído o Sertão encontra sua nova posição de total subordinação, o que leva a uma lenta e progressiva desmobilização de sua organização produtiva, social e cultural” (CHACON, 2007, p. 102). Com o passar dos anos, essa visão de mundo foi se solidificando cada vez mais no imaginário ideológico e popular, e muitos dos termos relativos a esse espaço acabaram por tomar conotações pejorativas.

Esse processo de construção de sociedade para os jovens do sertão é mais complexo ainda, pois a “rurbanidade”, uma mistura de valores do campo e do urbano em um contexto de conflitos, ambiguidades e incertezas, faz com que o jovem viva uma contradição: o desejo de estar fora desse espaço versus os laços de pertencimento com território de origem (SILVA, 2004). A juventude é uma condição ontológica, como também uma ação consciente na direção do tornar-se jovem. Freire (2005) diz que não nascemos homens e mulheres, mas nos tornamos, *mutatis mutandis*, só atingimos essa condição de sujeito no esforço de sê-lo, a partir da nossa natureza e historicidade. Assim, o jovem se configura como tal porque se relaciona, porque age e porque se constrói, ou em outras palavras, se faz a partir da consciência e da atividade (VYGOTSKY, 1991).

Para compreender esses sujeitos, Velho (2006, p. 193) afirma que é necessário um mapeamento e análise dos “multipertencimentos de indivíduos”, em um

“processo que decorre no tempo, é dinâmico, transforma-se e se dá em múltiplos contextos socioculturais e níveis de realidade”, observando a rapidez e fluidez com que nossos padrões societários se fazem e se desfazem.

Quando pensamos nos programas para os jovens rurais, todos são frutos de parcerias interministeriais e a Secretaria Nacional de Juventude, com foco na inclusão produtiva, na capacitação para geração de renda e formação cidadã, mas apesar disso, ainda não produzem os efeitos esperados. A partir de estudos de Weisheimer (2013), percebemos que a pouca expansão e o desconhecimento dos programas se dão por uma questão multifatorial, dentre as quais destacamos a dificuldade de acesso à elas. Como os governos não planejam nem executam as políticas públicas de modo a chegar até a juventude rural, acabam por não permitir que esses jovens entrem em contato ou conheçam os projetos que lhes são destinados. A formação cidadã prevista nos programas governamentais, atrelada à renda e inclusão produtiva, é sinônimo de adequação para a vida adulta. Segundo o autor, “não é exagero dizer que os jovens rurais não gozam do direito à cidadania quando se trata de admiti-los como sujeitos ou atores políticos, com direito de participar das decisões que afetam sua vida e seu futuro” (idem, p. 23).

Além disso, esse tipo de programa é muito reducionista, quanto mais não compreenda que os “futuros agricultores serão cada vez mais pluriativos” (ABRAMOVAY, 2005, p. 1) e que, portanto, políticas voltadas para o desenvolvimento dessa juventude não podem se limitar à agricultura ou à fixação no campo de forma forçada; devendo em vez disso investir na “formulação de projetos inovadores que façam do meio rural, para eles, não uma fatalidade, mas uma opção de vida” (idem, p. 2).

Nesse contexto, os jovens acabam muitas vezes por associar o rural unicamente como um lugar de falta ou de menor oportunidade. Paulo (2013, p. 330) diz que essa percepção da juventude sobre a ruralidade não é fruto apenas da vivência nesse espaço, mas também de uma visão pautada pelo externo, seja pela mídia, seja pela própria escola, que “tem suas bases no processo de desenvolvimento cunhado no país desde a década de 1930, onde se opunha o rural (como o lugar de atraso) ao urbano (o lugar do progresso e da modernidade).” Entender esse processo é significativamente importante para a compreensão do desejo de permanência ou de saída que os jovens rurais apresentam e que é confirmada no êxodo ainda existente, ainda que diminuto (DALCIN; TROIAN, 2009).

Para Sposito e Carrano (2003, p. 37), o grande desafio reside na dificuldade de inscrever as políticas públicas de juventude “em uma pauta ampliada de direitos públicos de caráter universalista”, com a efetiva participação dos jovens como autores e atores desse modo de gestão a partir de suas formas de existência e expressão, superando a racionalidade instrumental inerente ao mundo da política institucional.

Essa superação, demarcada pela mudança do tipo de consciência, se dava pelo que Freire (2005) chamava de um ato de humanização. O autor afirmava que a humanização seria o caminho que os homens e mulheres deveriam escolher para se tornarem conscientes de si mesmo e, conseqüentemente, dos outros, ao refletir sobre a forma de atuar e de pensar, colocando essas reflexões em um movimento de libertação em comunhão, a partir também da necessidade dos demais. Dizia que tanto a humanização como seu oposto, a desumanização, “são possibilidades dos

homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão” (FREIRE, 2005, p. 48).

O referencial teórico metodológico utilizado foi o freiriano, pois se considerarmos que as funções psicológicas se apoiam nas experiências sociais (VYGOTSKY, 1991) e o desenvolvimento da consciência acontece invariavelmente na atividade social prática, somente em vivências coletivas, como nos Círculos de Cultura, seria possível conhecer o significado mais profundo da humanização desses jovens, mediatizados pelo mundo, aprendendo a dar nome ao próprio mundo, descobrir a própria palavra, em um convite permanente para a assunção de construtores de história (FREIRE, 2005).

Uma das primeiras questões apontadas pelos jovens durante a pesquisa é a percepção da educação, consubstanciada somente na escola, como um espaço de obrigações e de algo necessário à vida adulta. Castro (2012) aponta que aos jovens não é perguntado sobre o desejo de ir à escola. Sabe-se que o discurso vigente diz que, para ser bem-sucedido profissionalmente, o processo formal de educação é o principal caminho. Como afirma a autora: “Gostar de estudar, amar os professores e aprender com prazer parecem ser disposições subjetivas, embora ainda presentes, mas cada vez menos frequentes nas motivações que trazem e mantêm os jovens nas escolas” (CASTRO, 2012, p. 63) e, portanto, o desinteresse escolar acaba sendo um grande problema. Outra questão apontada é a de que na outra ponta da educação alguns professores não acreditam na prática educativa como prática libertadora, e essa despolitização acaba por ecoar na participação dos jovens.

Freire (1996) também discutiu essa questão quando propôs a formulação da Pedagogia da Autonomia, com a contextualização do saber e a intrínseca relação com a própria vida, afirmando que os educandos só descobrem motivações na aprendizagem se esses conteúdos forem permeados de sentidos e significados para a realidade presente ou futura. Nesse sentido, viver é constantemente se educar. Freire vai mais longe, quando afirma categoricamente que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, dizendo que é “não é na resignação mas na rebeldia (grifo do autor) em face das injustiças que nos afirmamos” (FREIRE, 1996, p. 78).

Outra questão presente durante esse processo de investigação é o êxodo de jovens. Mais de 835 mil jovens de 15 a 24 anos, entre 2000 e 2010, saíram de seus territórios de origem, em todo o país; número que se agrava quando ampliamos a faixa etária até os 29 anos. Essa saída é demarcada pela falta de acesso a bens culturais e a falta de autonomia produtiva e inserção no mercado de trabalho, que gera dificuldade de sustento econômico (DALCIN; TROIAN, 2009). No município, essa afirmação fica explícita quando se investiga as fontes de renda existentes. Os jovens saem em busca daquilo que não encontram na cidade e, com uma razão concreta, passam a buscar algo que julgam ser melhor do que a vida interiorana poderia oferecer.

Compreendemos que outros fatores, como autonomia, protagonismo, felicidade e sentimento de pertença, devem estar envolvidos nessa mensuração, mas se analisarmos as possibilidades de um grande centro urbano em termos de aquisição de bens e serviços, chega a ser desonesto compará-lo com uma cidade de pequeno porte.

Nesse sentido, a saída dos jovens não se trataria de um mero expulsionismo

determinista, mas sim um *atrativismo possibilista*, talvez mais recentemente marcado pelo não reconhecimento da diversidade dos tipos sociais da condição juvenil rural por parte das políticas públicas, assim como pela desatenção dos cientistas sociais, que poderiam promover uma maior visibilidade e mais ações diante dos problemas que atravessam essa juventude através de investigações (WEISHEIMER, 2013).

Em suas falas, os jovens trouxeram reproduções de discursos hegemônicos sobre si mesmos, principalmente qualificando ser jovem como uma fase onde não existem responsabilidades, marcada por atos inconsequentes, não ponderados, em um ciclo determinista, geracional e repetitivo. Severo (2010) em trabalho no qual discorre a respeito dos estudos históricos sobre a categoria juventude, aponta uma visão hegemônica do jovem como um sujeito que ainda não é integrado na sociedade, como um “período de moratória da infância para a vida adulta” (SEVERO, 2010, [s.p.]). Esse paradigma influencia as políticas públicas, que acabam por visar unicamente atender ao processo de integração dos jovens na vida adulta, e consequentemente ao sistema produtivo social.

Contudo, a partir dos Círculos de Cultura existe outra concepção de juventude que surge, a de uma categoria social com um potencial de intervenção e transformação da sociedade que é atravessada pelas buscas individualizadas de modos de ser e se realizar, que encontra barreiras na desatenção das políticas públicas locais para a juventude, especialmente as que fomentam um protagonismo juvenil, em um processo de confirmação e reforçamento da impossibilidade de inclusão social.

Importa pensar, portanto, em estratégias de interlocução da juventude e da educação, com a legitimação das vozes e demandas específicas dos jovens na busca de outro futuro possível.

CONSIDERANDO, SEM FINALIZAR

O caminhar indicado pela pedagogia crítica busca promover uma educação que seja plena de suas capacidades de reconhecimento da diferença, comprometida com a cultura de paz e com um modelo de vida sustentável. Tal proposta educacional será mais difícil de ser estabelecida se não vislumbrarmos, se não ousarmos uma utopia que signifique outro sistema econômico, político e social, que por sua vez seja formado pela simplicidade voluntária, pela quietude e por outras formas de racionalidades em um projeto pedagógico maior, no qual nos seja ensinado a acreditar e fazer outro mundo possível.

Dessa forma, perder a esperança na possibilidade de transformação social é a pior consequência criada pela ideologia neoliberal (JARES, 2005). Além disso, perder a fé no ser humano mina a base de qualquer possibilidade de convivência entre as pessoas. Todo esse quadro pode gerar atitudes como tendência ao conformismo, apatia ou a busca de salvação individual com o exagero do sentimento de competitividade. “Em suma, a esperança se constrói e se desenvolve em relação à luta, ao compromisso, à solidariedade e à alegria. Todos eles atuam de forma inter-re-

lacionada como aspas de um moinho de vento de Cervantes” (JARES, 2005, p.186).

Desta forma, a educação infantil para o povo Tremembé é percebida como um espaço de construção do ambiente educativo com a participação de educadores, família, crianças e da juventude de forma dialógica, afetiva, contextualizada e ética.

Isto possibilita que as crianças possam, além de entender o conteúdo programático, compreender a concepção de ser humano e de mundo do seu povo, que reflete nas especificidades de sua cultura. Neste modelo, o processo de ensino e aprendizagem é construído de maneira crítica e problematizadora, gerando reflexões das crianças sobre as influências impositivas à sua realidade e as transformações vivenciadas pelo povo Tremembé. Existe então a possibilidade de lutar por causas que são relevantes e essenciais para a constituição dos povos indígenas como a demarcação de terra, para compreender os trâmites legais e não serem explorados por pessoas desonestas.

Na sua mais ampla concepção, a educação é o campo do “que fazer” radical e conscientizador. Martin-Baró (1996, p. 7) afirma que “aceitar a conscientização como horizonte não exige tanto mudar o campo de trabalho, mas a perspectiva teórica e prática a partir da qual se trabalha”. Ou seja, assumir o desenvolvimento inclusivo daqueles que ao longo da história foram deixados de lado, através de práticas marginalizantes e opressivas, ressaltando o empoderamento e a libertação como resposta direta à destituição constante dos direitos básicos.

Os jovens, como um Ser Mais (FREIRE, 2005), têm condições de espriar suas asas em busca de outros horizontes. O que a sociedade pode e deve oferecer a eles através das instituições e movimentos sociais (no campo ou na cidade), é um projeto pedagógico crítico, respeitoso e libertador que seja fundado na reafirmação da identidade pessoal e social, como parte de um movimento de afirmação coletiva. Cabe à educação, para a infância indígena e para a juventude no semiárido, ser o lugar de fala, de formação cidadã e de fortalecimento da sociedade.

De tudo o que foi relacionado até agora no presente trabalho, enfatizamos que não seremos capazes de construir um caminho para uma educação realmente inclusiva sem cultivá-la no solo fértil da esperança e sem o compromisso ético com a transformação social guiados por uma fé intensa nos homens e mulheres. Ressaltamos as palavras de Freire (2000, p. 115): “Pra mim, a briga pela atualização do sonho, da utopia, da criticidade, da esperança é a briga pela recusa, que se funda na justa raiva e na ação político-ética eficaz, da negação do sonho e da esperança”.

Para tanto, se faz também necessário que os educadores se percebam como imprescindíveis nessa tarefa, entendendo que não há educação sem projeto de futuro e não há futuro sem que todos se movam utopicamente em sua direção, impulsionados pelo sentimento da esperança.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. "Juventude rural: ampliando as oportunidades". *Raízes da Terra: parcerias para a construção de capital social no campo*. Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário, Brasília – DF, ano 1, n. 1, abr. 2005. Disponível em: <www.creditofundiario.org.br/materiais/revista/artigos/artigo05.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

ALVES, M. O. *Mercado, arame e Estado: recursos comuns e resistência em Lagoa dos Cavalos no sertão do Ceará*. 2012. 341 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ANTUNES, A. Ler e reler o mundo: construir "um outro mundo possível". *Revista UniFreire*, v. 2, n. 2, p. 36–47, dez. 2014.

CASTRO, L. R. "Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes na escola". In: MAYROGA, C.; CASTRO, L. R.; PRADO, M. A. M. (org.). *Juventude e a experiência do político no contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

CHACON, S. S.; BURZSTYN, M. "Ligações perigosas: proteção social e clientelismo no Semiárido Nordestino". *Revista Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 19, n. 1, p. 30–61, 2011.

CHACON, S. S. *O sertanejo e o caminho das águas: políticas públicas, modernidade e sustentabilidade no semiárido*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2007.

DALCIN, D.; TROIAN, A. "Jovem no meio rural: a dicotomia entre sair e permanecer: um estudo de caso". In: *Seminário Nacional Sociologia & Política UFPR*, I, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: UFPR, 2009. Disponível em: <www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT7%20online/jovem-meio-rural-DioneiaDalcin.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014. Disponível em: <www.creditofundiario.org.br/materiais/revista/artigos/artigo05.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FREIRE, A. M. A. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo. UNESP, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FROTA, A. M. M. C. "Diferentes concepções da infância e da adolescência: a impor-

tância da historicidade para sua construção”. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, ano 7, nº. 1, p. 132-150, 2007.

LIMA, D. M. A. *Educação Ambiental Dialógica e Descolonialidade com Crianças Indígenas Tremembé: Vinculação Afetiva Pessoa-Ambiente na Escola Maria Venância*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014

MELIÀ, B. “Educação indígena na escola”. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 49, p. 1117, 1999.

MELO, L. A. *Entre se dizer e ser dito criança: significados e sentidos construídos pelas crianças acerca da ação de participação*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PAULO, M. A. L. “Juventudes rurais nos pequenos municípios do Nordeste do Brasil. Uma breve reflexão acerca do desenvolvimento rural”. *JUBRA: territórios interculturais da juventude*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2013.

PETROLA, D. A. F. *Política e Sustentabilidade: diálogos com jovens no sertão sobre participação*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2015.

SEVERO, M. S. “Direitos sociais dos jovens no Brasil: concepções e experiências”. *Revista Segurança Urbana e Juventude*, v. 3, n. 2, 2010.

SILVA, V. *Sertão de jovens: antropologia e educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. “Juventude e políticas públicas no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 16-39, 2003.

VELHO, G. “Juventudes, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea”. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (org.). *Culturas jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

VYGOSTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISHEIMER, N. “Sobre a invisibilidade social das juventudes rurais”. *DESidades*, v. 1, nº. 1, p. 22-27, dez. 2013.

