



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

**CAMPUS ERECHIM**

**CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA**

**PAULO ALBERTO DUARTE JUNIOR**

**“A TODOS QUE FAZEM EDUCAÇÃO CONOSCO EM SÃO PAULO”  
DEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: A GESTÃO PAULO  
FREIRE (1989-1991) FRENTE À SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO**

**ERECHIM**

**2019**

**PAULO ALBERTO DUARTE JUNIOR**

**“A TODOS QUE FAZEM EDUCAÇÃO CONOSCO EM SÃO PAULO”  
DEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: A GESTÃO PAULO  
FREIRE (1989-1991) FRENTE À SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em História da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em História.

Orientador: Prof. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Junior

ERECHIM

2019

### **Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS**

Junior, Paulo Alberto Duarte

?A TODOS QUE FAZEM EDUCAÇÃO CONOSCO EM SÃO PAULO?  
DEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: A GESTÃO PAULO  
FREIRE (1989-1991) FRENTE À SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO / Paulo Alberto Duarte Junior. -- 2019.  
58 f.

Orientador: Doutor Halferd Carlos Ribeiro Junior.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
História-Licenciatura, Erechim, RS, 2019.

1. Educação popular. 2. Classes populares. 3. Paulo  
Freire. 4. Gestão democrática. I. Ribeiro Junior,  
Halferd Carlos, orient. II. Universidade Federal da  
Fronteira Sul. III. Título.

**PAULO ALBERTO DUARTE JUNIOR**

**“A TODOS QUE FAZEM EDUCAÇÃO CONOSCO EM SÃO PAULO”  
DEMOCRATIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR: A GESTÃO PAULO FREIRE (1989-  
1991) FRENTE A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em História da Universidade Federal da Fronteira Sul.

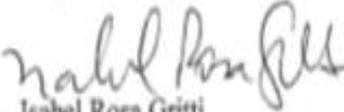
Orientador(a): Halferd Carlos Ribeiro Junior

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

Banca examinadora:

  
Prof. Halferd Carlos Ribeiro Junior  
(orientadora)

  
Prof. Thiago Ingrassia Pereira  
Membro

  
Prof. Isabel Rosa Gritti  
Membro

**todas as pessoas que lutaram em prol de uma educação crítica.**

## AGRADECIMENTOS

A todos e todas as pessoas que apoiaram e incentivaram minha caminhada para universidade.

Ao meu irmão Rafael, principalmente, que sem ele eu não estaria em uma universidade pública, pois com ele fui apresentado ao cursinho popular, chamado, Rede Emancipa, na qual me alargou o leque possibilidades e de entender o mundo de forma crítica para além dos conteúdos. E sem dúvida meu grande guia até minha chegada à universidade e minha instalação na cidade.

Agradecer a minha família: meu pai e minha mãe que ajudam seus filhos e que tenham uma vida melhor e um estudo, na qual não conseguiram avançar muito, devido à ríspida realidade no nordeste brasileiro, ou trabalha ou passava fome.

Agradecer aos professores e professoras, comunidade acadêmica, funcionários e funcionárias da UFFS, aos técnicos e técnicas e servidores e servidoras, pois são importantes ao mesmo nível na consolidação da universidade.

Não esquecendo, mandar um salve para as pessoas: André da Pedreira, Keicy, Emerson Sheik, Adriana Angerami, Sandra Geuster, Liria, Danilo Cenzi, Wailla, Vicenti Detoni, Joãozinho, Jailton ou Jah. Vocês fazem parte da minha existência e resistência em Erechim.

Obrigado ao PET, Mauricio Fortes, Renata de Jesus, Ellen, Thífany, Luiza, Jennifer, Kalinka, Amanda Mendes, Caio, Lize, César, Victor carioca, Lucas Kariri, Igor, Tatiane ou Tati, Paulo, Fátima, Tália, Luciano Aguiar, Natália Aguiar, ao orientador Halferd, a Suzana psicóloga, as risadas da vida, ao humor, ao Chapolim e ao Chaves, ao futebol na praça, AC/DC, a Rede Emancipa. Um grande agradecimento a todos os fatores que citei.

Quero a Academia, mas não ao academicismo. Agradecer a História e a Sociologia por mostrar que não é Deus que causa as desigualdades, mas o ser humano.

Agradecer ao setor de memória técnica documental da Secretária Municipal de Educação de São Paulo pelos documentos para elaboração da monografia final. Obrigado.

**Para Sara, Raquel, Lia e para todas as crianças**

Maria Teresa Del Prete Panciera

Eu queria uma escola que cultivasse  
a curiosidade de aprender  
que é em vocês natural.

Eu queria uma escola que educasse  
seu corpo e seus movimentos:  
que possibilitasse seu crescimento  
físico e sadio. Normal

Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse tudo sobre a natureza,  
o ar, a matéria, as plantas, os animais,  
seu próprio corpo. Deus.

Mas que ensinasse primeiro pela  
observação, pela descoberta,  
pela experimentação.

E que dessas coisas lhes ensinasse  
não só o conhecer, como também  
a aceitar, a amar e preservar.

Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse tudo sobre a nossa história  
e a nossa terra de uma maneira  
viva e atraente.

Eu queria uma escola que lhes  
ensinasse a usarem bem a nossa língua,  
a pensarem e a se expressarem  
com clareza.

Eu queria uma escola que lhes  
ensinassem a pensar, a raciocinar,  
a procurar soluções.

Eu queria uma escola que desde cedo  
usasse materiais concretos para que vocês pudessem ir formando corretamente os conceitos  
matemáticos, os conceitos de números, as operações... pedrinhas... só porcariinhas!...  
fazendo vocês aprenderem brincando...

Oh! meu Deus!

Deus que livre vocês de uma escola  
em que tenham que copiar pontos.

Deus que livre vocês de decorar  
sem entender, nomes, datas, fatos...

Deus que livre vocês de aceitarem  
conhecimentos “prontos”,  
mediocrementemente embalados  
nos livros didáticos descartáveis.

Deus que livre vocês de ficarem  
passivos, ouvindo e repetindo,  
repetindo, repetindo...

Eu também queria uma escola  
que ensinasse a conviver,  
a cooperar,  
a respeitar, a esperar, a saber viver  
em comunidade, em união.

Que vocês aprendessem  
a transformar e criar.

Que lhes desse múltiplos meios de  
vocês expressarem cada  
sentimento,  
cada drama, cada emoção.

Ah! E antes que eu me esqueça:

Deus que livre vocês  
de um professor incompetente.

## RESUMO

O presente trabalho tem por temática a Educação Popular na gestão de Paulo Freire como secretário municipal de educação na cidade de São Paulo nos anos entre 1989 a 1991. O objetivo é Identificar se as ideias de Educação Popular de Paulo Freire se expressam a frente da Secretária Municipal de Educação na cidade de São Paulo, indagando se essas ideias estão presentes em sua gestão? Mostrar o que seria a educação popular, a concepção de educação popular freireana, demonstrar os possíveis desafios, obstáculos na construção de uma Educação Popular na gestão de Paulo Freire como secretário de educação. A metodologia para responder a essa pesquisa, material bibliográfico, artigos científicos, livros, tese, com base especialmente no referencial teórico de matriz freireana, a análise documental da Secretária Municipal de Educação, entrevistas de Paulo Freire, entrevista em vídeo com Ana Maria Saul, uso de tese para abordar as memórias das professoras que viveram a gestão, além de livros do próprio Paulo Freire. Com isso, mover conceitos de educação popular e a matriz freireana para sulear nosso trabalho, por uma educação como prática da liberdade ao olhar principalmente para o *corpus* documental importante no nosso trabalho. Os resultados são de uma gestão marcada pela democratização dos espaços, participação, transformação da realidade, práxis, autonomia, humanização, amorosidade, participação popular marcam a Secretária Municipal de Educação, sendo o conceito diálogo de Freire perpassando não só suas obras, como também sua gestão, apesar dos embates políticos nas escolas e criação de uma cultura de participação no que a Secretária chamava de democratização da gestão, pois presente os populares na escola para efetiva participação.

Palavras-Chave: Educação popular. Classes populares. Paulo Freire. Gestão democrática.

## ABSTRACT

The present work has as reference the Popular Education in the management of Paulo Freire as Municipal Secretary of Education in the city of São Paulo in the year 1989 to 1991. The objective is to identify if the ideas of Popular Education by Paulo Freire express themselves in front of the Municipal Secretary of Education in the city of São Paulo, asking if these ideas are present in his management? Show what it would be the Popular Education, the conception of a freirean popular education, demonstrate the possible challenges and obstacles in building a Popular Education in the management of Paulo Freire as secretary of education. The methodology to ask this research, bibliographic material, scientific articles, book, thesis, based especially in the theoretical reference of Freirean matrix, the documentary analysis of Municipal Secretary of Education, Paulo Freire interviews, interview by video with Ana Maria Saul, using the thesis to approach the memories of the teachers who lived the management and books of Paulo Freire himself. This way, to move concepts of Popular Education and the Freirean matrix, to direct our work, for an education as practice of freedom, to look especially to the important documentar corpus in our work. The results are of a management marked by the democratization of spaces, reality transformation, praxis, autonomy, humanization, lovingness, popular participation mark the Municipal Secretary of Education, being the Freire concept of dialogue pervading not only his works, as well as his management, despite the political strife at the schools and the creation of a culture of participation at what the Secretary called democratization of the management, put the popular ones in the school for effective participation.

Key words: Popular education. Popular Classes. Paulo Freire. Democratic management.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO POPULAR.....</b>	<b>17</b>
1.2 Educação popular?.....	19
1.3 Pensamentos pedagógicos na America Latina.....	21
1.4 Educação popular no Brasil.....	25
<b>CAPÍTULO 2 - CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR DE MATRIZ FREIREANA NA SUA GESTÃO: TRAJETÓRIA E PROJETOS.....</b>	<b>37</b>
2.1 Redemocratização no Brasil.....	38
2.2 “A Educação na Cidade” inicio da gestão pública e popular .....	41
2.3 Educação pública e popular? .....	43
2.4 Democratizando a gestão: as principais bandeiras e projetos.....	44
<b>3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Nosso trabalho tem por temática a Educação Popular na gestão de Paulo Freire como secretário municipal de educação na cidade de São Paulo nos anos de 1989 a 1991. Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, ativista, intelectual, nascido no Pernambuco, tendo escrito várias obras e recebido vários prêmios *Honoris causas*. Ele é lembrado por elaborar a *Pedagogia do Oprimido*, uma das mais famosas obras e acreditar na possibilidade do oprimido e oprimida<sup>1</sup> possam ser crítico e não só obedecer. Freire pensa a educação como ato político e esteve presente em processos de independência na África, passou pela América Latina e na Europa.

O problema de pesquisa é identificar se as ideias de Educação Popular de Paulo Freire se expressam a frente da Secretária Municipal de Educação na cidade de São Paulo (1989-1991), estado presentes por um projeto de educação pública e popular?

Por que escrever sobre tal assunto? A trajetória do autor que vos escreve, é marcada por uma desigualdade de acesso a uma escola de qualidade, que não estava ligada aos assuntos do cotidiano do seu bairro ou do mundo. A escola era uma “ilha”, na qual, não havia sentido estar nela, ou continuar os estudos. Na periferia da cidade de São Paulo, na qual estudei, a educação parecia não ser para os mais necessitados e necessitadas. A estrutura da escola não estimulava nossa vivência no ambiente escolar; preparação dos professores e das professoras era na sua grande maioria copiar conteúdo sem ter questionamentos sobre tal assunto ou discussão, o silêncio era a preferência; qual a relação da escola com o cotidiano do bairro, para a vida das pessoas?

Meu pai que é analfabeto e minha mãe quase analfabeta, dizem para se buscar o estudo na escola e não ser como eles (não trabalhar na roça, não ser analfabeto e ter um emprego melhor que eles tiveram). Trabalhar era o foco e nada mais. Com minha passagem por cursinho popular, na universidade, e em programa de bolsa de pesquisa, ensino e extensão, descubro que Paulo Freire foi secretário municipal da educação da cidade de São Paulo. A curiosidade é marcada por saber como foi tal gestão pela educação popular que Freire tanto aborda em seus vários escritos.

---

<sup>1</sup> Por opção política, utilizaremos linguagem inclusiva, conforme Castro e Paz, (2017) o masculino não inclui o feminino. “Não nos enganemos; nós estávamos lá, desde sempre, mas estávamos do jeito que era permitido e correto: “incluídas” no masculino plural.” (2017, p. 212). CASTRO, A. M.; PAZ, N. I. N. O masculino não inclui o feminino! Linguagem inclusiva em debate. In: MACHADO, R. C. F.; CASTRO, A. M. (org.). **Educação popular em debate**. Jundiaí: Paco, 2017. p. 205-219.

A trajetória que tive no Programa de Educação Tutorial (PET) na Universidade Federal da Fronteira Sul no *Campus* Erechim, ao trabalhar o ensino, pesquisa e extensão dentro do programa, fez-me aproximar dos assuntos a serem pesquisados. Dentre os assuntos que são trabalhados no campo da educação, o grupo trabalha na perspectiva da educação popular de matriz freireana<sup>2</sup> que é o referencial teórico usado nas atividades como cerne, entre outros autores e autoras.

Tal vivência propiciou caminhar pelo campo da educação e ver a importância da Educação Popular, assim, como as obras de Paulo Freire e ver a importância na formação docente durante o percorrer do curso, ou nos momentos de estágio como momento crucial, de curiosidade, medo, aprendizado e perceber como em Freire, ao ler seus textos e encontrar nele certas respostas e curiosidades que eu não encontrava na graduação; ajudou-me a perceber que a perspectiva do cursinho popular, na qual, eu cursei antes de ingressar na graduação se referenciava em Freire, sendo esse cursinho me ajudado a ler o mundo de forma diferente; e tão pouco na minha vida escolar no ensino básico tive uma educação que ajudasse a pensar de forma crítica a realidade que nos cerca.

O Professor e a professora com uma formação tradicional, “bancária”<sup>3</sup> muitas vezes, não conhece uma educação libertadora na sua formação e vê seu papel como depositor de conhecimento, assim como pensava antes de ingressar no PET; e não considera importante o saber popular, e faz a dicotomia entre professor, professora – pesquisador, pesquisadora, contribuindo para a não efetivação de uma educação pública e popular, como concebia Freire.

Várias obras de autores como a de Freire (2011a) em pensar uma educação *com* o oprimido e oprimida e não *para* o oprimido e oprimida ajudou-me a refletir sobre a educação a partir de seu olhar de mundo crítico; Brandão (2006) ao fazer uma análise sobre o que é educação popular e sua discussão interessante entre o dilema da classe trabalhadora e o acesso a educação escolar; Bourdieu (2012) ao desvelar como o sistema escolar acaba por reproduzir a desigualdade social; Foucault (1979) ao apontar a escola como um dispositivo de controle, de poder. São livros que cada vez mais, ajudam a ter um olhar e entendimento a partir da visão da periferia que vos escreve, do lugar de fala.

Olho a educação com maior atenção, pois os autores citados no parágrafo anterior pautam críticas pertinentes, e fomentam a curiosidade, desvelam a realidade, apontam

---

<sup>2</sup> As grafias freireana ou freiriana estão corretas.

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.” (p.81).

mazelas do espaço educacional, principalmente com Freire em relação à Educação Popular, tem fornecido subsídios para entender a realidade a partir de um eixo não europeu e apoiar-me nela, e, de certa forma, contribuir com a pesquisa que ajude a ver o espaço da educação na cidade de São Paulo com base na gestão de Paulo Freire como secretário de educação e seu desafio de implementação de educação popular na maior cidade do Brasil.

O trabalho tem sua relevância em relacionar a abordagem, o desafio na gestão de Freire na implementação da Educação Popular, pois ela pode contribuir na construção de abordagens diferentes nas várias realidades que futuros professores e futuras professoras podem encontrar pela frente, independente da área de formação, além de ser pertinente trabalhar a práxis na implementação de posturas voltadas para camadas historicamente desassistidas, como indígenas, classe trabalhadora, ribeirinhos, quilombolas, por exemplo. Dialogar a Educação Popular e outras áreas do saber, indo para além do campo da História, é essencial buscar a emancipação dos sujeitos.

Relaciona-se interesses pessoais e de vivência de estudos no grupo PET, a fim de contribuir para melhoria de uma educação não bancária, dos desafios de uma sala de aula libertadora, popular, que ensine a transgredir, para não cair no silêncio, na aula tradicional, uma vez que ser professor ou professora é estar sempre pesquisando, se atualizando.

Por isso, não cabe na pesquisa assumir uma postura popular, desfocada da realidade inserida, ou aceitar pacificamente o cotidiano, de uma educação silenciosa, sem diálogo, sem perguntas, autoritária, depositora de conhecimentos. Sendo, portanto, o nosso trabalho não foge de um ato político, comprometido com os subalternizados historicamente e historiograficamente ao longo do tempo, na qual foram silenciados, excluídos, a margem da sociedade, tendo em vista muitas vezes a classe dominante, como dirá Bourdieu, dirigente impondo um discurso de educação a ser seguido arbitrariamente para manutenção do *status quo*, pois não tem-se uma educação emancipadora. Analisar a passagem de Freire como secretário é ver as possibilidades, os desafios.

Elucidar uma construção de Educação Popular é ir contra a educação bancária e propor uma educação com os(as) populares, os(as) oprimidos(as), na tentativa de transformar a realidade com base na práxis, na busca pela emancipação. Construir tal educação não é fácil, e os desafios em relacionar o tema de pesquisa demanda um fôlego que agregará um novo olhar para quem vai buscar referências com base na Educação Popular em espaços institucionais em larga escala como é a cidade de São Paulo. Poderá anunciar e denunciar propostas teórica-crítico-metodológica para sulear ações populares para além do que era pensado por Freire na metade do século XX.

Objetivo geral é identificar como as ideias, as compreensões do educador Paulo Freire, se expressa, a partir da sua percepção de Educação Popular, articulam suas ideias na sua gestão nos anos que vão de 1989-1991 como secretário municipal de educação na prefeitura de São Paulo por um projeto de educação pública e popular. A partir do objetivo geral traçamos objetivos específicos, mostrar o que é Educação Popular; identificar as concepções da Educação Popular de matriz freireana na sua gestão como secretário de educação; demonstrar os possíveis desafios, obstáculos na construção de uma Educação Popular.

Com a proposta do trabalho em voga, pretende-se levantar, coletar para responder a essa pesquisa, material bibliográfico, artigos científicos, entrevistas, teses, livros do autor Freire e livros com base especialmente no referencial teórico de matriz freireana e fundamentalmente arquivos do período que Paulo Freire esteve na Secretária, disponíveis em PDF e <sup>4</sup>digitalizados sob solicitação pela Secretária Municipal de Educação de São Paulo.

Mostrar o que seria a Educação Popular, o popular em si e sua importância na educação, ao levantar material bibliográfico, principalmente de autores como, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck, Thiago Pereira, que trabalham sobre a temática, entre outros autores e autoras na constituição de uma educação popular. E com base na educação popular em Freire com seu arcabouço teórico, entender os conceitos, noções centrais que balizam suas ideias, na qual posteriormente seriam aplicadas na cidade de São Paulo por Paulo Freire e sua equipe.

Em seguida articular as bases da Educação Popular freireana junto aos documentos obtidos da gestão Paulo Freire, ao visar entender uma educação popular, através dos documentos oficiais. Como estes documentos ajudam a expressam suas ideias de educação popular?

Para não ficar nos documentos oficiais, utilizaremos de entrevistas do próprio Paulo Freire sobre sua gestão ao relatar os desafios, avanços, publicados no livro *A educação na cidade* na construção de uma educação pública e popular como ele denominava. Além de usarmos de outros livros de Freire como documento: *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia do oprimido*, *A educação na cidade*, *Política e educação*, *Pedagogia da autonomia*.

O uso de entrevista em vídeo de Ana Maria Saul que trabalhou com Freire e estudiosa dele, falando sobre o período; e o uso da tese de André de Freitas Dutra das *Memórias de*

---

<sup>4</sup> Disponível para solicitação através do site: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>. A escolha dos arquivos foi com base na busca de documentos que tivessem relação, com diretrizes para construção de uma educação pública e popular.

*educadoras sobre a gestão sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*, publicado em 2015 para pensar as memórias do período pesquisado, pois nos dará uma dimensão para além dos documentos oficiais e observar a realidade da época.

No capítulo 1 abordaremos o que se entende por popular, ver o que seria a educação popular, perpassando por tendências pedagógicas na América Latina até chegar no pensamento de Freire ao abordar seus princípios fundamentais. Como base para usar no capítulo 2, abordaremos através dos documentos oficiais da gestão Paulo Freire, memórias de professoras da época de Paulo Freire como Secretário de Educação, principalmente com base nos documentos que trazem as diretrizes a ser trabalhada na gestão dele a frente da Secretária Municipal de Educação em São Paulo e com livro *A educação na cidade* de 1991 de entrevistas de Freire sobre sua passagem como Secretário e outros comentadores e comentadoras.

## CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO POPULAR

As palavras iniciais de abertura de capítulo, vamos abordar o que seria o popular, pois pode nos ajudar a entender a nossa segunda questão a ser abordada, o que seria educação popular? Utilizaremos de comentadores sobre a temática ligada a educação popular e o conceito de educação popular, nas suas várias gêneses na metade do século XX. Não será nosso foco abordar todas as concepções, mas elencar caminhos que nos ajudem a compreender a educação popular no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX que se perpetua na atualidade, com Freire, nosso foco. Perpassaremos pelo pensamento pedagógico na América Latina e por fim, situar o Brasil no campo da educação popular.

Abordar sobre popular pode nos remeter a vários significados do que se entende sobre tal assunto no nosso imaginário. Ou alguma busca inicial em dicionário<sup>5</sup>, Dicionário escolar de língua portuguesa. Aferimos que está ligado ao povo, do povo, algo muito conhecido e etc.

Koselleck (2006) argumenta que não é homogêneo um conceito ao longo do tempo. Todo conceito tem uma história, todo conceito alimenta projetos e sistemas políticos e sociais existentes ou não. Para Koselleck (2006, p. 109) um conceito serve para nortear o trabalho, e compreender o sentido de - popular - “O sentido de uma palavra pode ser determinado pelo seu uso. Um conceito, ao contrário, para poder ser um conceito, deve manter-se polissêmico [...] Os conceitos são, portanto, vocábulos no quais se concentra uma multiplicidade de significados”. Por isso, é importante averiguar os entendimentos de popular e da educação popular. Pois para ele uma coisa é o conceito da fonte, outra coisa é a categoria de análise que se usa para entender o popular, ou a educação popular, por exemplo, como é nosso caso. Diante da Argumentação de Koselleck, nos indagamos o que é o conceito de popular? que é esse popular?

Segundo Wanderley (2010), o popular pode assumir um contraponto às elites; ser entendida como parte de um território; as classes populares entendidas como operário(a), campesino(a), labradores(as) rurais e parte do que ele chama de velha classe média. O autor continua a elaborar outro ângulo analítico, um terceiro olhar na qual o popular “[...] ele se vincula aos *pobres*. Aqui, a conceituação é bem ambivalente, com deslizes semânticos abundantes, pois englobam uma maioria de oprimidos, marginalizados, discriminados, e, mais proximamente, excluídos” (WANDERLEY, 2010, p. 41).

Os ângulos de análise do Wanderley, nos ajudam a compreender a dimensão de significados do popular, indo além, pensar as diferentes concepções de educação popular na

---

<sup>5</sup> Significado de baixo custo, conhecido pelo povo, destinado ao povo. AULETE, Caudas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

qual não nos aprofundamos ainda, ambos têm compreensões no tempo e no espaço. Reinhart Koselleck (2006) trabalha com a história dos conceitos como foi mencionado anteriormente mostra como um conceito tem muita diversidade de experiência histórica. Existem disputas semânticas para manter, impor ou definir, como em nosso caso, a disputa semântica pelo popular, ou pela educação popular.

Os sentidos e as definições das palavras estão em disputas permanentes, pois não são meras palavras, ou melhor, conceitos fixos e unívocos, equivalentes para todo espaço e tempo. Koselleck ilustra como um conceito, a partir, do espaço de experiência no presente, ressignificam e mudam um conceito, com vistas para o horizonte de expectativa (futuro), sucinta a construção de um novo significado e atribuição. Koselleck (2006, p. 103) ajuda a ilustrar o seu entender:

É só pensar na mudança de significado e de função do conceito de ‘revolução’, que na origem apresentava uma fórmula modelar do possível retorno dos acontecimentos. Entretanto, o sentido do termo foi reformulado, passando a indicar um conceito teleológico de caráter histórico-filosófico, a par de uma segunda e nova significação como conceito de ação política [...].

Pensar o conceito de forma estaque, descarregada de historicidade, não ajuda a compreender o quanto de indagações, dúvidas, podem ser levantadas ao pensar o popular ou a educação popular. Existem muitas metamorfoses e veredas na educação popular (WANDERLEY, 2010).

Por outro lado, também é possível associar ao senso comum que a palavra “povo” pode ser relacionada à definição de “popular” e muitas vezes atribuídas o sentido parecido de “educação para o pobre”, ou sendo de “educação de menor valor” (STRECK et al, 2014).

Ao voltarmos para o entendimento do popular, na Roma Antiga Streck et al. (2014) usava-se o termo *populus* para se referir aos cidadãos em geral, já os privilegiados, que não seriam a nobreza seriam a *plebs*.

[...] ou seja, o sentido de povo ou popular estava associado às classes consideradas inferiores, não participantes da cidadania. Portanto, há uma distinção de classe importante nos sentidos e significados que correspondem, não apenas à distribuição desigual dos bens materiais, como também dos bens culturais (STRECK ET AL., 2014, p. 31).

O entendimento de popular tende a variar conforme o tempo, o espaço. Por isso não é fácil e faz-se necessário compreender cada época, que não é o foco da nossa pesquisa, mas de apontar alguns entendimentos desse popular. Importante pensar, refletir para além das respostas, mas indagar as perguntas:

[...] quem é e o que é ‘o popular’? Trata-se do povo em geral, de um povo marcado por uma concepção de classe social? Trata-se dos pobres? Dos miseráveis? Dos que não têm acesso aos meios de comunicação social? Tratar-se-ia de um grupo com características especiais? Acaso o popular se oporia às elites pensantes ou às econômicas? Poder-se-ia também perguntar se a palavra ‘popular’ é empregada como um adjetivo e como tal referir-se a alguém muito conhecido ou querido por muita gente? Poderia ser um artista popular, uma cantora popular, uma radialista popular e até a música popular (GEBARA, 2016, p. 186).

Basicamente o - popular - que se assume na educação popular no Brasil, na qual queremos chegar, está ligada a segunda metade do século XX, segundo Figueiredo (2009) as classes populares são as não inseridas no sistema de ensino formal, seriam pessoas desfavorecidas socialmente, economicamente, em situação de marginalização devido a uma sociedade desigual e em sua maioria seriam pessoas semiletradas ou analfabetas. Pessoas de alguma maneira têm suas vidas desumanizadas, diminuídas, oprimidas. Os autores e autoras que citamos até então tocam na diferenciação na visão de um grupo dominante, diferente do popular. Em Paulo Freire (2018, p. 207).

[...] o adjetivo ‘popular’ refere-se ao povo e não à elite. Povo no sentido mais amplo, não tem nada a ver com as classes dominantes. Quando dizemos povo não estamos incluindo neste conceito os industriais e eu não quero dizer que os industriais não fazem parte de uma outra compreensão do conceito de povo, de povo de um país. Eu não tenho o poder de separá-los como eles fazem conosco. Mas de um ponto de vista sociológico e político, eles obviamente não são povo.

Freire fundamentado com uma visão teórica marxista, podemos sintetizar o popular na sua ótica como oprimidos e oprimidas, perceber como herdeira fundante da principal linha a ser seguida na educação popular dentre as várias gêneses no Brasil que existiram. Nem sempre uma educação voltada para os populares pode se encaixar como sendo para os desfavorecidos, ou com visão emancipadora.

## **1.2 Educação popular?**

Em linhas gerais a educação popular é uma postura política entendida para busca de direitos sociais, culturais e políticos, seja em espaços formais ou não-formais. Ela é uma educação que busca as classes populares a conseguir uma educação de qualidade, ou a entrar nas universidades, já que majoritariamente foram excluídas; valorizar suas culturas, cosmologias; ter o direito de dizer a sua palavra. Busca obter uma educação libertadora, emancipadora que o livre das situações de opressão, partindo dos saberes e não fincado neles, pois os saberes populares devem ser levados em conta e junto com eles os educadores e as educadoras e educandos e educandas buscarem uma forma de se educarem, conscientizarem e humanizarem (FREIRE, 2011a).

Conforme Pereira (2014) ao nos apontar a dificuldade de se conceituar sobre educação popular, devido há gamas de gêneses, por isso, ele vai salientar que a existência de várias experiências de educação popular, não é fácil de conceituá-la. No entanto, daremos foco na concepção da educação popular na década de 1960.

Segundo o verbete “Educação Popular” escrito por Conceição Paludo (2008), a educação popular é o processo pelo qual as classes oprimidas, o povo, ou as classes populares tomam ciência dos mecanismos de opressão, rompem com a acomodação e podem tornar-se centro de sua formação com as classes populares.

De acordo com as autoras Freitas e Machado (2010) a Educação Popular em si está ligada a uma perspectiva emancipatória, a qual leva em consideração condicionantes histórico-sociais, e se posiciona a favor de práticas educativas que se opõe à naturalização da lógica dominante e contribuindo para o empoderamento dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o conceito de empoderamento para as autoras está ligado a problematização do sujeito por ele próprio da realidade na qual ele e ela está inserido, por meio da conscientização de classe e do entendimento da ideologia dominante.

O movimento de educação popular segundo Brandão (2006) é uma prática pedagógica que compartilha diferentes situações e meios, através dos saberes populares, e os populares estudam seus saberes e história, para daí servir as próprias classes populares, as suas necessidades, tendo a criação de conhecimento voltada para a liberdade deles. Streck et al. (2014, p. 49), complementa:

Em síntese, entende-se a educação popular como um processo de produção de conhecimento, voltado para a liberdade e para a democracia, que se recusa ao autoritarismo, manipulação e ideologização reproduzidas na lógica da educação de mercado. Constitui, portanto, uma ciência aberta às necessidades e causas populares.

A visão de Brandão (2006), Streck et al. (2014), Paludo (2018) e Freitas e Machado (2010) convergem, na compreensão, principalmente, mas não só com base nas ideias de Paulo Freire, pessoa essa capaz de sintetizar o processo histórico da educação a partir da realidade latina, mas também no Brasil, elabora um “método”<sup>6</sup> para construir conhecimento a partir e com os(as) oprimidos(as).

A educação popular não nasceu do nada, nem Paulo freire criou sozinho. Assim como vários pensadores que concebiam ideias de educação, principalmente durante os processos de independência na América Latina, nos assinala a ideia de educação popular na concepção crítica, emancipadora, no entanto, como salientamos anteriormente, nem sempre uma

---

<sup>6</sup> Não é algo positivista, fixo, aplicado da mesma forma em qualquer lugar. Seria mais uma teoria do conhecimento. Ou um modo do conhecimento.

educação popular voltada para os populares pode se encaixar como sendo para os desfavorecidos, ou com visão emancipadora.

Para esmiuçar melhor, partimos da América Latina, antes de compreendemos as facetas da educação popular no Brasil até chegar a Paulo Freire, como marco inaugural de outra visão de educação popular que leve em consideração os populares, oprimidos e oprimidas, os colonizados e colonizadas, com base na nossa realidade, partindo de outros saberes, partindo dos saberes populares. Sendo assim, de forma sintetizada, concebida no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, seu entender de educação, e de certa maneira se perdura na atualidade.

Afinal, o que se entende por educação popular no Brasil<sup>7</sup> a partir da segunda metade do século XX, sobre algumas vezes já escrevemos essa palavra sem explicar? A questão aqui para nos sulear é apontar o que se entende por educação popular e seus agentes. Entende-se que quem faz parte dela são pessoas que estão em situação de opressão, a margem do sistema, são os ribeirinhos e ribeirinhas, os e as indígenas, os e as quilombolas, os favelados e faveladas, todas as formas de organização comunitárias.

### **1.3 Pensamentos pedagógicos na América Latina**

Pensar a América Latina nas várias possibilidades de outros projetos educativos, seria muito amplo trabalhar nesse texto, por isso, é pensar que existiram muitas propostas e visões diferentes. Como seriam esses projetos, como pensavam, quem era o povo de sua época ao se enquadrar nos pensamentos pedagógicos? São perguntas pertinentes. Iremos abordar algumas perspectivas de autores em tempos e espaços distintos, na tentativa de mostrar pedagogias a partir da realidade latina e saber que a educação popular gestada no Brasil, não surgiu do nada, mas ao olharmos o retrovisor da história veremos outros ditos e escritos que contribuem na caminhada histórica de construção por outras pedagogias.

Um dos livros importantes para pensar a multiplicidade de pensamentos latino-americano em um panorama para ilustrar alguns autores e autoras seria o livro: *Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia*, organizado por Danilo R. Streck, em 2010 contribuiu bastante para nossa pesquisa, nele vemos a contribuição de reconhecimento, resgate e reconstrução dos vários pensadores e pensadoras. Importante ressaltar que as pedagogias latinas forjadas com nuances próprias não são nem pior e nem melhor de outras partes do mundo (STRECK; ADAMS; MORETTI, 2010).

---

<sup>7</sup> Vamos aprofundar a educação popular no Brasil até ter o caráter freireano no subcapítulo sobre 1.4.

Falar de um pensamento pedagógico com base na América Latina é entender todo processo de colonização, usurpação, dos corpos, dos saberes já existente. O colonialismo deixa marcas do seu eurocentrismo entranhadas nas pessoas. Para superar e contrapor o colonizador é preciso lutar por outro mundo. O martinicano Frantz Fanon (1968) argumenta em seu livro *Os condenados da terra*, publicado originalmente em 1961 que é preciso superar o colonialismo, mas suplantar a colonialidade com as bases dos(as) próprios(as) condenados(as). Fanon entende que a mesma violência do colonizador deve ser usada de forma superior, pois o colonizador só entende desta maneira. Se quisermos ter outro mundo, este mundo deve vir de nós.

Fanon está pensando como transpor a mentalidade colonial. Segundo Fanon (1968, p. 63) “A independência certamente trouxe aos homens colonizados a reparação moral e consagrou a sua dignidade. Mas eles ainda não tiveram tempo de elaborar uma sociedade, de construir e afirmar valores”. Fanon vê as mudanças a partir de características dos condenados e condenadas da terra e sua missão de superar essa colonialidade. Segundo Ghiggi e Kavaya (2014) o martinicano pensa uma pedagogia colaborativa muscular, uma pedagogia voltada para o combate real e conjunto dos condenados e condenadas da terra. É importante pensar os processos de independência pelo mundo e apontar as tentativas de superação da mente do colonizador. Pensar durante os processos de independência é entender a não inclusão acompanhada da emancipação educativa (STRECK, ADAMS, MORETTI, 2010). É preciso pensar outra pedagogia com os condenados na elaboração de uma nova sociedade para além do colonizador.

A educação na América Latina não pode ser pensada sem levar em consideração os vários projetos de nação e ter uma base educacional voltada para tal projeto seria fundamental. Existiram múltiplas ideias pedagógicas umas voltadas para a forma crítica, emancipadora como vimos em Frantz Fanon, de superação de outros modelos prontos. Alguns seguem de acordo com Streck, Adams e Moretti (2010) a linha da educação crítica e autêntica (Símón Rodríguez, José Martí, Francisco Bilbao e etc.), outros, como argentino Sarmiento, defende uma posição eurocêntrica no século XIX. Dentre propostas pedagógicas, de acordo com Adriana Puiggrós (2014) observa algumas linhas da educação na América Latina uma voltada para linha de Símón Rodríguez com os excluídos e excluídas, como indígenas, negros e negras, pobres; outra com Sarmiento de uma educação comum, sem incluir indígenas, negros, por acreditar por não terem capacidade, inteligência.

Sarmiento adotou a concepção de uma educação comum de acordo com Puiggrós, (2010) em 1856. Ele olha para Europa e os Estados Unidos e vê que é preciso aderir uma educação que abranja todos e todas, tanto para pobres como para ricos, para as grandes massas. Todos deveriam ser instruídos e sair de um mal deixado pelas raízes colonizadoras, deixando a barbárie que ele enxergava na Argentina, visando o progresso e a civilização como é bastante marcado em seus textos e no *Educación popular* de 1849. A autora Puiggrós (2010, p. 107) salienta que:

Sarmiento culpava as raízes hispano-árabes e indígenas de nossa população pelo atraso cultural e social e não teve piedade, embora essa colocação entrasse em contradição com seu modelo de educação comum e instrução pública.

Observa-se que a educação não seria para todos de fato, tendo certa contradição ao não abranger todos. Fica evidente que se tem limitações nesse “todos”, já que se buscava a ampliação educacional e progresso da nação, mas excluía os indígenas do meio educacional, logo era um atraso na sociedade na ótica de Sarmiento, nesse projeto, portanto o indígena é excluído da vicissitude educacional da nação. Streck et al (2014, p. 35) enfatiza “Embora defendesse a instrução pública e a educação comum ao povo da América Latina, ele estava convencido da carência de inteligência e das incapacidades do indígena, dos negros e dos gaúchos.” Nem sempre a educação está voltada para todas e todos, mas não devemos esquecer o contexto de sua época, por um modelo de sociedade “civilizado”.

Outros pensadores como Simon Rodríguez, entre século XVIII e XIX, onde seria a Venezuela hoje em dia, pensavam a educação para os negros, índios e pobres e seu popular estaria ligado aos excluídos, pensando a educação para a formação das jovens repúblicas; Gabriela Mistral, chilena do século XX, por uma educação pelos mais pobres dentro e fora da escola, pela batalha dos direitos e condições vistas dentro de sociedades machistas, luta contra preconceitos, submissão da mulher perante o homem, e a mulher deveria ter direitos iguais ao do homem.

Mais um pensador seria o peruano José Carlos Mariátegui situado entre 1894 e 1930 via a educação uma transformação contra o capitalismo e sua ideologia dominante, pensando a educação controlada que não seja pelos brancos ou mestiços, mas também pelos indígenas para modificar os arcabouços sociais e educativos, ele propunha uma pedagogia controlada pelos próprios populares, uma autoformação, pois a origem social dos professores estariam mais perto do povo e tentar elaborar uma outra perspectiva social (STRECK et al. 2014).

O cubano José Martí viveu entre 1853-1895 fez parte do processo de independência de Cuba, pensava a educação reconhecendo as características latino-americanas voltadas para

criticidade e curiosidade conforme Streck (2010). Segundo Streck (2010) e Streck et al. (2014) ele é considerado um dos pilares da educação popular. De acordo com Streck et al. (2014, p. 41):

Para Martí, a educação popular não é mera instrução, contradizendo o cientificismo positivista, mas é aquela que precisa partir da realidade cultural e social do povo para, então, compreendê-la e transformá-la. Essa característica será fundante na educação popular libertadora que conhecemos no final da primeira metade do século XX.

Os espaços de experiências concebidos por Martí anunciam o que seria assumido pela educação popular no final dos anos 50 do século XX. Por isso, não podemos entender o fenômeno da educação popular, principalmente no Brasil sem abranger o macro e situar os inúmeros projetos educativos. Entender em si uma educação popular ou identificar quem seria o popular, mesmo que ainda tenhamos transparecido, não foi o objetivo, e sim, vermos as facetas que brotavam dos vários projetos educativos com base na realidade latina. Visualizar alguns pensamentos é mostrar a caminhada histórica dos planos educativos na elaboração dos pensadores e pensadoras na América Latina perceberam, fizeram um diagnóstico, uma denúncia da realidade de sua época, de reconhecer as causas e posteriormente anunciar passagens de superação do que foi denunciado a partir do seu mundo.

Pensar nas variadas formas e propostas de ensino na América Latina não é querer impor, equiparar e narrar uma superior a outra. Pensadores e pensadoras tentaram alternativas diferentes ao longo dos séculos XIX ou XX. Da mesma forma não seria diferente no Brasil na emergência de concepções de educação para a realidade brasileira, Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Discorrer que houve antes de abrir as cortinas da educação popular no Brasil, havia um movimento histórico montando outras alternativas educacionais e projetos de nação. Com isso não é assinalar para uma história linear, mas entender as variadas peças que poderiam ser montadas na América Latina. Os autores Streck et al. (2014) apontam que pensar uma pedagogia na América Latina, sem excluir o que já foi elaborado. Não é jogar fora ou excluir outros saberes, seja de qualquer continente.

Os autores interpretam e fazem uma ressalva ao tocante tema sobre “caixinhas pedagógicas”:

Também não poderia ser nossa intenção provar que existe uma pedagogia latino-americana, como contraponto excludente a uma pedagogia europeia, africana, asiática, ou norte americana. O pensamento não pode ser aprisionado em fronteiras geográficas. Negar as contribuições de Jean-Jacques Rousseau ou John Dewey para a pedagogia universal seria tão absurdo quanto reclamar José Martí ou Paulo Freire como espécie de propriedade dos latino-americanos (STRECK ET AL., 2014, p. 20).

Eles assinalam em não aprisionarmos outras pedagogias, pensamentos ou excluir outras, pois se cai na negação de outras pedagogias que contribuíram, ou seja, não recusar o que já foi produzido. Por isso, o que se forma no continente latino, tem atributos próprios, diante disso não é pior, ou melhor. É preciso superar, mas sem negar o que foi feito mundo a fora e ir construindo com base na realidade latina de cada lugar.

Com isso é perceber as produções, como contribuíram, quem pensou o que, como formulou seu pensamento, a favor de que(m), contra o que(m)? Ninguém parte do vazio para criar, tampouco as variadas concepções de projetos educativos brotam do nada, houve uma caminhada histórica, contribuições diversas de pessoas no meio social, correntes teóricas, por exemplo, e ligadas a cada contexto. Mesmo Paulo Freire com a educação popular, bebia em outras fontes, existencialismo, fenomenologia, lia outros autores como Rousseau. Não devemos negar os pensamentos pedagógicos do século XIX e XX na América Latina e isentá-los, deixa-los a parte do contexto brasileiro, por exemplo.

Dessa forma os autores Streck, Adams, Moretti (2010, p. 23) refletem como superar o eurocentrismo e se assumir como protagonista dos variados povos e não negar o eurocentrismo “[...] mas, reconhecê-lo e contextualizá-lo histórica e epistemologicamente questionando, contudo, a lógica da monocultura eurocêntrica e abrir caminhos para outros paradigmas”. Pensar uma educação sabendo usar a lógica do dominante, do colonizador contra ele, sem abdicar dos seus valores, sua língua (HOOKS, 2013; FREIRE, 2011b). Ou conforme Boaventura de Sousa Santos (2007) pensar em uma ecologia dos saberes, sem impor ou universalizar saberes, ao pensar ser a única verdade. Com isso, faz-se necessário pensar alternativas de educação outras concepções pedagógicas a partir das epistemologias do sul sem negar outras contribuições sejam do Norte, ou também da América Latina para pensar a educação popular no Brasil.

#### **1.4 Educação popular no Brasil**

A busca ao partir das denúncias do cotidiano de cada lugar com suas mazelas e o anúncio de propostas para o campo da educação é elaborado também no Brasil. Algumas pesadoras como Maria Lacerda de Moura (1887-1945), Nísia Floresta (1810-1885) já pensavam em uma educação igual para todas e todos, pelo fim das opressões contra a mulher, luta por um mundo melhor, na qual, podemos incluir como categoria de análise na educação popular. Sem esquecer que o anarquismo carrega muita relevância na contribuição de

pensamentos voltados à educação de operários e operárias no início nas primeiras décadas do século XX.

Conforme Fleuri (2002, p. 55) três movimentos se entrecruzam no início do século XX:

[...] em primeiro lugar, os trabalhos de educação escolar, e práticas de formação de quadros entre os operários. Em segundo lugar, o movimento de educadores e intelectuais pela escola pública e pela democratização derivada da educação. Em terceiro lugar, os movimentos e campanhas de alfabetização de adultos.

Streck et al. (2014) aponta a emergência da escolarização depois da Primeira Guerra Mundial, pois presenciou uma parcial mudança no cenário da urbanização e da industrialização. Nela teria gerado necessidade de escolarização. Assim como Brandão (2006) entende a luta maior pela educação depois da Primeira Guerra Mundial, a partir de 1920, na qual segundo o autor, o Brasil tinha altos índices de analfabetismo.

Entre os anos 20 e 40 Brandão (2006, p. 39) observa “É comum educadores e estudiosos do assunto hoje em dia chamarem o que aconteceu entre os anos 20 e 40 de ‘entusiasmo pela educação’”. Entendia-se a necessidade de uma educação para todos e todas para uma sociedade democrática e para melhoria do retardamento e miséria do país. E Brandão vai expor sobre a proposta de educação pública, laica e gratuita. Podemos elencar com Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), por exemplo, como marco.

O trabalho pela expansão da escolarização para as classes populares estava atrelado ao momento de industrialização do país, como vimos. Nos anos 40, Brandão chama a atenção que o entendimento de “educação popular” na época estava voltado ao sentido de escola pública. Nos anos 40 havia a necessidade de inserir as pessoas no mercado de trabalho e para isso era necessário que pelo menos fosse alfabetizadas nisso ocorrem vários movimentos e Brandão (2006, p.56) indaga:

Mas o que dizer de inúmeras expressões que se desdobraram a partir de meados dos anos 40: alfabetização de adultos, alfabetização funcional, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, educação não-formal, educação de base, educação popular?

Algumas agências voltadas principalmente para alfabetização de cunho civil ou tomadas por governo do estado, como: “Campanha Nacional de Educação, Bandeira Paulista, de Alfabetização, Campanha Nacional de Educação de Adultos (já em 1947)”, (BRANDÃO, 2006, p.57). Ou a “Campanha de Educação de Adultos (lançada em 1947); Plano de Educação Rural (1948)” (WANDERLEY, 2010, p. 27) para apontar alguns movimentos, dentre eles se

destaca a Campanha Nacional de Educação de Adultos, como projeto influenciado pela UNESCO, agrada a elite, segundo Brandão (2006). De acordo com Gadotti:

Até os anos 50, a educação popular era entendida como extensão da educação formal para todos, principalmente para as zonas rurais. Nos anos 50 ela era entendida como educação de base, como desenvolvimento comunitário. Daí ela ser chamada também de educação comunitária (2012, p. 21).

A educação em suma, era entendida como escola pública. No bojo dos movimentos de alfabetização, mas também de instrução para o desenvolvimento de uma nação, era preciso que as classes populares possuíssem uma mínima instrução. As críticas começam a surgir em oposição a uma educação meramente instrumental. Brandão (2006) observa a tentativa de por as classes populares por uma educação vinda da base, sem ser ligada a programas do Estado, nesse caso, a crítica segundo Brandão era direcionada a Educação de Jovens e Adultos, pois estaria promovendo uma educação dominante, opressora, alienadora. Ou de acordo com Wanderley (2010) à Educação de Jovens e Adultos vista como funcional, técnica, profissional. Mesmo que em alguns casos se confunda Educação de Jovens e Adultos com educação popular.

Não distante do contexto da América Latina, Moacir Gadotti (2012, p. 21) ressalta que nos final dos anos 50 observavam-se duas tendências na educação popular: “a) como educação libertadora (nascida no terreno fértil das utopias de independência) e b) como educação funcional (profissional), mão de obra mais produtiva (desenvolvimento nacional).” Pereira (2014) vai identificar duas vertentes de educação popular no Brasil, uma em preparar partes da classe trabalhadora para o mercado de trabalho com conhecimento instrumental, profissionalizante para subir no sistema capitalista; e outra focada na cultura popular como princípio estratégico para transformação social, podemos considerar uma reformista e outra revolucionária. Como o mesmo autor afirma, existiram várias experiências ligadas a concepção de educação popular. Por isso no exame de paternidade a educação popular não pode ser considerada revolucionária, mas algumas tendências sim.

Em 1960 temos o Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife (PB) na qual se pretendia estender para o Plano Nacional de Alfabetização, foi cessado devido ao golpe civil-militar de 1964, o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal (RN) em 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB) em 1962 (STRECK ET. AL 2014). Dentre esses, Carlos Rodrigues Brandão (2006, p. 82) elenca o MEB como a primeira experiência de educação “[...] com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de educação de base (MEB, por exemplo), de educação libertadora, ou mais tarde de educação popular surge

no Brasil no começo da década de 60”. Wanderley (2010, p. 29) nos traz alguns entendimentos sobre o MEB, segundo ele relaciona a educação de base e a educação popular, constituía: “fornecer ao povo elementos que o motivem a tomar consciência de si mesmo e, daí, pela própria iniciativa, crescer ascender em todos os níveis, descobrir seus próprios valores e aprender a lutar para obtenção do que considerem serem os seus direitos.”

Nesse pequeno espaço de tempo dos anos 60 e início do golpe civil-militar de 1964, daquilo que viria a ser a educação popular, nasce dos movimentos e centros de cultura popular. Muito em voga nos anos de 61 a 63 na atmosfera de reformas de base, ebulição política e cultural. Lembrando a participação de Paulo Freire em 1958 no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, como destaque e influência (PAIVA, 1987).

As ideias voltadas para uma educação popular como concebemos na atualidade, partem do educador Paulo Freire na influência, por exemplo, dos MEB ou MCP. Freire parte das experiências anteriores de alfabetização de adultos, de educação técnica voltada para as necessidades do mercado, que demandavam uma qualificação melhor. Na contramão de uma educação voltada para a industrialização, para manutenção do sistema sem criticidade e transformação da realidade das camadas populares, a educação popular busca uma educação que sirva as classes populares. Figueiredo (2009, p. 71) salienta que:

Como contrapartida ideológica a tais modelos dominantes de Educação Popular, surgiram historicamente diversos movimentos contra-hegemônicos que ganharam corpo, sobretudo, com o surgimento de práticas de educação de base e com a divulgação do Método Paulo Freire.

Sendo assim, Paulo Freire é considerado um marco na concepção de educação popular que emerge nos anos 60, surgindo aos poucos uma teoria a partir de Freire, na qual nos convida a entender seu pensamento em meio à realidade de sua época. Brandão (2006) vai nos dizer em meio a outros modelos de educação, com críticas feitas ao sistema de educação, Freire vai construindo sua base de pensamento crítico. Assim como Figueiredo indicava quando surgia o Método Paulo Freire contra modelos hegemônicos de educação popular. A abordagem do pensamento de Freire pode ser percebida em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, publicado em 1967 onde se pode ver uma sistematização de seu pensamento em relação ao sistema educacional da qual criticava.

Portanto, Freire não está deslocado do contexto que vivia, segundo Pereira (2018, p. 25):

Freire é parte de um processo de urbanização e industrialização do Brasil e de seu impacto a organização social do país na metade do século XX. Nesse movimento da história, temos desenvolvimento econômico em cenário de extrema desigualdade social, residindo aqui um dos pressupostos para entendermos a obra de Freire e seus posicionamentos políticos e pedagógicos que integram o movimento da Educação Popular na América Latina.

É importante observar o cenário que Paulo Freire viveu e entender a perspectiva de educação popular baseada em seu pensamento. Não de forma exaustiva iremos expor seu pensamento, mas é importante apontarmos algumas diretrizes que balizam uma educação popular de matriz freireana, para podermos entender um pouco melhor, sua gestão na Secretária Municipal de São Paulo.

### 1.5 A educação popular na perspectiva freireana

Pois bem, a educação popular na perspectiva freireana pode ser percebida através de vários livros do próprio autor. Ou como base para essa pesquisa o livro *Educação popular na perspectiva freiriana*, ajuda a elucidar suas ideias. De forma geral Freire contribui em alguns pontos: Práxis, diálogo, ação política, transformação da realidade, conscientização. Discorrer sobre educação popular freiriana, de acordo com Israel Júnior e Michelangelo Torres (2009, p.31) visa: “[...] a organização autônoma e emancipação dos grupos populares”. Outro ponto fundamental indicado por Pereira (2018, p. 45) é “[...] a política e a epistemológica (com desdobramentos metodológicos)”.

Com relação a contribuição da conscientização podemos ver em Freire que ela é:

[...] não é dar conta de toda imensidão das particularidades. Ela é a ocasião, por excelência, de crítica das formas de organização social que negam o ser humano em suas potencialidades, e de busca constante e sempre de se elaborar novas interpretações emancipatórias da realidade (ASSUMPÇÃO; LANDGRAF; PRETURLAN, 2009, p. 87).

É elaborar um respeito a cultura local, contexto, saber, para uma leitura crítica da realidade, sempre a buscar a transformação. Como vemos os autores Henriques e Torres (2009, p. 117) no instrumento que se apresenta que é o Círculo de Cultura, muito usado por Freire:

Assim, enquanto instrumento político-pedagógico da Educação Popular, o Círculo de Cultura é um espaço de estabelecimento de relações afetivas, cooperativas e solidárias, com práticas pedagógicas participativas, propositivas e respeitadas, que possibilita o encontro e os encontros a respeito da construção de saberes e de estratégias de intervenções concretas na realidade.

Educar em Freire está ligado a uma posição política, sem neutralidade; educar é conscientizar as pessoas a enxergarem as barreiras físicas ou não, sempre a buscar o inédito-viável na ação-reflexão-ação, na busca em entender outras interpretações da realidade ao não

naturalizá-las; o diálogo como forma de ouvir e falar, dizer a sua palavra, para além de um conceito é aporte metodológico; sempre partir da realidade das pessoas, mas nunca ficar nelas. Em Freire educar estar ligada a política e educação na busca de transformação social.

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira ‘definição’ eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE; NOGUEIRA, 2011, p. 33).

Em um de seus livros póstumos, com relação à América Latina, Freire aborda temas com relação à Educação Popular e como ela é em seu pensamento, ao dialogar com vários países da América Latina. Com isso Paulo Freire (2018, p. 207-208) fala sobre quando diz “Educação Popular” ele afirma:

A Educação Popular está relacionada, em um primeiro momento, com a educação das classes populares. Portanto, tem haver com uma educação que poderíamos dizer, em uma linguagem mais religiosa, ‘educação dos pobres’. Eu não gosto desta expressão, mas tem a ver exatamente com educação dos oprimidos, a educação dos enganados, a educação dos proibidos [...] Educação Popular esteja, primeiro, a serviço dos grupos populares ou dos interesses dos grupos populares, sem que isto signifique a negação dos direitos dos grupos das elites [...] Mas o grande objetivo da Educação Popular está exatamente em atender os interesses das classes populares que há quinhentos anos estão sendo negados. [...] De um modo mais radical, a Educação Popular significa, para mim, caminhos, isto é, o caminho no campo do conhecimento e o caminho no campo político, através dos quais amanhã – e aí vem a utopia – as classes populares encontrarem o poder. É isto que significa Educação Popular para mim; o que significa nos anos 1960, o que significa nos anos 1970, o que significa nos anos 1980 e o que significa hoje também.

Ouvir é uma das premissas fundamentais para o diálogo, para uma educação popular freireana, desde saber o que fazem na escola os educandos e educandas, o que dizem, o que os afligem, por exemplo, como ponta pé inicial, para saber onde está inserido, ainda mais se olharmos para as pessoas oprimidas, da periferia, por exemplo, nas escolas boa parte é de um ensino vertical, autoritário, antidiálogo. Querer ouvir é fundamental para a professora e para o professor em realidades historicamente não escutadas e desassistidas pelos governantes, por isso, é condição essencial escutar as vozes jamais tocadas das mulheres, dos negros, dos índios, dos pobres, dos civis, pertencemos a nações que nasceram mutiladas, elas têm uma cultura passada, literatura, que também está mutilada (GALENO, 2016 apud SAUL, 2008).

Existem professores e professoras que preferem o silêncio, a postura de classe ordenada, na qual estão seguros para depositar o conteúdo, sem ouvir seus e suas estudantes. A autora bell hooks (2013) em seu livro *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*, pauta muito bem a questão do diálogo, da experiência, dos desafios em sala de

aula, da escola e em uma dessas linhas que escreveu hooks (2013) aborda que professores dizem que as salas de aula devem ser “segura”, dar aula a estudantes silenciosos que respondem quando são estimulados.

O diálogo para ocorrer, salientamos que é preciso ouvir. Segundo hooks (2013, p. 247) salienta “A mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos”. Isso lembra muito que Paulo Freire disserta sobre valorizar os diferentes é fundamental para o aprendizado da autonomia e que os professores e professoras não podem tapar os ouvidos diante da dor, da indecisão, da angústia, a curiosidade do diferente, pois você mataria o diferente a possibilidade de ser (FREIRE, 1997). Valorizar cada pessoa que temos na escola é crucial, pois podemos estar “podando” sua curiosidade, alegria, seu conhecimento. hooks (2013) aponta que é preciso valorizar o conhecimento em sala de aula, sem privilegiar, mas dar um significado, um sentimento, valorizar cada voz, mas não essencializar como verdade absoluta no processo de aprendizagem, já que a experiência é uma das possibilidades de se aprender.

Sem valorizar as pessoas na sala de aula, sem ouvi-las, temos um processo de socialização no espaço escolar que fomenta a cair na “cultura do silêncio” cultura que Paulo Freire e Ira Shor discutem. De acordo com, Ira, ele percebe essa “cultura do silêncio” (FREIRE; SHOR, 2010). E existem outras dimensões dessa cultura seja ela na forma passiva ou agressiva que varia de acordo com estudante, camponês ou trabalhador, dessa maneira cada um se manifesta de acordo com cada classe na sociedade a cultura do silêncio, como na educação.

Depois de anos em aulas de transferências de conhecimento, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deverá memorizar. Esses alunos estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Esperam apenas que a voz monótona do professor preencha a compridíssima hora de aula (FREIRE; SHOR, 2010, p. 203).

O estudante tem um ensino de transferência ao longo da vida, e não tem um ensino libertador; falas professorais, esperar o professor ou professora dizer o que deve memorizar e com isso o aluno e aluna perde o ato de aprender com prazer e alegria e fica em silêncio feito morto. Com a base no diálogo e escuta são fundamentais em Freire.

Nesse sentido em contato com a obra de Paulo Reglus Neves Freire podemos observar que ele defende a postura de uma pedagogia do diálogo como um traço fundamental para uma educação emancipadora, afirmando que a palavra verdadeira é capaz de transformar

o mundo. Freire nunca deixou de dialogar seja com quem fosse, e manteve uma postura dialógica durante sua trajetória em contato com homens e mulheres em diversos lugares, locais, regionais, nacionais e internacionais.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, p.108-109).

A palavra quando tida de maneira leviana, falsa ou ilegítima não possui a força de transformar a realidade. Contudo, é por meio da palavra e do diálogo que a evolução humana foi possível, tendo em vista que a existência humana não poderia ser mudada e nem fundada em palavras falsas. Para Freire o mundo se fez com base na palavra, no trabalho, na ação e reflexão, jamais no silêncio. Segundo Freire a palavra nunca é dita sozinha, é acompanhada da interação de mais pessoas para que ela se perpetue. Com base na expressão de pensamentos através de palavras, é que o diálogo se apresenta.

Foi o diálogo que abriu caminhos para que os homens e mulheres fossem reconhecidos como seres humanos. O diálogo não é apenas um encontro para uma simples troca de ideias, ou como aborda Freire em *Pedagogia da Esperança* “O diálogo não pode converter-se num ‘bate papo’” (FREIRE, 2015, p. 163) ou em uma conversa descompromissada. É um ato de criação e a sua conquista torna os homens e mulheres livres.

Segundo Freire os oprimidos e oprimidas se não puderem expressar sua palavra, não há a possibilidade de diálogo, pois alguém estaria falando por eles ou elas. Para que o diálogo seja possível é necessário humildade para reconhecer a importância de todos e permitir que possam contribuir com suas ideias e sugestões. Segundo Freire o real diálogo acontece quando se pronunciam mulheres e homens que realmente pensam, analisam e tem capacidade de contribuir, criticar e sugerir, gerando entre todos um inquebrável laço de solidariedade. Nesse Sentido, Paulo Freire traz alguns aspectos que subsidiam o diálogo e suas contradições:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidialógica da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 1987, p.113).

O amor e a confiança são peças fundamentais do diálogo, o mesmo sendo um ato de coragem e compromisso com os seres humanos, não pode jamais representar medo, deve ser

visto como uma busca à liberdade, nunca com o desejo de manipulação.

A partir de Freire compreende-se o porquê que alguns seres humanos são negados de agir na realidade e dizer a sua palavra:

Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo. As massas populares não têm que, autenticamente, “admirar” o mundo. denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador. (FREIRE, 1987, p.170).

Fica evidente que Freire quer nos mostrar a existência de pessoas que parecem ter a palavra verdadeira, como se fossem detentores da legitimação dos discursos, que buscam mostrar o caminho a ser seguido para as massas, mas que por trás desse caminho temos uma dominação, que de certa maneira estabelece a aceitação das suas ideias de dominador ou dominadora, negando assim, que os oprimidos e oprimidas demonstrem uma humanização, a qual seria perigoso para dominador.

Outro ponto fundamental na obra de Freire, é que para que se realize o diálogo verdadeiramente, sem farsas, deve-se ter a fé intensa nas mulheres e nos homens, em suas capacidades. Essa fé possibilita confiança e demonstra as verdadeiras intenções das pessoas, acrescida do valor da esperança. Esperança não no sentido de esperar por algo que pode acontecer, mas no sentido que Freire deixa em sua obra *Pedagogia da Esperança* escrito em 1992, um sentido de agir, realizar uma ação pensada, que se ajuste através do diálogo para transformar, ir além, e não esperar passivamente. Afinal, a história não está dada, ela está em pleno acontecimento.

O ato de educar deve acontecer em duplo sentido, uma vez que ao ensinar o educador e educadora tem a possibilidade de re-conhecer o objeto já conhecido através da perspectiva do educando e educanda. Mas esta prática será possível apenas respeitando o saber e a experiência vivida do sujeito, isto é, permitindo que este tenha voz ativa no ambiente escolar, bem como todos os agentes envolvidos com a instituição escola, funcionários e funcionárias, alunos e alunas, pais, mães, professores e professoras, comunidade. Ensinar e aprender deve fazê-los (fazer-nos) partir de um ponto a outro, uma prática que permita a todos e todas deslocarem-se da condição de ouvinte à condição de protagonista de sua própria realidade.

Vejamos que Freire sempre buscou de fato dialogar. Até aqui já foi repetido algumas vezes a palavra diálogo, que é o cerne da questão. Ora, a potencialidade que temos ao realizar tal palavra, de forma em que todos possam falar, em alcançar uma realidade sem que possam ser abafados as suas vozes em alguma situação de opressão que impeça a construção em conjunto com os vários saberes das pessoas. Toda prática educativa, autoritária ou

democrática, é diretiva, mas não pode ser manipuladora, não deve interferir na capacidade criadora, mas instigar o senso crítico do educando e da educanda. A educação não deve então ser um ato de mera transferência de conhecimentos de um sujeito a outro, esta prática configura-se, para Freire, em uma “educação bancária”, em oposição à educação libertadora/emancipadora. Apenas uma educação baseada nos princípios de respeito e humildade possibilitará aos educandos e educandas a construção de sua própria história. Confirmando tal ideia, Freire traz em um de seus tópicos em *Pedagogia do Oprimido* o título “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987) Assim, o oprimido e oprimida ao libertar-se liberta também o opressor.

Para que se tenha uma construção conjunta entre indivíduos é preciso agir na realidade de forma a ter o diálogo da práxis. O conceito de Práxis utilizado por Freire é adaptado da obra de Marx, e na obra de Freire vem com o significado da ação e a reflexão do sujeito acerca do mundo e da realidade que o cerca. Segundo Pereira o diálogo é o cerne da Pedagogia de Paulo Freire que busca a libertação dos oprimidos, junto com a práxis, e que esta não deve se perder em puro ativismo, sem pensar, mas também não pode ficar só no verbalismo sem ir à prática (PEREIRA, 2015).

No âmbito da educação básica, a forma de certos discursos em reproduzir um ato e não problematizar a realidade, de inibir um pensamento crítico é notável. A educação tem papel chave para mudar as pessoas, e a partir dela formar sujeitos de postura dialógica, crítica, buscando sua humanização, pois uma vez que o educador e educadora possui sua experiência vivida, inevitavelmente acaba por repassar essa experiência a seus alunos(as), e isto relaciona-se com o fato de que “o próprio docente foi formado dentro de uma concepção hegemônica de educação escolar na qual a ‘cultura do silêncio’ e o ensino bancário constroem a criatividade e a curiosidade” (PEREIRA, 2015, p. 67). Logo, temos uma opressão ao reprimir a criatividade ou a curiosidade, isso desemboca em uma postura de obediência e reprodução. Nesse sentido Miguel Arroyo enfatiza a importância do diálogo e que:

A maioria dos professores e das professoras de Educação Básica foi formada para ser ensinante, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino. É verdade que essa imagem de ensinante vem sendo alterada, no diálogo com a prática, nas interrogações vindas do convívio com a infância, a adolescência ou a juventude. No diálogo com os colegas, nos confrontos políticos, na sensibilidade com a dinâmica social e cultural fomos reaprendendo nossa condição de educadore(s). Um aprendizado através de um diálogo tenso que via reconstruindo o rosto desfigurado e indefinido. (ARROYO, 2010, p.52).

Dando continuação, o que Pereira e Arroyo querem nos apontar é que a prática da educação bancária, a qual Freire nos expõe, não é algo que se produz somente na escola, em sala de aula, a prática da educação antidialógica, começa na perspectiva de estudantes de licenciatura, dentro da universidade na formação de professores(as), no momento em que se privilegia ensinar mais conteúdos em torno das áreas de formação, e menos prática pedagógica, menos debates, menos “conhecer a escola”, sua realidade, sua rotina, suas questões burocráticas.

Paulo Freire em suas obras não propõe acabar com a escola, mas repensá-la, torná-la um ambiente atrativo e interativo para o educando e educanda, em que ele não seja somente receptor de um conhecimento estabelecido, mas que esse conhecimento seja construído de forma conjunta, numa relação de diálogo entre professores, professoras e alunos e alunas, em que todos aprendem e todos ensinam, nesse sentido Freire desenvolve uma Pedagogia que se caracteriza por uma metodologia que leva em consideração os saberes de experiência feita, a prática democrática, e o diálogo como principal elemento.

Segundo Freire, nós, seres humanos, não sabemos de tudo acerca de todas as coisas, ou seja, não temos conhecimento de tudo que existe no mundo, por isso ele nos coloca que todos os sujeitos são detentores de saberes, nesse sentido podemos não ter o conhecimento científico acerca da realidade que nos cerca, mas sabemos que ela existe e do que se trata, pois estamos imersos (vivemos) nela, sendo assim Freire aponta a importância do educador e educadora considerar a realidade em que seus estudantes se encontram inseridos. Como Arroyo nos aponta “o ofício de ensinar- aprender se fundamenta na consciência de que as novas gerações e todos nós temos do que não sabemos da vontade de saber mais, do que chamamos de curiosidade.” (ARROYO, 2010, p.55).

Fica evidente que Freire sugere que não sejamos antidialógicos. O educador e educadora deve instigar os conhecimentos do educando da educanda, mas não ficar só neles, e sim usar a realidade desse sujeito como ponto de partida, aliando isso ao conteúdo a ser dialogado em sala de aula, o qual deve ser problematizador e dialógico, considerando a historicidade dos educandos e educandas e suas experiências. Para um educador humanista verdadeiro o seu objetivo é transformar o mundo com os homens e as mulheres.

Assim sendo, Freire expõe a dialogicidade como um meio de promoção de uma educação como prática para liberdade, essa prática busca não só libertar aos oprimidos, mas aos opressores também, pois para Freire a libertação começa a partir do momento em que o oprimido toma consciência de que é oprimido, e sem o oprimido não vai haver o opressor. Voltando esse debate para o campo educacional, para que isso ocorra, a educação deve ser a

chave para o necessário processo de mudança, o qual desvelaria a realidade, passando por um processo que pode, e deve caminhar para uma transformação social, de consciência de classe e de dar poder a voz aos oprimidos.

São os dominadores e dominadoras que doutrina os seres humanos para que a realidade se mantenha intacta e, segundo Freire (1987), essa prática torna a sociedade alvo de opressores da liberdade que só será alcançada através da consciência crítica na Práxis e na troca de saberes que contribuem para a construção de uma nova visão sobre a realidade.

Por esse motivo não se pode esperar resultados positivos de um conteúdo pedagógico que desrespeita a visão de mundo do estudante e que venha de alguém que se coloca diante dos outros como detentor de todos os saberes, da palavra a ser seguida, em que negue a liberdade de pensamento, de transformação social, de justiça, de autonomia, de decisão de todos aqueles e aquelas que caminham por e para um processo de humanização.

Essas seriam algumas bases freireanas para ajudar na análise documental no próximo capítulo. Não se esgota aqui suas ideias. Algumas podem e devem ser retomadas para melhor entendimento de suas ideias como secretário de educação. Com isso, cabe ao leitor pensar que a obra de Paulo Freire está em constante mudança durante sua vida, sempre se reinventando. E suas bases não são leis para serem aplicadas a todo contexto, pois a educação popular não pretende tal forma. Cabe ressaltar a pertinência de pensar a educação popular na gestão de Paulo Freire em São Paulo, é/foi possível? Até que ponto suas ideias perpassam sua gestão?

## **CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR DE MATRIZ FREIREANA NA SUA GESTÃO: TRAJETÓRIA E PROJETOS**

Nesse capítulo abordaremos através dos documentos oficiais da gestão Paulo Freire, memórias de professoras da época de Paulo Freire como Secretário de Educação, principalmente com base nos documentos que trazem as diretrizes a ser trabalhada na gestão dele a frente da Secretária Municipal de Educação em São Paulo e com livro *A educação na cidade* de 1991 de entrevistas de Freire sobre sua passagem como Secretário. Com isso, tentar perceber como perpassa suas ideias de educação popular que teve durante sua vida esboçada em projetos e bandeiras de educação pública e popular.

O educador pernambucano Paulo Freire, assume a Secretária Municipal de Educação (SME) em São Paulo em 1989 a pedido da prefeita da época, Luiza Erundina, na qual, pertencia ao Partido dos trabalhadores (PT). Na Cidade de São Paulo, ficou como secretário entre mil novecentos e oitenta e nove até mil novecentos e noventa e um, não ficando até o fim do mandato e assumindo Mario Sergio Cortella no seu lugar até o final do mandato. Observa-se que Paulo Freire não fica até o final<sup>8</sup> a frente da SME. Pois deixa a secretaria para lutar em outra frente, que segundo Freire, sua luta continuará na escrita e na leitura (FREIRE, 1991).

Erundina foi a primeira mulher a ser prefeita na cidade de São Paulo como marco importante, vinda recentemente de um período autoritário com o fim da ditadura militar em 85 e de uma gestão autoritária na prefeitura de São Paulo (FREIRE, 1991; DUTRA, 2015). A SME não foi à primeira experiência de Freire como gestor. Ele teve algumas oportunidades como gestor, no Serviço Social da Indústria (SESI), na qual, já refletia sobre a realidade brasileira e preocupação da participação do pai e da mãe, e antes do golpe civil-militar de 1964, se preocupava com a participação mais democrática vista na sua tese *“Educação e Atualidade Brasileira”* conforme Dutra (2015) e Freire (2015). No começo da sua carreira profissional Dutra (2015, p, 53) observa que “Freire presidiu a Comissão Nacional de Cultura Popular e coordenou o Plano Nacional de Alfabetização, dessa forma, sendo obrigado a deixar o país, só retornando durante o processo de abertura política.”

Sua trajetória de vida condiz com sua luta por uma educação que ajude a pensar e problematizar a realidade, desde sua passagem pelo SESI em Pernambuco. Algumas experiências podem ser vistas em Angicos<sup>9</sup>. Não queremos exaltar Freire, quiçá fazer sua

---

8 Cf. página 143-144 do livro: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. Sobre carta síntese de sua saída da gestão.

9 Cf. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983

bibliografia, mas, minimamente saber o lugar que veio, por onde passou, sua trajetória, como forma de apontar uma campo amplo de experiências de vida para com a educação. Conforme Saul (2016, p.13) “A vida e a obra de Paulo Freire revelam a sua indignação contra as injustiças sociais que negam a humanização. Desde os seus primeiros escritos, esse tema esteve presente, engendrando a utopia de sua proposta político-pedagógico”, ao percorrer sua obra e, sobretudo comentadores e comentadoras Freire tem o desafio de assumir a pasta da SME e por em prática aquilo que estudou, debateu, vivenciou durante sua caminhada de vida, seja no exílio que sofreu durante a ditadura civil-militar que o fez andarilhar por diversos países, contextos diferentes.

As oportunidades que tive de crescer, de aprender, de reverme, no exílio, foram tais que, às vezes, Elza<sup>10</sup> com humor e sabedoria me dizia: 'Tu devias telegrafar ao general que responde pela Presidência do Brasil agradecendo o ensejo que te deram de continuar aprendendo'. Ela tinha razão....(FREIRE, 1991, p. 61).

Sua trajetória e suas obras tiveram tamanha ampliação ao considerarmos seu exílio em diversos países. Freire teve a oportunidade de andarilhar e dialogar em vários lugares do mundo, como na América Latina e nos processos de descolonização em alguns países do continente africano. Seu retorno ao Brasil se deu em 1980.

## **2.1 Redemocratização no Brasil**

Pensar em redemocratização é discorrer que existem algumas discussões sobre o período, mas não iremos se alongar sobre tal, mas pensar no início dos anos de 1980 como período de redemocratização do Brasil. O autor Carlos Fico (2017) analisa o período, focando principalmente em bater no revisionismo histórico e as periodizações do regime civil-militar, ou “revolução”, ao tratar algumas historiografias sobre o período, além de apontar para uma saída controlada pelos militares assim como Fico e Codato (2005). O que chama atenção em Carlos Fico é a discussão da transição democrática pelo autor teria começado em 1983, com o movimento *Diretas Já*.

Já o autor Adriano Codato, aponta para transição democrática em 1985, e sustenta a ditadura ter durado até 1989. Ambos os autores nos apontam que mesmo nessa transição democrática, a saída foi controlada pelos militares. E ambos não desconsideram a pressão das massas. A questão colocada ao pensarmos essa passagem da ditadura civil-militar é que mesmo com a eleição indireta para presidente da República, não houve uma democracia

---

10 Primeira companheira de Paulo Freire.

direta, mesmo com pressão da massa populacional. Ao olharmos essa década de 80, dos autores Pereira e Silva (2016, p. 18):

[...] o contexto da década de 1980 sinalizou para reconstrução de direitos civis, políticos e sociais em que a relação entre Estado e a sociedade civil deveria ser reformada em bases participativas e solidárias nos marcos da democracia representativa.

Compreender como Paulo Freire está situado no espaço e tempo não democrático ao assumir a SME na cidade de São Paulo, Saviani, destaca marcos em 1980 (2013, p. 413):

O processo de abertura democrática; ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores, as conferências de educação; a produção científica crítica desenvolvida na pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos.

No bojo do que Saviani apresentou, assim como outros autores, nos fazem entender a necessidade de transição de um regime civil-militar para uma sociedade democrática, na qual, as pessoas possam de fato participar sem autoritarismo. Nisso tudo, Saviani nos aponta a emergência de pedagogias contra-hegemônicas. Uma dessas pedagogias seria a de Paulo Freire. Nesse período Saviani ressalta o PT como visão de autonomia do saber do povo diante do Estado, ele lembra que a educação libertadora “[...] se daria fora dessas instituições, quando o PT assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção transladou-se para esfera estatal e escolar” (SAVIANI, 2013, p. 416).

Quando Paulo Freire assume SME a convite da prefeita eleita Luiza Erundina, ele pega uma recém Carta Magna aprovada em 1988; a primeira eleição direta para presidente em 1989 pós-ditadura civil-militar e uma cidade para administrar com sua futura equipe de trabalho, depois de anos do período turbulento. A grande questão posta é a democracia, novos ares democráticos aspiram ao Brasil e a cidade de São Paulo.

No seu livro *A Educação na Cidade* com várias entrevistas no início de sua gestão, o livro foi composto após sua saída da SME em 1991, Freire já sinaliza algumas características como secretário que marcam sua passagem, assim como veremos na documentação a ser explanada um pouco melhor mais para frente. Tanto o livro supracitado e o outro do Freire *Educação como prática da liberdade*, publicado 1967, já no exílio, aponta para sua visão sobre a interrupção da democracia que viveu em 1964 e tentativa de uma educação crítica, libertadora, foi interrompida.

No início do capítulo um, do livro *Educação como prática da liberdade*, pensando o Brasil imerso com militares no poder e sem democracia, Paulo Freire aborda a questão dos

seres humanos como seres de relações. Não são pessoas estagnadas, pois temos a capacidade de transcender, de ser inacabado, ter criticidade, compreender a realidade, ser crítico e reflexivo “ademais, o homem, e somente ele, capaz de transcender” (FREIRE, 2011b, p. 56) com relação ao do “ser inacabado que é cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação” (FREIRE, 2011b, p. 56). Freire aborda o homem, no sentido que abarca homens e mulheres, para ir além, transcender, transformar a realidade, pois é diferente do gato como o autor utiliza que não transcende, não discerne, não inova. Daí, cairíamos na desumanização que para Freire, seriam as pessoas de adaptação, sujeito passivo, acomodado, ou como um animal acomodado, sem transcender a sua realidade.

Por isso, a importância de sermos seres de relações com a realidade de forma crítica, de criação, recriação e decisão vai dinamizando o seu mundo, mas dominando sua realidade e também a humanizando.

Freire parece mostrar bem o período de turbulência que passou no Brasil e no exílio no Chile. Percebe-se o caráter de “medo da liberdade” na qual se tem que fazer coisas vindas das elites, das suas prescrições dadas. Se não houver criticidade, de conhecer para interferir, seremos levados a manipulação. Segundo Paulo Freire é preciso integração para superar um mundo já dado, sem liberdade, acomodado:

Não houvesse essa integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa à medida que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a história e a cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (2011b, p. 59).

A saída para Freire seria a radicalização crítica, humilde, amorosa, comunicativa, sem impor a sua opção, dialógica, é comunicativo, respeitar o direito do outro de dizer sua palavra, não esmaga o oponente, convence e não converte a pessoa. Importante salientar que essa radicalização não é sectária, pois ela seria antidiálogo, fanatismo, impõe sua opção, que não é opção, e é contrário ao radical; e também não é assistencialista, já que é antidiálogo, impõem mutismo e passividade “não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência, que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica” (FREIRE, 2011b, p. 79).

Com isso chegaríamos a uma consciência transitiva crítica: dialogal, responsabilidade social, política, sem explicações mágicas; diferente da transitividade ingênua: com fórmulas

mágicas, age pela emoção, sem diálogo, que caminha para construir algo crítico, mas no final, já que ele passaria da consciência crítica transitiva ingênua para transitiva crítica legitimamente mais democrática.

Freire tem a oportunidade de por em prática em período democrático, tudo aquilo que pensou durante sua trajetória de vida e obra. Assim como tentou educar para liberdade antes do golpe civil-militar, Paulo Freire tem a oportunidade no final da década de 1980 em meio de educar para a liberdade numa metrópole contemporânea.

## **2.2 “A Educação na Cidade” início da gestão pública e popular**

Ao assumir a SME a pedido de Luiza Erundina, conforme um dos principais documentos que Freire, veio ao público divulgar suas intenções a frente da SME, que seria *Aos que fazem educação conosco em São Paulo* de 01/02/1989, na qual, divulgou no Diário Oficial da Prefeitura (SME, 1989; FREIRE, 1991). A primeira marca deixada aponta para suas intenções na Secretária como a participação, sempre usando a palavra “nós”, pois chama para construção ser coletiva, “Não vamos impor ideias, teorias ou métodos, mas vamos lutar, pacientemente, por uma educação como prática da liberdade. Nós acreditamos na liberdade. Queremos bem a ela” (SME, 1989, p. 5). A SME não que impor “pacotes” pedagógicos prontos.

Os documentos da SME são elaborados pela equipe de Freire e os materiais que iam para escola ele escrevia algumas considerações no início dos documentos. A participação estava presente em suas escritas e no corpo do documento feito pela equipe. Uma das características no documento, um dos primeiros a chegar às escolas, ressalta a importância de ensinar, e as diretrizes para gestão. Mas, Paulo Freire (1991, p. 33) “estava preocupado em recuperar as escolas como a primeira prioridade”, e ele indaga “Como ensinar e aprender com alegria numa escola cheia de poças d’água, com a fiação ameaçadoramente desnuda, com a fossa entupida, inventando enjoo e náusea?”. Na mesma linha em entrevista sobre Paulo Freire e sua gestão em na cidade de São Paulo a Ana Maria Saul que trabalhou na gestão, ela afirma “encontraram a rede escolar, com falta de giz, carteira, esgoto a seu aberto.” (ALESP, 2015, 31:10).

O cenário pego pela SME foi de um ambiente escolar em boa parte sem condições para ser uma escola mais humana. A gestão faz questão de apontar como pegou as escolas da gestão anterior. “Um diagnóstico feito durante o mês de dezembro nos mostrou quê a situação física de nossas 703 escolas municipais é preocupante: faltam mais de 30.000 conjuntos de

carteiras e cadeiras para os alunos e mesas para os professores” (SME, 1989, p. 5). Tanto na documentação inicial, *Aos que fazem educação conosco em São Paulo*, como as demais estão sempre a mostrar os déficits e o que precisa ser avançado e discutido. Segundo a entrevistada Saul a gestão sempre dava um retorno para as escolas e ouvia atentamente cada pergunta. (ALESP, 2015).

A nova Secretaria de Educação tinha que passar por cima de um passado, nas palavras da entrevista sobre as memórias<sup>11</sup> do período, usando um nome fictício de Mirian, ela diz “[Jânio Quadros] Ele era uma pessoa radical extremista” (DUTRA, 2015, p. 210). O entrevistador Carlos Gianazzi indaga como foi o período do prefeito anterior, o Janio Quadros, que demitia professores, queimava livros, apostilas críticas, Saul responde havia a necessidade reconstruir a rede municipal de educação, mostrar respeito, democratizar a escola devido à gestão anterior (ALESP, 2015). Percebemos que a SME queria mudar, mas não de forma autoritária, de cima para baixo e Paulo Freire (1991, p. 25), explicita bem:

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir.

Mesmo sabendo da posição comprometida de fato com a educação, a SME sabe que mesmo optado por tais ações, por si só não garante mudanças necessárias para alcançar uma escola pública e popular. A SME pegou uma prefeitura com dívidas, mas mesmo assim Freire argumenta:

Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretora de escola, delegados, delegados de ensino, professoras, supervisores, comunidade científica, zeladores, merendeiras etc. Não se muda cara da escola por ato de vontade do secretário.

A Secretária com Paulo Freire tem o compromisso de por em prática valores não autoritários, democráticos como se observa nos documentos, principalmente: *Construindo a educação pública e popular 22 meses (1990)*, *Construindo a educação pública e popular ano 2 (1990) e 3 (1991)*, *Dez meses de administração o que mudou?(1989)* Neles se observa uma resposta para sociedade, o que já foi feito, o que precisa ser realizado, aprimorado, no intuito de construir uma educação pública e popular.

---

<sup>11</sup> Memórias retiradas da tese de doutorado do autor Dutra (2015). Citado algumas vezes durante o corpo do texto, na qual profissionais da educação contam como foi viver a gestão de Paulo Freire.

### 2.3 Educação pública e popular?

Para Freire (1997), e sua equipe, uma educação pública e popular era priorizar os menos favorecidos já que mais de 60 % das escolas em estado precário, e era preciso usar a quantidade enormes de dinheiro para grandes obras (viadutos, pontes) e usar o dinheiro para os menos favorecidos, na qual não seriam as grandes obras para os favorecidos, e sim, para quem mais precisa com escolas bem estruturadas. Por isso um dos primeiros passos para essa educação pública e popular é reestruturar as escolas.

No documento oficial (SME, 1989, p. 10):

Uma escola pública popular não é apenas aquela a qual todos têm acesso, mas aquela de cuja construção todos podem participar, aquela que atende realmente aos interesses populares que são os interesses da maioria; e, portanto, uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando a consciência social e democrática. Nela todos os agentes, e não só os professores, possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar.

Freire (1997), não distingue as escolas públicas e educação popular para ele estão juntas, seja ela na formalidade ou na informalidade. Da mesma forma como citado no documento anterior que não é apenas dar acesso a todos e todas, pois segundo a autora Ana Maria do Vale (1996, p. 56):

A escola pública popular não é aquela a que todos têm acesso apenas. A extensão da escola para todos não garante o seu caráter popular, basta lembrarmos que esse foi um dos princípios defendidos pela escola pública burguesa – a universalidade do ensino. A escola pública popular está ligada, portanto, a luta desses segmentos por uma mudança qualitativa da escola, conferindo-lhe uma nova função social.

A SME está apontando para quem irá priorizar essa educação pública e popular. A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação (SME, 1989). Freire (1991, p. 42) salienta sobre a escola pública e popular:

É preciso deixar claro, porém que a escola que queremos não pretende, de um lado, fazer injustiça as crianças das classes chamadas favorecidas, nem, de outro, em nome da defesa dos populares, negar a elas o direito de conhecer, de estudar o que as outras estudam por ser ‘burguês’ o que os outros estudam.

O que a Secretária quer praticar é uma escola para todos e todas, mas favorecendo, aqueles e aquelas historicamente excluídos, os esfarrapados do mundo, como diria Freire, sem excluir outros segmentos da sociedade. Já que a escola é pública e não sectária para um só grupo.

Dessa forma, não é possível considerarmos como educação popular um tipo de educação que ao invés de esclarecer, de desopacizar os segmentos populares da sua

condição de sujeito da história, tenta mascarar, integrar, homogeneizar as classes sociais em detrimento da manutenção da ordem social vigente (VALE, 1996, p. 56).

Os saberes das camadas populares devem ser levados em consideração para efetivação da educação popular, pois ela busca desvelar a realidade. Os primeiros passos prioritários, a partir do diagnóstico realidade das escolas foi arrumar a infra-estrutura para efetivação da almejada educação pública e popular. A partir dessa reestruturação algumas diretrizes são observadas em destaque para realização da escola almejada, pois o diagnóstico e os reparos foram a primeira prioridade. Desde os documentos *Aos que fazem educação conosco em São Paulo* é fundamental para ver as propostas da gestão.

#### **2.4 Democratizando a gestão: as principais bandeiras e projetos**

Boa parte dos documentos analisados era enviada para escola. Suas características são de escrita fácil, com desenhos em alguns para ilustrar algumas situações e geralmente com limite de página em torno de 60 páginas para que a escola pudesse ler e atingir um público maior. Para realização da educação pública e popular a ideia nos documentos *Construindo a educação pública e popular 22 meses*, *Construindo a educação pública e popular ano 2 e 3*, *Dez meses de administração o que mudou?* São documentos voltados para informar o público o que a SME já conseguiu e o que precisa fazer ainda.

Algumas metas podem ser observadas (SME, 1989b) com relação a área da educação, como potencializar os recursos para os que mais precisam, sempre enfatizando a participação dos setores populares e da periferia. Observamos como a gestão de Freire pegou a Prefeitura, por exemplo, ou a fala no sentido “Inverter prioridades na aplicação dos recursos públicos, com vistas a atender as demandas sociais; realizar um governo transparente e democrático, com efetiva participação popular” (SME, 1989b, p. 4).

Uma das bandeiras que norteiam a gestão e abarcada em vários documentos é a característica de uma SME mais democrática, e uma escola democrática. Não só se revela nos documentos, como se revela na fala da Nadir que a gestão ajudou “Colocava de uma escola democrática, com uma cara boa, com uma escola acolhedora. A partir de Paulo Freire é que aconteceu essa mudança. Antes a escola não precisava ser acolhedora” (DUTRA, 2015, p. 247).

No Documento que diz respeito *Dez meses de administração o que mudou?* A preocupação é por dar uma resposta sobre o que a SME está fazendo, sem deixar de apontar algumas diretrizes, já mencionadas de forma breve no documento *Aos que fazem educação*

*conosco em São Paulo*. Nos dez meses de administração Freire no início do documento escreve:

Salários decentes, garantia de aperfeiçoamento constante aos professores, escolas conservadas, agilização das medidas burocráticas indispensáveis ao bom funcionamento das escolas - são condições sem as quais as metas educativas não podem ser atingidas. Uma nova proposta pedagógica - um "novo espírito" é fundamental - mas não basta. A escola não é só espírito, é "corpo" também. É difícil falar da boniteza do processo de conhecer a alunos e professores que trabalham em salas de aula invadidas pela chuva e pelo vento. Assim, nestes primeiros dez meses de administração, procuramos tratar do "corpo" e da "alma" da escola municipal. Com a participação ativa das entidades sindicais, professores, alunos, funcionários, muito já foi conseguido. O saldo foi positivo (SME, FREIRE, 1989c).

As preocupações estão ligadas sempre a pensar e repensar as práticas, explicar as coisas para as pessoas que compõem a escola. Nos dez meses ficam sucintas com maior ênfase as medidas a serem trabalhadas, como, por exemplo, uma nova proposta pedagógica, reorientação curricular, formação permanente, melhores salários, valorização dos trabalhadores da educação, isso como pontos-chaves para nosso entendimento. Nos demais documentos como o *Construindo a Educação Pública e Popular Caderno 22 meses* (SME, 1990d), são trabalhados, explicado melhor os pilares que marcam a SME que vem sendo desenvolvidos desde 1989. Seriam os pilares da política da Secretária Municipal de Educação: participação, descentralização e autonomia.

Na tradição política brasileira, participação tem significado apenas, a discussão de problemas, sem acesso a decisões e, por descentralização, entende-se a execução de tarefas já decididas. A atuação administração acredita que participação e descentralização implicam autonomia para que as escolas tomem decisões em conjunto com os órgãos centrais da Secretária Municipal de Educação (LIMA, 2007, p. 61 apud SME, 1992, p. 11).

Freire e sua equipe queriam acabar ao máximo a burocracia encontrada, buscavam a participação e a descentralização como forma das pessoas poderem decidir, ter sua autonomia. Para tais ações tinham-se prioridades no *Caderno 22 meses*: democratização do acesso, democratização da gestão, nova qualidade de ensino e movimento de alfabetização de jovens e adultos (SME, 1990d).

Na Democratização do acesso: é aumentar o número de criança, jovens e adultos na escola, melhorar as condições físicas das escolas, manutenção dos prédios escolares, divulgação de informações para o público; Democratização da gestão: canais de informação através de Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, ligação direta entre conselhos e gabinete da SME, colegiados de representantes de Conselhos de Escola; Nova qualidade de ensino: formação permanente para professores, pais, alunos, formação com especialistas por área, palestras, debates, material escolar, reorientação escolar; Política de educação de jovens e

adultos, principalmente como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), para alfabetização e pós-alfabetização, sempre ligada a uma postura crítica da realidade que vise transformá-la (SME, 1989; 1989c; 1990d).

Vimos às prioridades que a SME com Paulo Freire como secretário tentou adotar ações que visam à autonomia das escolas para uma democracia e participação ativa da comunidade. Uma das coisas que chamam a atenção é a questão da formação permanente, reorientação curricular e o MOVA. Sobre formação:

Esta Administração assumiu; portanto, o compromisso com a formação continuada dos educadores durante toda a gestão. Há várias modalidades de formação, porém a proposta básica de formação deve garantir o princípio ação-reflexão-ação, o que significa dizer que os educadores partem da discussão de sua própria prática, explicitam os seus pressupostos teóricos, aprofundam e avançam em fundamentos, reconstruindo a sua prática na perspectiva da educação transformadora (SME, 1990d, p. 13).

Na memória das entrevistadas da tese do autor Dutra (2015, p. 229) como na fala da Ivone “Na época da Erundina e do Paulo Freire, eu acho que em termos de cursos foram anos muito bons. A gente tinha muitos cursos. A maioria na USP”. Ou da Eliza “O que me marcou daquela gestão foram os cursos. A Secretária incentivou o professor a ler, estudar e a se tornar pesquisador” (DUTRA, 2015, p. 255). A práxis na formação docente era prioridade, na busca de uma transformação da realidade que as pessoas estavam inseridas, as escolas dialogando com tais realidades, ou como lidar. As formações não eram só docente, como já mencionado, mas para funcionários, pais e mães, e alunos e alunas.

A Reorientação curricular era vista pela autonomia da escola a partir de “temas geradores” com base na compreensão e problematização da escola e também das relações com a sociedade. Sobre a reorientação:

a) amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo; b) respeito e incentivo à autonomia da escola; c) valorização da unidade teoria-prática. Insistimos aqui no entendimento de que a Reorientação Curricular é um processo de construção coletiva do qual participam, necessariamente, diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e os especialistas nas diferentes áreas do conhecimento (SME, 1990d, p. 12).

Observa-se como participação, descentralização e autonomia estão orientadas a Reorientação Curricular, ou na formação permanente. Não deixamos esquecer que a grande bandeira da SME é a democratização e participação. Na Reorientação curricular professores e professoras, eram orientados a trabalhar saberes relevantes para os alunos e alunas. Uma das chaves que se apresentavam na reorientação é o projeto de interdisciplinaridade. Ao partir das entrevistas de quem viveu a gestão, boa parte se lembra da reclamação de ter que trabalhar, como na fala da Paula “Teve gente que comemorou, porque não tinha mais que trabalhar com

interdisciplinaridade” (DUTRA, 2015, p. 262). Ou reclamações ditas pela Ivone “Como inglês, o que tem haver inglês com matemática? Muita gente não aceitava” (DUTRA, 2015, p. 229). Havia muita resistência e desafios. Assim, o MOVA é um desafio para gestão desde anos 60 quando Freire foi interrompido de alfabetizar.

O Mova chama a atenção, pois não é de hoje que Freire se preocupa com o analfabetismo, e sua gestão vai tentar resolver os déficits de jovens e adultos analfabetos, agora amparados por uma Secretaria que é a favor dos e das populares e dentro de tempos democráticos, se comparado com o período da ditadura civil-militar. Nos ano de 1990 o MOVA começa a operar, especialmente diante de grupos populares, de acordo com a documentação e principalmente pela campanha da UNESCO nos anos 90 (SME, 1990d). Com base no escrito oficial:

O MOVA-SP consiste no projeto que prevê a celebração de um convênio entre SME e Movimentos Populares que já desenvolvem ou que venham a desenvolver experiências de alfabetização e pós-alfabetização. Através do Convênio, a SME se propõe a cumprir três funções: apoiar financeira e materialmente os grupos populares; criar novos núcleos de alfabetização nas áreas onde os movimentos populares ainda não assumem esta tarefa; garantir a orientação político-pedagógico e a formação permanente dos educadores populares através de encontros sistematizados entre educadores dos movimentos populares e assessores pedagógicos da SME (SME, 1990d, p. 21).

A SME se preocupa em manter uma educação pública e popular com os populares, dando apoio aos movimentos populares, já que a intenção da gestão é ampliar a participação das pessoas democratizando a gestão. O MOVA tem o objetivo de ler, escrever, teorizar, contar, “É essencial que esse saber fundamental esteja voltado para a leitura crítica do mundo e para a apropriação e criação de conhecimentos que melhor capacitem o sujeito à ação transformadora sobre a realidade social” (SME, 1990d, p. 22). A palavra leitura crítica e transformação da realidade são bases dessa educação popular, na qual Freire retoma em suas obras. Nos relatos de memórias não se aprofundam sobre o MOVA, no entanto, sabe que havia a existência dele nas escolas, só não sabemos se na prática tinha sua leitura crítica.

Para todas as ações da gestão de Paulo Freire como secretário, havia tentativas de aumentar a informações, no sentido de chegar ao público, sejam eles movimentos populares ou não. Documentos como *Aceita um Conselho?* De 1990, ou *MOVA* de outubro de 1989, são cartilhas explicando como a população pode participar desses projetos da prefeitura como movimentos populares, como estudantes; ou dos conselhos de escolas, explicando para que serve, como funciona e sua importância, através da cartilha *Aceita um Conselho?*. Ambas tem tentativa de chamar o povo para escola, de criar ares democráticos de decisão, pois, por

exemplo, o Conselho de Escola, antes era consultivo na gestão passada e na nova administração progressista passa a ser deliberativo.

Parte-se do pressuposto de não levar nada pronto para as escolas e sim discuti-las, participar coletivamente nas decisões:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite, é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade (SME, 1989, p. 8).

Mesmo com ideias democráticas, “radicais”, através dos documentos é difícil observar que tudo estava consolidado. O caminhar se faz caminhado. A todo documento elaborado pela SME (1991e) são retomadas, repensadas ações para melhoria da gestão, pontuando o que está dando certo e o que precisa melhorar “Reconhecemos hoje que a escola ainda é um universo fechado e que o espaço da educação popular voltado para formação crítica ainda não está consolidado” (SME, 1991e, p. 16). Muito se revela pela divergência política nas escolas relatadas nas falas da Eliza e da Paula, onde esses entraves políticos impediam que as ações da SME se efetivassem, ou mesmo o Conselho de Escola autoritário ou falta de participação do pai ou da mãe. (DUTRA, 2015).

Assim como Freire (1991) falava que não era por decreto que mudava as coisas ou um mero querer do Secretário. A autora Lima (2007, p. 68) destaca:

Somente intenções e atitudes democráticas não são suficientes: é preciso criar nas unidades escolares uma cultura de participação que reúna todos os envolvidos no processo educacional, possibilitando, a propagação de todas as informações necessárias ao debate e a tomada coletiva de decisão.

Freire e sua equipe sistematicamente ao longo da gestão estão refletido na prática e tentando criar uma cultura de participação, assim como a cartilha *Aceita um Conselho? Ou o MOVA*, ao pensar descentralização, autonomia, fortalecer os canais de comunicação em que as decisões viessem da base com ampla participação da população. A própria SME (1989, p. 10) diz “A escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo através de sua efetiva participação.” É preciso o povo, mesmo se as dificuldades de participação sejam uma barreira de diálogo nos espaços de decisão de uma gestão democrática pública popular. O exemplo, para elucidar as dificuldades, a entrevistada Nadir explana “Eles davam uma formação para pais de alunos que quisessem participar. Mas também, era de noite, o sujeito chega cansado. Então, era tudo complicado.” (DUTRA, 2015, p. 240).

Sobre a participação Freire (1991, p. 75-76) escreve:

Na medida em que nos afirmamos na prática democrática da participação, estaremos nos afastando cada vez mais, de um lado, das práticas elitistas, antidemocráticas, de outro, das não menos antidemocráticas práticas basistas. Bem sei que não é fácil encarar projetos ou viver a participação popular como programa de governo e como ideal político. Não é fácil sobretudo pelas tradições autoritárias que precisamos superar o que não se pode fazer no puro discurso contraditado por práticas autoritárias.

Por fim, mesmo sabendo das dificuldades de participação, Freire passa a mensagem de governar pela prática, de se afirmar as tais práticas democráticas, levando em consideração a descentralização, participação e autonomia de forma não autoritária, pois não seria coerente com sua vida e obra a frente da SME, por uma educação pública e popular. Poder levar em consideração os saberes, vivências das camadas populares, com as mesmas estando nos processos de aprendizagem e decisões, perante uma educação popular em espaços institucionais, possa ser realizada com todos e todas uma educação como prática da liberdade como almejada na metade do século XX e na última década do século. Até sua morte em 1997, ao deixar vários escritos e corações incendiados ou apagados para outras pessoas ou gestões seguintes.

Sendo assim, os documentos voltados para o ano de 1989, revelam a preocupação da gestão em arrumar a estrutura das escolas e dialogar com as pessoas que compõem a escola, o bairro, e traçar algumas metas da sua gestão; no ano seguinte observa-se o avanço e consolidação de ações como o MOVA e o Conselho de escolas, na tentativa de ampliar a participação popular; no ano de 1991 vemos uma maior reflexão sobre o que já foi feito e o que ainda precisa avançar, em meio ao avanço do neoliberalismo é perceptível nos documentos a preocupação com as escolas e um ensino crítico que precisa se consolidar ainda. Ambos os anos o projeto político de Paulo Freire anuncia e denuncia às ações, mas sempre a buscar a participação e o diálogo na construção de uma educação pública e popular.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho passamos pela explicação do popular para ajudar a entender a conceituação de educação popular, como vimos emergiu na metade do século XX. Ao analisarmos a educação popular até chegar a Paulo Freire, como marco para educação popular. A educação popular no Brasil, como observamos não nasceu com Freire e nem ele foi o criador. Suas ideias de trajetórias e de vida perpassaram idas e vindas, anúncios e denúncias das mais variadas realidades, seja no Brasil ou no exílio, na qual, produziu boa parte das suas obras e discussões com intelectuais, com o povo na América Latina, experienciando outras realidades latinas e pedagógicas com pensadores e pensadoras que influenciaram alguns países, quando abordamos o pensamento pedagógico na América Latina.

Indagamos se Paulo Freire foi coerente com sua vida e obra a frente da Secretária Municipal de Educação? Não chegamos a essa conclusão, nem o foco de análise se foi coerente ou não, mas pensar e identificar se as ideias de Educação Popular de Paulo Freire se expressaram a frente da Secretária Municipal de Educação na cidade de São Paulo (1989-1991), estão presentes por um projeto de educação pública e popular? A resposta seria sim. No entanto, demandou muita leitura documental para tal afirmação. Além de ver suas bandeiras na gestão: Gestão de acesso, Gestão democrática, Nova qualidade no ensino e A educação de jovens e adultos.

Identifica-se alguns pontos importantes que Freire e sua equipe levam para SME, como forma de por em prática tudo aquilo que escreveu, viveu. Como já observamos Freire sempre buscou estar com o povo, sem receitar, impor, ser autoritário, sectário. Desde anos 60 com círculos de cultura, já se expressavam seus pensamentos de participação e diálogo, ao partir da realidade do povo para buscar mudar a realidade, na qual, os populares pudesse tomar consciência das situações-limites, assim como o próprio Freire cita Frantz Fanon na *Pedagogia do Oprimido*.

A principal ideia que se apresenta de concepção de educação popular freireana a frente da SME é o diálogo, pois esse é o conceito chave que perpassa toda sua obra, como fator preponderante para se construir suas ideias e projetos na SME. Ao levar em consideração a figura de poder simbólico que o Paulo Freire exercia. O diálogo se apresenta na gestão através da participação, da gestão democrática em seus vários espaços, como o mais latente seria o Conselho de Escola como espaço de diálogo e deliberação, troca de saberes. Nos espaços democráticos elaborados pela gestão de Freire o diálogo é central, e por isso, pensar ares de democracia, autonomia, participação aparecem na dialogicidade, no projeto de educação

pública e popular. Por isso, o diálogo está expresso em todas as ações da Secretária, principalmente no que diz respeito aos canais de comunicação que dialogavam com o gabinete, acabou por entusiasmar, mudanças dentro das escolas.

Outro ponto de Freire que se expressa é a questão de ouvir, ser amoroso, humilde, pensando na humanização dos oprimidos, dos populares. A expressão se observou através da documentação de suas escritas e relatos de memórias das professoras ao verem que Freire em pessoa, ou através da sua equipe expressava humanização pelo próximo. Uma das ações feita pela gestão foi melhorar e consertar as escolas que estavam impraticáveis para educação; ouvir cada pessoas que compõe a escola: funcionários e funcionárias, professores e professoras, alunos e alunas, acreditar que cada pessoa tem a possibilidade de sonhar, viver, ser ouvido, já que para Freire poucas pessoas tiveram o direito de dizer sua palavra. Com a Secretaria na mão essas possibilidades foram possíveis.

A formação de todos os segmentos das escolas ao partir da participação, democratização dos espaços, passavam pela autonomia de participarem dos cursos de formação permanente. Nas obras e vida Freire pregava a formação constante na educação, seja professor ou professora, pai ou mãe como mencionado. O que não faltou na gestão foi formação. Tais formações eram pensadas a partir da realidade de cada escola e sempre para pensar e repensar as práticas sempre na ação-reflexão-ação. Porque a tentativa das ideias de Freire ao percorrerem a SME e a formação permanente associada a uma leitura crítica da realidade, saberes necessários para a comunidade usando como base a própria realidade, sempre pensando a práxis.

A ação-reflexão-ação Freire pensava sempre na teoria e na prática de forma conjunta, sem separar as coisas, pois poderia cair no basismo ou no puro ativismo. Buscar a práxis da transformação foi uma tentativa na medida em que a SME buscou mudar o currículo das escolas, mas sem impor, e sempre no diálogo, na participação e discussão para firmar em atitudes e não só em palavras uma educação popular em espaços institucionais, ou uma educação pública e popular como se inscreve na documentação.

O que fica em aberto no campo do nosso trabalho é tentar observar um olhar mais apurado com relação à alteração curricular das escolas, pois a tentativa não era retirar os conteúdos, mas torná-los viáveis para cada realidade. A grande questão é pensar como se deu a mudança, pois não ficou claro na análise dos documentos, ou nos relatos de memória, pois para uma educação popular é preciso levar em consideração os saberes populares, e estar com eles e elas, na mudança, por isso uma mudança curricular, provavelmente teve desafios e entraves políticos nas escolas, como observamos com relação à interdisciplinaridade.

Em suma, a contribuição de Paulo Freire na SME, perpassa o diálogo, Práxis, humanização, amorosidade, transformação da realidade, participação popular e autonomia. Tudo girando em torno das proposições de participação democrática, descentralizada e autônoma, que foram as grandes bandeiras da gestão e nelas vemos consolidado o pensamento freireano.

Com base nos documentos e suas ideias, sua passagem na SME não deixava de mostrar desafios, problemas com relação à efetivação de uma educação popular sempre na abertura documental da SME enviada às escolas, sempre a pensar em melhorar os mecanismos para efetivação da educação popular atrelada ao Estado. Até que ponto pode avançar na educação popular, sendo que a mesma nasceu fora do Estado.

Se o poder perpassa a educação popular e ela tem possibilidade de confrontar uma educação que não atenda os oprimidos e oprimidas, em seus aspectos político, cultura e socioeconômico. Podemos ver se uma escola aderir a educação popular e se institucionalizar pode-se assumir ou suspeitar que se burocratize, pois seria difícil acreditar que a classe dominante, que não visa a mudança dos e das “de baixo” deixe fazer outra concepção de educação que é contra o sistema que vivemos que é excludente, seletivo, e desumanizador. Também é possível acreditar que temos pessoas bem intencionadas que acreditam na educação popular. Mas, como se articular e promover isso sem ser um comitê do Estado ou acabar entrando no jogo burocrático que pode impossibilitar?

O que chama muita atenção é ver questões colocadas pensando a educação popular se seria possível uma educação popular atrelada ao Estado? A educação popular tem-se reinventado, estando em constante movimento. Indicando que não é algo parado, mas que assume a bandeira de tentar e entender a realidade com outros chaveamentos possíveis que ajudem a perceber essa realidade, pois assim, nós podemos cair na armadilha de aplicar certas “regras” em outras ocasiões que não servem mais.

Nesse ponto é perceptível que a educação popular tenta se adequar as situações postas. O que vemos é se mesmo ela sendo contra o capitalismo ou comitê regulado pelo Estado, ela deve se repensar e achar estratégias de confronto para não ser captura na lógica do Estado e jogar os interesses deste. Por outro lado ao pensar a gestão Freire a partir do Estado, foi possível apresentar a educação popular, ganhou visibilidade, no entanto, teria ela se esvaziado de focar nos setores populares como era sua proposta inicial nos anos 60?

Um ponto base é ver que a educação popular busca valorizar os diferentes saberes sem hierarquizar. Os sujeitos não são passivos perante o discurso da ciência, mas que as pessoas começam a tensionar, questionar e por em jogo um conhecimento unilateral. A educação

popular tenta tensionar ao mostrar outras formas possíveis de se compreender o mundo, de transformá-lo, que esse processo não se dá só na universidade, mas, fora do mundo acadêmico também. Até que ponto podemos mudar estando relacionado com Estado?

De certa forma o Estado estaria na lógica dominante, isto é, das pessoas dominantes, visto que a democratização de acesso das pessoas/classes desfavorecidas. Essa ligação com Estado pode vê-la como um fator não viável para educação popular. Seria possível fazer esse movimento fora da via estatal? Paulo Freire acredita que sim, dentro ou fora, mas depende de seu posicionamento. Ou será que atrelado aos dominantes seria apenas, ou quase impossível sair de uma teoria do reprodutivismo como Bourdieu e Althusser? Respostas concretas ainda são difíceis. Mas vemos que a educação popular vem buscando novos meios, ações, sujeitos com vozes que ecoam sujeitos que agem que dizem sua palavra.

Fica evidente que Freire sugere que como futuros professores e professoras não sejamos antidialógicos. O educador e educadora deve instigar os conhecimentos do educando e educanda, mas não ficar só neles, e sim usar a realidade desse sujeito como ponto de partida, aliando isso ao conteúdo a ser dialogado em sala de aula, o qual deve ser problematizador e dialógico, considerando a historicidade dos educandos e das educandas e suas experiências. Para um educador humanista verdadeiro o seu objetivo é transformar o mundo com os homens e as mulheres.

Por esse motivo, como já escrito de forma igual o parágrafo no capítulo 1 não se pode esperar resultados positivos de um conteúdo pedagógico que desrespeita a visão de mundo do estudante e que venha de alguém que se coloca diante dos outros como detentor de todos os saberes, da palavra a ser seguida, em que negue a liberdade de pensamento, de transformação social, de justiça, de autonomia, de decisão de todos aqueles e aquelas que caminham por e para um processo de humanização.

Nosso trabalho não se esgota aqui, também em acreditar ou sugerir que, através da obra de Freire, a educação será capaz de transformar instantaneamente a ríspida realidade das classes historicamente exploradas. Mas acreditamos que a educação escolar tratada de forma humanizadora desde o ensino básico, considerando e respeitando os saberes vividos dos sujeitos, poderá ser uma forte ferramenta para uma reconfiguração das estruturas sociais, e sem ela qualquer mudança fica ainda mais distante. É ao ensinar ao educando e educanda outra possibilidade de leitura do mundo que este poderá agir sobre ele, transformando-o. Através da conscientização e do dizer a palavra acreditamos na possibilidade de uma verdadeira emancipação.

Com algumas indagações e reflexões não queremos invalidar o trabalho de Paulo Freire e sua equipe na Secretária. Também, não se pretende usar um modelo feito por Freire e sua equipe e transpor para outro lugar como um método. O legado de Paulo Freire deve ser visto, mas deve ser reinventado e não endeusado, e não visto como um método como os vários escritos para elaboração do nosso trabalho nos alertou, fica evidente a sua reinvenção e não usar ele como método padrão, pois esvaziaria tudo o que ele pensou. Afinal: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que sejam menos difícil amar” (FREIRE, 1987, p. 253).

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. In: A humana docência. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ASSUMPÇÃO, Raiane; LANDGRAF, Flávia Landucci; PRETURLAN, Renata Barreto. Leitura de mundana perspectiva freiriana: desafios contemporâneos da educação popular. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 75-92.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CODATO, Adriano Nervo. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p.83-106, nov. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 11 jun. 2019.
- FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017. Disponível em: < <http://revistas.udesc.br> >. Acesso em: 11 jun. 2019.
- FIGUEIREDO, Daniel Augusto de. História da Educação Popular: uma leitura crítica. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 55-74.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão do conhecimento na educação popular: uma avaliação do Seminário Permanente de Educação Popular e de suas implicações epistemológicas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso: América Latina e Educação Popular**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2015
- \_\_\_\_\_; IRA, Shor. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011b

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete. Formação com educadores/as e os desafios da práxis da Educação Popular na Universidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 137-144, maio/ago. 2010.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**, Brasília, v. 8, n. 1, p.10-32, dez. 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br>>. Acesso em: 23 nov. 2018.

GEBARA, Ivone. Educação Popular: a resignificação das expressões. In: CASTRO, Amanda Motta; MACHADO, Rita de Cássia Fraga (Org.). **Estudos feministas, mulheres e educação popular**. Curitiba: Crv, 2016. p. 185-196.

GHIGGI, Gomercindo; KAVAYA, Martinho; Frantz Fanon e a Pedagogia da “Colaboração Muscular”. In: STRECK, Danilo R. (Org). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 377-392.

HENRIQUES, Lucas Fernando César; Raiane; TORRES, Michelangelo Marques. Potencialidades do círculo de cultura na educação popular. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 115-142.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JUNIOR, Israel Pacheco; TORRES, Michelangelo Marques. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. p. 19-53.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Brasília: Liber Livro, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e Educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. Educação Popular [Verbetes]. In: STRECK, Danilo et al. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2008, p. 139-140.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na universidade pública brasileira e suas contradições: a experiência do Alto Uruguai Gaúcho**. 2014. 281 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

\_\_\_\_\_. **Aprender e ensinar com Paulo Freire: por uma escola emancipatória**. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

\_\_\_\_\_. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

PUIGGRÓS, Adriana. Domingo F. Sarmiento ou os antagonismos da cultura e da educação argentinas. In: STRECK, Danilo R. (Org). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p.104-115.

\_\_\_\_\_. La disputa por la educación em América Latina. Hegemonía y alternativas. In: SOLLANO, Marcela Gómez; ZASLAV, Martha Corenstein. **Reconfiguración de lo educativo em América Latina: experiências pedagógicas alternativas**. México: Unam, 2014. p. 103-109.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 22 nov. 2018

SAUL, Ana Maria. Paulo freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p.9-34, mar. 2016. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Escutar [Verbetes]. In: STRECK, Danilo et al (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2008, p. 171-172.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013

SILVA, Luís Fernando Santos da; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Educação e cidadania: reflexões sobre um debate contemporâneo. **Gavagai**, Erechim, v. 3, n. 1, p.13-27, jan/jun. 2016.

STRECK, Danilo et al. **Educação Popular e Docência**. 1ª ed. São Leopoldo: Cortez, 2014.

STRECK, Danilo R. José Martí e a formação de nossa América. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. p. 135-148.

STRECK, Danilo R; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo R. (Org). **Fontes da Pedagogia Latino-americana: Uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 19-36.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular: metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

#### **Documentos oficiais:**

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Aos que fazem Educação Conosco em São Paulo**, São Paulo, 1989.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Metas - síntese**, São Paulo, 1989b.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Dez meses de administração, o que mudou?**, São Paulo, 1989c.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **MOVA-São Paulo**, São Paulo, 1989.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública e Popular, caderno 22 meses**, São Paulo, 1990d.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública e Popular, Ano 2**, São Paulo, 1990.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Aceita um conselho?**, São Paulo, 1990.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Construindo a Educação Pública e Popular, Diretrizes e prioridades para 1991**, Ano 3, São Paulo, 1991e.

SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto: Formação de Pais**, São Paulo, 1990.

#### **Vídeos:**

TV ALESP, debate obra de Paulo Freire com a professora Ana Maria Saul. **Youtube**. 25 jun. 2015. (48 min.) son. color. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em: 09 jun. 2019.