



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

WASHINGTON LUIZ DE OLIVEIRA JUNIOR

**EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA NA
CONTEMPORANEIDADE: PAULO FREIRE E A TEORIA DA
AÇÃO DIALÓGICA NA REINVENÇÃO PERMANENTE DA
DEMOCRACIA**

Londrina
2012



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



Londrina
2012

WASHINGTON LUIZ DE OLIVEIRA JUNIOR

**EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA NA
CONTEMPORANEIDADE: PAULO FREIRE E A TEORIA DA
AÇÃO DIALÓGICA NA REINVENÇÃO PERMANENTE DA
DEMOCRACIA**

Dissertação apresentada por WASHINGTON LUIZ DE OLIVEIRA JUNIOR, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leoni Maria Padilha Henning

Londrina
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

O48e Oliveira Junior, Washington Luiz de.

Educação pública brasileira na contemporaneidade: Paulo Freire e a teoria da ação dialógica na reinvenção permanente da democracia/ Washington Luiz de Oliveira Junior. – Londrina, 2012.
84f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Freire, Paulo, 1921-1997 – Teses. 2. Educação pública – Teses. 3. Educação – Filosofia – Teses. 4. Democracia – Teses. I. Henning, Leoni Maria Padilha. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.01

WASHINGTON LUIZ DE OLIVEIRA JUNIOR

**EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA NA CONTEMPORANEIDADE:
PAULO FREIRE E A TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA NA REINVENÇÃO
PERMANENTE DA DEMOCRACIA**

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Leoni Maria Padilha Henning
UEL - Londrina

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi
UFPel - Pelotas

Prof. Dr. Bianco Zalmora Garcia
Departamento de Filosofia – UEL – Londrina

Prof. Dr. José Fernandes Weber
UEL – Londrina

SUPLENTE:

Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni
UNESP – Campus Marília

Prof. Dr. Darcisio Natal Muraro
UEL – Londrina

Londrina, 16 de abril de 2012.

Dedico este trabalho a algumas pessoas
fundamentais na minha caminhada:

Aos pais, mesmo que não entendam a real
importância deste momento; ao mesmo tempo que
agradeço pela oportunidade de existir, peço sua
compreensão por decepcioná-los e transgredir em
relação a tudo o que vocês sonharam para mim.

A Rita Rezende, por tudo o que representa em minha
vida, pelo seu amor, cumplicidade, dedicação,
paciência e, acima de tudo, pelo respeito carinhoso
de que sou beneficiário.

Aos amigos desta vida, os que ainda restaram, sei
que não são muitos, mas fazem parte de tudo.
Obrigado pelo carinho orgulhoso que sentem pelo
fato de eu ter ido mais longe do que talvez pudesse.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Leoni Maria Padilha Henning, por me escolher como seu orientando, por respeitar as minhas limitações, por ter sempre uma palavra amiga, por ser um exemplo de coerência e comprometimento nas relações educacionais.

Ao Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, que se dispôs a vir até Londrina para a minha banca e discutir a pesquisa. Seu contraponto foi imprescindível para a coerência do texto.

Ao Prof. Dr. Bianco Zalmora Garcia e ao Prof. Dr. José Fernandes Weber, por fazerem parte deste momento; e por suas valorosas críticas.

Ao Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni e ao Prof. Dr. Darcisio Natal Muraro, por aceitarem a tarefa da suplência.

Ao programa de fomento da CAPES pelo financiamento desta pesquisa.

Ao programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UEL, por permitir que eu fosse aluno especial da disciplina: “As transformações sociais no Brasil...”, ministrada pela estimada Prof^a. Dr^a. Maria José de Rezende.

Ao programa de Pós-graduação em Educação da UEM, por permitir que eu fosse aluno especial da disciplina: “Escola pública e o pensamento educacional na contemporaneidade”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Analete Regina Schelbauer e pela Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya.

Ao Prof. Ms. Gilmar Aparecido Altran, pelo acolhimento no estágio de docência, realizado na graduação em Pedagogia da UEL. O senhor, enquanto estudioso de Freire, permitiu que eu estivesse junto, em suas aulas, na turma matutina do ano de 2010. Vivência especial para a minha trajetória, pois foi o meu primeiro contato com a docência superior.

Aos colegas do Programa de Mestrado em Educação da UEL, homenagem especialmente o Prof. Dr. Lourenço Zacanaro. Os momentos juntos foram inspiradores para a minha escrita. Agradeço a oportunidade de fazer parte da sua última turma antes da aposentadoria.

Aos colegas do grupo de pesquisa PPEDU – positivismo, pragmatismo e as suas relações com a educação da UEL, pelos momentos de reflexão e apoio. Em especial, agradeço a Viviane Batista pela ajuda sempre providencial.

Agradeço a todos e a todas, cujos nomes não cito, que de alguma forma fizeram parte deste momento especial da minha vida. Muito obrigado! Ninguém faz nada sozinho, sempre dependemos de muitas pessoas na longa busca pelo conhecimento e na difícil tarefa de “ser mais”, rompendo com as amarras do nosso “inacabamento”.

“[...] todo amanhã se cria num ontem, através de um
hoje [...]. Temos de saber o que fomos, para saber o
que seremos”.

(Paulo Reglus Neves Freire 1921 - 1997)

OLIVEIRA JUNIOR, Washington Luiz de. **Educação pública brasileira na contemporaneidade**: Paulo Freire e a teoria da ação dialógica na reinvenção permanente da democracia. 2012. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

O estudo aborda, como período de análise, a contemporaneidade. O texto apresenta algumas incidências, ocorridas na educação pública brasileira após o início do século XX, tentando responder as mais relevantes questões levantadas na pesquisa: A educação pública, sendo dialógica, torna-se um instrumento de reinvenção permanente da democracia? É possível ocorrer um modelo de educação pública que fortaleça a democracia? Para discutir essas questões, a dissertação parte do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova de 1932, marco do início de uma educação pública brasileira mais estruturada. Resgatar-se-ão desse Manifesto elementos para a discussão, destacando-se algumas reivindicações feitas por seus signatários, reivindicações essas que foram eleitas, na dissertação, como requisitos para uma educação pública democrática. Parte-se do princípio de que a educação pública é um bem público, um direito humano fundamental, garantia conquistada após a redemocratização do país e com o advento da constituição federal de 1988. Dialoga-se com as perspectivas que defendem que as melhorias educacionais passam tanto por uma revisão permanente da democracia quanto por um aprimoramento do Estado democrático de direito. A pesquisa realiza uma reflexão sobre a educação pública democrática brasileira, buscando compreender os embates, as convergências e divergências que a permeiam, tendo, no conjunto de obras de Paulo Reglus Neves Freire, uma fonte permanente de reflexão. Encontram-se no pensamento freiriano os subsídios para as discussões apontadas, buscando-se as suas principais características e as suas possibilidades democráticas. Partindo-se de um estudo da teoria da ação dialógica freiriana, teoria que não se reduz a uma pedagogia, enfatiza-se a necessidade latente de uma política educacional pública brasileira, que tenha características dialógicas, e com isso se transforme em um importante instrumento de sedimentação da democracia. A pesquisa tem como preocupação entender se a educação pública brasileira é necessária para a reinvenção permanente da democracia. Para a sua concretização utilizaram-se textos bibliográficos, concentrados no autor referência. Realizou-se o estudo com apoio nas perspectivas: históricas, filosóficas e políticas da educação, por meio de uma abordagem qualitativa e de análise de conteúdo. As contribuições desta pesquisa podem valorizar à discussão de uma educação pública pautada no agir do educador e do educando, ambos merecedores de igual direito e consideração, devendo haver ainda, um diálogo contínuo e permanente entre ambos. Mas o diálogo desejado é singular e deve desenvolver-se tanto na responsabilidade pela autonomia de um com relação à autonomia do outro - por serem os sujeitos do diálogo detentores do mesmo grau de importância - quanto, na possibilidade de formação desses indivíduos; que eles possam ser autônomos, capazes de discernimento e de ações emancipatórias. A contemporaneidade, entretanto, traz novos desafios: realizar esse tipo de diálogo, de formação, é um deles. Com o amadurecimento da pesquisa vislumbrou-se um anestesiar das relações humanas, uma dificuldade crescente de compreensão do outro, uma renúncia aos aprendizados e avanços alcançados no decorrer de séculos de erros e incompreensões. Realizar a educação pública brasileira ancorada na ação dialógica, transformando-a em um instrumento válido de busca permanente da democracia é viável, mas as dificuldades encontradas na contemporaneidade dificultam muito esse feito.

Palavras-chave: Ação dialógica. Democracia. Educação pública. Paulo Freire.

OLIVEIRA JUNIOR, Washington Luiz de. **Brazilian public education in the contemporaneity**: Paulo Freire and the dialogical action theory into democracy persistent reinvention. 2012. 84 f. Dissertation (Master of Arts in Educacion) – State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This study broachs the contemporaneity, taken as a period of analysis. This text examines some events which took place within Brazilian public education after the beginning of the twentieth century, trying to answer the most relevant questions brought into the research: Is public education, being dialogic, able to become an instrument to persistent reinvention of democracy concept? Is possible to occur a model of public education which is efficient for the strengthening of democracy? In order to discuss these questions, this dissertation begins from the pioneers manifesto for the new education of 1932, which definted the begining of a more structured public education in Brazil. Some elements from this manifesto are retrieved to this discussion. Some claims of the manifesto assignment are highlighted, as demands which were elected as requirements for an ideal democratic public education. It has been adopted, as a principle, that public education is a public property, a fundamental human right; this constitutional guarantee was conquered after the democratization of the country, due to the advent of the federal constitution of 1988. It is reasoned with concepts which argue that educational improvements passes by a long lasting reappraisal of democracy as much as by the enhancement of the democratic state of law. The research elaborates a pondering on public education in Brazil, seeking to understand the struggles, the convergences and the divergences which permeate it; the thought of Paulo Reglus Neves Freire is the main stream to this discussion. In Freire are founded the bases to the current discussions. The main features of his thought, the possibilities of democracy in his theory are explored. Starting from a study of educational theory of Freire's dialogical action, therefore seeking to emphasize the latent need for a Brazilian dialogical (or conversational) public education policy, becoming an important instrument to consolidate democracy. The research is concerned to understand if Brazilian public education is needed to persistent reinvention of democracy concept. To accomplish the research, Freire's bibliographic texts and good commentators were used. This study have been supported by the following perspectives: historical, philosophical and political education, and he accomplished a qualitative approach and content analysis. The contributions of this research can be seen in relation to the discussion of public education based on both educator action and learner action, both educator and learner deserving equal rights and consideration. There must be an ongoing and permanent dialogue between these two. But the desired dialogue is a singular one, and shall occur based on the responsibility guided by the mutual respect for each one autonomy, where ther is a search for a possible consense, because both subjects of the dialogue are holders of the same degree of importance. There must also occur the possibility of constituting these individuals, so they can be autonomous, capable of discernment and emancipatory actions. The contemporaneity, however, brings new challenges; achieving this kind of dialogue, this sort of training, is one of them. With the development of this research, can be distinguished: numbed human relations, increasing difficulty to understand others, the renounce of learning and accomplishments achieved after centuries of mistakes and misunderstandings. Succeed with public education in Brazil, based on dialogic action, changing it into a valid instrument used on permanent search of democracy, is viable, but the difficulties encountered in the contemporaneity make this feat very difficult.

Key words: Dialogical action. Democracy. Public education. Paulo Freire.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA: FORTALECIMENTO E CONTEMPORANEIDADE	14
1.1 MANIFESTOS PELA EDUCAÇÃO NOVA E O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	16
1.2 EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL	29
1.3 DIVISÃO DO PENSAMENTO FREIRIANO E O DESPERTAR PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA	35
2 EDUCAÇÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA: TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA E A POSSIBILIDADE DE REINVENÇÃO PERMANENTE DA DEMOCRACIA	45
2.1 PENSAMENTO FREIRIANO E AS PREOCUPAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA	47
2.2 TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA FREIRIANA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA.....	55
2.3 EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS POSSIBILIDADES DE REINVENÇÃO PERMANENTE DA DEMOCRACIA	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como proposta discutir, na contemporaneidade, a educação pública brasileira que passou por alguns momentos decisivos para implementar-se. Encontrou-se no pensamento de Paulo Freire e em sua teoria da ação dialógica uma possibilidade, um possível instrumento, para a reinvenção permanente da democracia via a educação pública.

Com tais propósitos, o futuro problema desta dissertação parecia que já se apresentava. O problema da pesquisa foi amadurecendo durante todo o primeiro ano do programa de mestrado do autor desta pesquisa, até chegar a uma formulação mais acabada, que se resume em pensar de que maneira a teoria da ação dialógica freiriana, aplicada à educação pública brasileira, poderia contribuir para a reinvenção permanente da democracia? Posta assim a questão, chega-se ao objetivo geral a ser enfrentado. Nele coloca-se a necessidade de confrontar os pensamentos e os fatores que indicam a educação pública como partícipe do processo de democratização.

Findas essas etapas, os objetivos específicos foram, então, definidos:

- a) discutir a necessidade de uma educação pública brasileira democrática, eficiente, com melhor qualidade. Sem direção, interferência ou predominância de quaisquer grupos estranhos ao Estado democrático constituído;
- b) investigar a continuidade de uma educação pública na contemporaneidade, com reais garantias do Estado e a contribuição do pensamento freiriano para a sua reconstrução;
- c) entender os requisitos existentes para a formulação da ação dialógica freiriana e os seus desdobramentos, aplicações e restrições na educação pública;
- d) identificar qual educação pública se torna necessária para a reinvenção permanente da democracia; quais as causas que dificultam sua efetivação e os avanços já alcançados nessa busca.

Estruturou-se a dissertação, ou seja, seu tema, seu problema, seus objetivos e a metodologia empregada. A metodologia ficou assim dividida:

- a) a abordagem foi qualitativa;
- b) a tipologia adotada foi o estudo realizado pela perspectiva histórica, filosófica e política sobre educação;

- c) o procedimento de coleta deu-se de forma bibliográfica;
- d) o procedimento de análise realizado foi o de análise de conteúdos.

Adotou-se essa metodologia para a realização da dissertação, acreditando-se que com essa estruturação, facilitar-se-ia ao leitor uma visão rápida e global do trabalho. Sendo vasto o tema, é necessário delimitá-lo. Muitos assuntos ficaram de fora do texto final. Essas discussões devem dar-se em estudo continuado, pois a pesquisa está em aberto e não se encerrará com o término da dissertação.

Essa pesquisa empenha-se em discutir a educação pública brasileira e as suas possibilidades democráticas. Para isso, o texto foi dividido em dois capítulos concatenados com essa problemática, nos quais se debatem:

- a) o fortalecimento e a contemporaneidade;
- b) a teoria da ação dialógica freiriana e a possibilidade de reinvenção permanente da democracia.

No primeiro capítulo, trata-se a educação pública democrática, seu fortalecimento e sua manutenção na contemporaneidade. Delimita-se com a seguinte disposição:

- a) manifestos pela educação nova e o fortalecimento da educação pública;
- b) educação enquanto direito humano fundamental;
- c) divisão do pensamento freiriano e o despertar para a educação pública.

No segundo capítulo aborda-se a educação pública democrática, tangenciada pela teoria da ação dialógica de Paulo Freire e, com isso, abre-se uma possibilidade de reinvenção permanente da democracia. Estruturou-se, o capítulo nesta ordem:

- a) pensamento freiriano e as preocupações com a educação pública;
- b) teoria da ação dialógica freiriana e a educação pública;
- c) educação pública e as possibilidades de reinvenção permanente da democracia.

A partir desses dados, realiza-se o desafio de pensar a educação pública, no que diz respeito à sua força democrática, visto ser um instrumento válido e possível para esse fim. O texto traz à discussão, com maior intensidade, o pensamento teórico de Freire e a sua proposta de uma teoria da ação dialógica.

A opção por desenvolver o pensamento freiriano se dá pela reconhecida importância da sua obra, pelo seu refinamento teórico, pelo esforço em fazer do processo educativo um processo de construção democrática. A escrita não se ateve apenas ao

pensamento referente ao educador brasileiro conhecido pelo seu “método de alfabetização¹”, também ele muito meritório, mas representante apenas de uma pequena parte da sua extensa e profícua obra. O Freire que se buscou analisar durante a dissertação é um pensador da educação, um filósofo teórico crítico, comparado aos membros da escola de Frankfurt². Sem exageros, alguns estudos³ apontam para essa direção e o confirmam.

O pensamento freiriano já havia sido apresentado anteriormente; em outras épocas, foi fonte de preocupação para a militância educacional. Resgatar as leituras freirianas, sua postura coerente, seu engajamento e a sua ética revitaliza o pensamento sobre uma educação pública democrática para o século XXI, principalmente na atualidade, em que se vivenciam as mazelas da educação pública; assim aumenta-se o desejo de lutar com e por ela.

Durante a pesquisa detectou-se que o pensamento freiriano não é estudado como poderia ou deveria ser; a sua teoria da ação dialógica ainda é pouco explorada. A pesquisa tenta, de certa forma, trazer ao leitor a necessidade de explorar mais e melhor o intelectual Freire. Entretanto, sabe-se que uma leitura do pensamento freiriano, que se ocupa com a educação pública formal, é pouco comum e não muito usual. Tentou-se, durante a elaboração do texto, ater-se a essas preocupações e leituras.

A pesquisa tenta resgatar o debate sobre a educação pública, muito intenso no final do século passado, mais precisamente do meio da década de oitenta, com a redemocratização do país, e durante toda a década de noventa. Posteriormente, o tema esteve, de certa forma, menos presente no cenário acadêmico nacional. No final da década passada, o assunto volta a ser pensado com um pouco mais de intensidade em alguns eventos e produções científicas, mas ainda de maneira tímida e com pouca intensidade. Uma questão aponta para esse possível resgate do tema, pois o programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em sua cátedra Paulo Freire, está realizando uma importante e crescente discussão sobre a educação pública e o pensamento de Paulo Freire.

Por fim, nessa busca, tentou-se identificar os fatores que contribuem para que a educação pública brasileira seja um partícipe do delicado processo de democratização

¹ Freire nunca se assumiu como escritor de métodos, muito ao contrário, ele “desprezava” rótulos. José Rubens Jardimino, em sua pesquisa sobre Freire, confirma essa possibilidade ao dizer: “alguns testemunhos, tirados da própria experiência de Freire, permitem-nos entender por que ele resistiu sempre em aceitar a denominação ‘Método Paulo Freire’ aos seus estudos sobre alfabetização. Convém dizer que sua experiência de ensinante e aprendente é mais que um método – caminho rígido a ser seguido -, pois ninguém aprende mecanicamente; pode memorizar, mas jamais aprender. [...]” (JARDILINO, 2003, p. 37-38).

² Escola de Frankfurt: movimento de intelectuais alemães, na cidade de Frankfurt. Tinham como maior preocupação a revisão e atualização da teoria crítica de Karl Marx. Os representantes de maior expressão são: Walter Benjamin; Theodor W. Adorno; Max Horkheimer e Jürgen Habermas.

³ Alguns pesquisadores contemporâneos de Freire estão indo por esse caminho ao aproximá-lo, suas teorias do pensamento comunicativo de Jürgen Habermas.

do Estado de direito brasileiro. O crescimento econômico, que se vivencia hoje e tem perspectivas de continuar por mais algum tempo; não trará benefícios reais ou sociais, posto que o Estado, ao negligenciar a educação pública da população, poderá aprofundar as já enormes desigualdades, causando ainda uma falência ética da sociedade brasileira, já tão acostumada a ser anestesiada pelas mazelas sociais e pelos descasos dos governantes. Nesse cenário, a educação que se deseja, e aqui se discute, é vitalmente oposta a essa realidade.

Contudo, não se deve perder a oportunidade de problematizar esses assuntos apresentados, já que eles possibilitam realizar uma abordagem mais crítica, mais político-educacional que conduziriam ao cerne das preocupações, ou seja: a educação pública como parte da construção de uma sociedade democrática.

O presente estudo é um esforço de pesquisa em desenvolvimento e, portanto, as considerações finais não devem ter caráter definitivo, são sim apenas o momento em que se faz necessário o ponto final, sendo ele provisório, pois o tema da pesquisa será fruto de outras discussões em futura oportunidade.

1 EDUCAÇÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA: FORTALECIMENTO E CONTEMPORANEIDADE

Abordar-se-ão, neste capítulo, discussões referentes á educação pública brasileira. Inicia-se pela investigação dos Manifestos pela Educação Nova. No texto do Manifesto de 1932 defenderam-se algumas das características que se consideram como de uma educação pública brasileira democrática. Essa educação deve ser mais eficiente e com melhor qualidade do que a que se promovera, de fato, até então na experiência educacional brasileira. No Manifesto de 1959 renovam-se as reivindicações pela educação pública brasileira e amplia-se o envolvimento da sociedade civil.

Na pesquisa, discutiu-se a necessidade de uma educação pública brasileira democrática. A educação nacional recebeu dos Manifestos pela Educação um “legado pragmático”, que, não obstante possuir muitos vícios e incoerências, foi decisivo para a educação pátria. Essa educação não tinha eficiência, qualidade e capilaridade; era uma educação que possuía direção, interferência e predominância de grupos estranhos ao Estado constituído.

Pode-se afirmar que esse legado teve como características principais a luta pela: gratuidade, laicidade, obrigatoriedade, qualidade e universalidade da educação. Ele trouxe também a característica da coeducação, mas esse direito já foi conquistado há muito tempo na educação pública.

Durante a pesquisa vislumbraram-se mais algumas necessidades para a efetivação de uma educação pública democrática, acrescentando-se assim mais algumas características a essa educação, quais sejam: autonomia, escolarização, independência, pública; a educação, em questão, deve ocorrer sem direção, sem interferência ou sem predominância de qualquer grupo econômico, político, religioso ou social. Uma educação pública democrática deve possuir esses qualificativos e garantias. No texto insistir-se-á em abordar essas características.

Os defensores dessa educação pública democrática devem lutar por ela, visto que, com essa defesa, a continuidade da educação pública na contemporaneidade será resguardada, com garantias reais, e com a defesa do Estado democrático.

Abordar o Manifesto⁴ de 1932, como marco do início do estudo, não foi uma escolha aleatória. Esse momento escolhido é necessário, porque se acredita que a partir dele o Brasil passa efetivamente a discutir a educação pública de forma mais séria e definitiva. Essa afirmação não diz que antes desse momento não tenham ocorrido discussões sobre o assunto, muito pelo contrário, existiram algumas reformas educacionais, mas percebe-se que esse momento histórico é um divisor de águas em relação à educação pública escolarizada brasileira, uma vez que ele é uma resposta de alguns prestigiados educadores à política pública educacional equivocada.

Necessita-se visitar alguns pensadores que salientam, na sua escrita, a necessidade da existência democrática da educação. No texto, passar-se-á por alguns deles, para que a compreensão dessa educação seja mais fácil e precisa. Não será uma abordagem apenas com educadores, mas também com juristas e com defensores da educação pública. Nesse cenário, Paulo Freire é, para a pesquisa, o mais significativo, ele é o pensador que se abordará com mais profundidade. Freire não é um signatário dos Manifestos, mas ele foi quem mais defendeu as características⁵, aqui anunciadas, da educação pública democrática. Sua contribuição para a “reconstrução” da educação pública será abordada no segundo capítulo.

O trabalho neste capítulo discutirá: a) os manifestos pela educação nova e o fortalecimento da educação pública; b) educação enquanto direito humano fundamental; c) divisão do pensamento freiriano e o despertar para a educação pública. Tentar-se-á justificar a importância desses itens para a concretização de uma educação pública democrática.

Contudo, não se pretende esgotar o tema proposto, seja em razão da sua amplitude, seja pelas várias abordagens possíveis sobre o tema. Escolheu-se um marco de abordagem. Ele será referente ao possível início da educação pública brasileira, ao menos, o momento mais marcante da história referente a essa educação. Portanto, neste capítulo procurar-se-á mostrar qual é a educação pública referida. Para isso, desenvolver-se-á o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova de 1932 e comparar-se-á com o de 1959, avaliando-se qual a importância deles para a educação pública brasileira e o que ficou depois deles.

⁴ É importante ressaltar que nem todos os signatários do Manifesto de 1932 defendiam todas as características que no texto são elencadas como indispensáveis à educação pública democrática. Mas todos eles têm alguma preocupação com uma ou mais dessas características.

⁵ Embora não aborde todas as características elencadas no texto, ele se aproxima muito de todas elas. Ele ainda levanta outras questões importantes, mas não se pode desenvolvê-las nesta pesquisa pelo limitado espaço e tempo.

1.1 MANIFESTOS PELA EDUCAÇÃO NOVA E O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Pensar uma educação pública na contemporaneidade remete à necessidade de descrever qual educação esta sendo abordada; quais as suas características e o que diferencia educação pública de escola pública. Nesta pesquisa abordar-se-á a educação pública como referencial temático, entretanto, em alguns momentos a expressão “escola⁶ pública” será trazida. Ela é uma consequência dessa educação, ela é uma aplicação da política pública educacional, por ser uma garantia constitucional e um dever governamental.

A educação escolar⁷ pública que será abordada é uma herança do Iluminismo⁸. Percebe-se que, mesmo hoje, os governantes querem os benefícios que a educação pública pode trazer, mas nunca estão realmente dispostos a arcar com os custos necessários para a existência plena desse modelo de ensino. Transformar discurso em prática nunca foi a maior virtude dos governantes, sejam eles de governos ditatoriais ou democráticos. A educação pública pensada nesta pesquisa diz respeito a uma instituição fundamental na consolidação de uma nova sociedade democrática brasileira, em oposição aos desmandos dos períodos ditatoriais.

Para a realização da pesquisa não seria viável pensar uma educação pública democrática em períodos anteriores à contemporaneidade; mesmo nela, para muitos estudiosos, é difícil encará-la como uma proposta viável, sendo criticada por eles como um

⁶ A ideia de escola pública ou instrução pública, como era antigamente definida, pode ser encontrada na Antiguidade em dois tempos: entre os gregos (mais precisamente no período helenístico) e entre os romanos. Posteriormente, no Medievo, encontra-se na reforma protestante com a figura de Martin Luther - Lutero, pela necessidade de fazer com que os indivíduos tivessem como conhecer os escritos bíblicos. Lutero, em 1527, escreve aos regedores das cidades nações da Alemanha solicitando que estabelecessem e mantivessem escolas. Encontra-se ainda a figura de Jan Amos Comenius (1592 – 1670). Comenius foi considerado o pai da didática. Para ele, a escolarização era defendida como um “processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos de puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez” (ALVES, 2005, p. 74). Ele talvez tenha sido um dos primeiros a falar em universalidade da instrução pública. Nas discussões realizadas no texto, parte-se posteriormente a esses períodos e pensamentos. A contemporaneidade é o período em que se encontra a pesquisa, mas os períodos anteriores são importantes para o que se torna a educação pública.

⁷ No período denominado de modernidade, à escolarização era atribuída a função de promover o desenvolvimento cognitivo e social, propiciando pleno desenvolvimento das capacidades pessoais, gerando bem-estar e realização. Outra função a ela atribuída era preparar o indivíduo para inserir-se na sociedade, para ser cidadão com direitos e deveres por meio de uma instrução igualitária. A escolarização ainda tinha muitas funções; havia muitas expectativas em relação a uma instituição que perdeu a sua função de instruir, voltando-se para outras finalidades que ela não teria condições de assumir.

⁸ O Século das Luzes, posicionando a educação como uma tarefa do Estado, garantiu a presença da questão educacional na agenda da sociedade. Os teóricos do Iluminismo, ao reforçarem a fé na razão e na perfectibilidade do homem e da sociedade, valorizaram e retomaram a questão da educação como um assunto de Estado. Assim, a constituição do novo poder – poder burguês – deu lugar a uma instituição até então original – a escola pública assim como a conhecemos (PINTO; LEAL; PIMENTEL, 2000, p. 17).

devaneio utópico⁹ de apaixonados pela temática educacional. Sabe-se que, mesmo nesse período, em seu início e até hoje, algumas pessoas não gozam de seus direitos (tanto civis, quanto políticos). Elas ainda anseiam pelo tríplice direito iluminista: “liberdade, igualdade e fraternidade”, defendido como bandeira da revolução francesa, um século antes da proclamação da República brasileira de 1889.

Em um período curto, próximo à nossa República, começou-se a pensar em uma educação pública brasileira. Na segunda metade do século XIX, existiram discussões iniciais, mas que não resultaram em grandes conquistas para a educação. A elite política brasileira sempre ressaltou a educação; contudo, na maioria das vezes, seus discursos são e eram vazios ou esvaziados com o tempo. Existiram nobres exceções entre esses políticos¹⁰, mas sempre tão raros e escassos que muitas vezes passaram despercebidos. A partir do final da década de dez, do século XX, com as chamadas reformas educacionais¹¹, se debateu com mais profundidade a questão da educação pública. Esses debates desaguarão no chamado Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova de 1932.

O Manifesto¹² de 1932 foi um divisor de águas para a educação escolar pública brasileira no início do século XX. Seus frutos não foram imediatos, seus equívocos foram grandes, constantemente presente nas atitudes tomadas pelos signatários, inclusive no texto do segundo Manifesto de 1959¹³. Entretanto, a sua importância para o futuro da educação pública é inquestionável; uma das razões diz respeito ao fato de que, a partir dele, levantou-se a bandeira da educação pública e os seus problemas e as suas angústias imediatas

⁹ A expressão “utópico” é utilizada no sentido negativo do termo, ou seja, algo que não se pode alcançar, algo inatingível.

¹⁰ Manoel Bomfim é uma dessas exceções. Ele é um dos intelectuais mais importantes da sua época. Político, educador, pedagogo, médico, diretor do Colégio Pedagógico do Rio de Janeiro (capital federal naquele tempo), no fim do século XIX. Bomfim foi um grande defensor da educação pública, talvez o primeiro que realmente acreditava nesse modelo de educação. Ele era um crítico do seu tempo, um apaixonado pela educação, influência marcante no pensamento de Anísio Teixeira. Deve-se perceber que as discussões do século XX com relação à educação pública ainda eram iniciais. Elas tentaram romper com atrasos enormes de que o Brasil ainda sofria, assim como a escravidão e o colonialismo. Ele enfatizava a necessidade premente de uma educação: para todos, pública, gratuita e laica. Esses requisitos são um caminho para a realização do seu ideal de uma nação brasileira que deveria ser democrática, justa e liberta de uma herança colonial.

¹¹ Reforma Sampaio Dória em São Paulo em 1920; reforma da instrução pública no Ceará em 1922; reforma Carneiro Leão no Rio de Janeiro (Distrito Federal na época) entre 1922-26; reforma da instrução pública na Bahia entre 1924-28 por Anísio Teixeira; reforma Francisco Campos em Minas Gerais entre 1927-1930; existiram muitas outras, mas essas foram citadas por marcarem um período histórico importante anterior ao Manifesto.

¹² Esse Manifesto era denominado: *A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Ele é datado de 19 de março de 1932.

¹³ Este Manifesto era denominado: *Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público: mais uma vez convocados – manifesto ao povo e ao governo*. Ele é datado de 01 de julho de 1959. O segundo manifesto teve uma participação bem maior de educadores. Começou a contar com políticos, pessoas da sociedade civil que tinham alguma preocupação com a educação pública do país.

foram reveladas e questionadas. Os Manifestos¹⁴ foram instrumento de ruptura com o que se fazia na educação daquele momento. Como eles foram datados após algumas reformas educacionais, fizeram parte de uma reflexão do que não havia dado certo até então.

Na elaboração da dissertação, o Manifesto de 1932 teve importante protagonismo. Num primeiro momento, o protagonismo se dá pela contextualização do momento político-histórico, do recorte escolhido pela pesquisa. Em outro momento, ele diz respeito à discussão sobre o que se deve esperar de uma educação pública, de suas características¹⁵, dos requisitos e das garantias que deveriam existir nessa educação.

O texto do Manifesto de 1932 possuía um triplo propósito: a) inicialmente efetuava a defesa de princípios gerais que os signatários denominavam de “novos ideais de educação”, já que eles pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade, além de solicitar algumas garantias para a educação pública como laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação; b) colher assinaturas de intelectuais respeitados na época e de algum destaque no cenário educacional, bem como denominá-los de pioneiros. Com isso criava-se um novo personagem coletivo; c) descaracterizar as reformas anteriores e ser um marco fundador no debate educativo brasileiro.

O advento do Manifesto de 1939 ocorreu num momento historicamente importante, nunca antes existira um instrumento de apoio e de reivindicação pela educação pública nacional com tamanha importância. Destacaram-se nesse cenário, alguns pensadores, entre os quais os mais importantes são Anísio Spíndola Teixeira¹⁶ e Fernando de Azevedo¹⁷.

¹⁴ No Manifesto de 1932: As reformas já citadas (vide nota 11) e mais a criação do Ministério da Saúde e Educação. No Manifesto de 1959: as discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em 1961 é promulgada: Lei n. 4.024/61.

¹⁵ Essas características estão dispostas por ordem alfabética; não existe nenhum tipo de hierarquia em sua disposição; sendo uma junção do que o Manifesto de 1932 propusera e o que a pesquisa levantou como indispensável para a educação pública democrática. São elas: a) autonomia; b) escolarização; c) gratuidade; d) independência; f) laicidade; g) obrigatoriedade; h) pública; i) qualidade; j) universalidade. Ao utilizar a palavra “pública” como característica da educação pública, o leitor pode indagar se não está sendo usada na definição a própria palavra do objeto definido, o que pode acarretar a impressão de redundância. O que está sendo feito na prática é qualificar a educação pública democrática como “pública”, pois, nos atuais movimentos que discutem a educação, existem argumentações que defendem que se deve ter uma educação pública “privatizada”, ou seja, que se deve manter a educação pública na sua estrutura (funcionários, instalações, mobiliário) como ela está e sempre foi, mas que se deve passar a administração, a gerência, dessa educação para a iniciativa privada, por ter ela melhores condições para exercer essa função (desde que bem remunerada para isso, com os recursos públicos destinados para a educação e um “generoso acréscimo”).

¹⁶ Teixeira foi um grande educador e filósofo da educação brasileira. No seu pensamento, existiu um dos maiores defensores do modelo de educação pública. Ele acreditava, defendia e propunha uma educação pública: gratuita, obrigatória, universal, laica. Por essa defesa a Igreja Católica quis a sua excomunhão. Teixeira possuía formação jesuítica e tinha ligação com a Igreja Católica. Ele ainda era fortemente influenciado pelo filósofo americano John Dewey, era seu seguidor e tradutor de inúmeras obras, além de pregar a importância do pragmatismo na educação.

¹⁷ Azevedo foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30); diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-42);

Essa alusão é fruto da riqueza de suas obras, da coerência de suas atitudes, deles na condição de gestores educacionais e da militância educacional em que se envolveram, se engajaram, até o final de suas vidas.

Azevedo redigiu os dois Manifestos pela Educação, mas antes do Manifesto de 1932, durante o período compreendido entre 1923 e 1926, Azevedo foi redator e crítico literário de um grande jornal¹⁸ do estado de São Paulo. Durante esse período, Azevedo conheceu a realidade da educação pública brasileira, fato esse que desaguou na redação do Manifesto de 1932. Azevedo falou com muito engajamento, com muita propriedade, da necessidade de lutar pela educação pública brasileira. O Manifesto de 1932 trazia no seu início: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (MANIFESTO, 2011, p. 465).

Azevedo reconhecia que sem educação não se poderia falar em reconstrução nacional, pelo fato da economia depender da instrução pública para crescer, principalmente em um momento no qual o país não produzia quase nada. Dependia do exterior para quase tudo e, com o término da Primeira Guerra Mundial, ficava muito difícil importar produtos de primeira necessidade; as grandes potências tinham sido devastadas e não atendiam nem mesmo às suas próprias necessidades. Apesar de todo ranço do liberalismo contido na redação dos Manifestos. Azevedo e os signatários acertam em promover uma volta à educação pública, um pensar novo desse importante instrumento de “civilidade” e instrução.

O momento do Manifesto de 1932 era de “novidade”; tudo era novo para o Brasil; tudo deveria ser renovado. Desejava-se um país novo, um cidadão novo, uma sociedade nova. A educação não poderia ficar de fora desse momento, principalmente porque ela não funcionava de maneira adequada e praticamente não existia (organizada e como política de Estado) fora dos grandes centros. Azevedo traz no corpo do Manifesto de 1932:

membro do Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo; secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-61); secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961); esteve à frente dos dois manifestos pela educação brasileira, sendo figura-chave dos movimentos e redator dos textos dos manifestos. Azevedo ainda defendeu, projetou e realizou uma ampla reforma de ensino, a mais intensa que se empreendera neste país até aqueles dias. Ele executou um importante plano de construções escolares, entre as quais a da antiga escola normal, hoje o instituto de educação.

¹⁸ Nesse jornal, em 1926 ele organizou e dirigiu dois inquéritos importantes, um sobre a arquitetura colonial que não é de interesse neste momento, e outro sobre a educação pública em São Paulo, esse fundamental para a redação do primeiro Manifesto. No segundo inquérito, abordou os problemas fundamentais do ensino de todos os graus e tipos. Após essa investigação, Azevedo iniciou uma campanha por uma nova política de educação e pela criação de universidades no Brasil. Por esse empenho foi designado como diretor geral da instrução pública do Rio de Janeiro, Distrito Federal, entre os anos de 1926 e 1930.

[...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social (MANIFESTO, 2011, p. 471).

Na educação brasileira, o movimento escolanovista, a escola nova, seria uma possibilidade interessante para aquele momento histórico, pois a educação nova estava fazendo adeptos pelo mundo, e a fragilidade da educação brasileira necessitava de algo inovador. Azevedo estava atento a isso e, no Manifesto de 1932, fez um resgate da educação da época republicana:

[...] se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado (MANIFESTO, 2011, p. 465).

Azevedo era um crítico do modelo adotado pelo Brasil no que dizia respeito à educação pública, educação que não formava o novo cidadão brasileiro e não era para todos, muito ao contrário, era elitista. O contexto da educação pública brasileira, no início do século XX, era de uma educação fortemente excludente, pouco acessível e de qualidade duvidosa.

Ao defender uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória, o Manifesto de 1932 expunha uma posição de ruptura com as propostas dos educadores católicos¹⁹, que queriam instituir o ensino religioso “facultativo” nas escolas públicas brasileiras em 1931, além de sua gerência. O Manifesto de 1932, contudo, afirmava:

Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influências e intervenções estranhas que conseguiram sujeitá-la a seus ideais secundários e interesses subalternos. Daí decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la (MANIFESTO, 2011, p. 467).

¹⁹ Quem mais sofreu com esse embate foi Anísio Teixeira, que foi excomungado pela Igreja Católica, uma desonra enorme para a época.

O Manifesto de 1932 rompia com muitos interesses e tradições ao desejar que a educação pública fosse autônoma. Mas, sem nenhuma dúvida, os rompimentos com os desmandos da Igreja Católica e dos grupos econômicos foi o mais marcante. O Manifesto de 1932 enunciava em seus dizeres:

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou apetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a imensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não o soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções [...] (MANIFESTO, 2001, p. 467-468).

Lembrem-se que o Manifesto de 1932 teve como signatários pessoas de diferentes áreas, formações e concepções políticas. Existiam muitas divergências entre os que subscreveram o Manifesto, talvez aí esteja uma de suas riquezas. A importância do Manifesto de 1932 é visível, portanto é a partir dele, desse momento, que o Brasil passou a ser pensado como um país “novo”, com um sistema educacional de fato. Nesse sentido, o Manifesto de 1932 explicitava:

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares (MANIFESTO, 2011, p.467).

O país necessitava de uma educação pública verdadeiramente abrangente e estruturada, com várias especificidades. Como dito anteriormente, ela deveria possuir um rol de características que o Manifesto de 1932 elenca e a pesquisa levanta, mas essas características deveriam vir com algumas garantias; a maior delas era a de que a sua direção não poderia ter a interferência ou a predominância de qualquer grupo, seja ele: econômico, político, religioso ou social. O Manifesto de 1932 registrou:

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objeto da ação educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrário, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo sistema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, às tendências ou preocupações de classes [...] (MANIFESTO, 2011, p. 472).

Ao tentar esclarecer o que poderia ser uma educação pública democrática, que rompesse com toda a educação patronal, o Manifesto de 1932 realiza uma opção de liberdade com relação aos grupos e interesses dominantes até então. As características preiteadas são pressupostos dessa educação, visto acreditar-se que, sem passar por esses requisitos, uma educação pública pode caracterizar-se de muitas formas, menos como democrática, seja em sua aplicação, seja em sua essência. Aborda-se o Manifesto de 1932 tentando-se extrair o que ele afirmava quanto a essas características, sempre complementando-se com o que a pesquisa detectou sobre esse assunto.

O Manifesto de 1932 defendia a educação pública como educação estatal. A distinção entre esfera pública e esfera estatal, convertidas em sinônimo de governança republicana, tornou-se a marca da defesa da escola pública universal, laica e gratuita. Nesse contexto, o Manifesto de 1932 trouxe:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado [...] torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos (MANIFESTO, 2011, p. 474-475).

O Manifesto, ao defender a educação para todos, sustentou que esta deveria ser única e integral. Na pesquisa, não se abordou a característica da unicidade como essencial para uma educação pública democrática, posto que não é necessariamente convincente esse requisito como indispensável para a educação pública em questão. No caso da educação ser única, existem bons exemplos de escolas²⁰ de caráter democrático, que não são públicas, mas que possuem gestão democrática, qualidade e gratuidade. Esses casos estão dando certo, podem ser ampliados pelo país.

²⁰ Não se devem nomear as escolas para não se fazer propaganda dessas empresas, mas existem pelo país bons exemplos de experiências educativas: de entidades, de organizações de pais, do sistema S, de empresas privadas dos mais diversos segmentos. Todas elas realizam um trabalho diferenciado, democrático e gratuito.

No caso da educação integral, acredita-se ser difícil pensar em um modelo único de educação, pois pensar em formação²¹ engloba muitas perspectivas que o modelo de educação integral poderia impedir; para que não ocorresse esse impedimento, ela deveria ser a mais completa possível, passando por requisitos como: artes, esportes, cultura, política, entre outro; isso acredita-se inviável, mesmo nos estágios atuais dos Estados democráticos, quanto mais no início do século passado. Nessa perspectiva, o Manifesto de 1932 afirmava:

Afastada a idéia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas [...] (MANIFESTO, 2011, p. 475).

O Manifesto de 1932, ao tratar de educação integral e única, não o faz sobre toda a educação em todos os níveis do ensino. Ele se referiu apenas às crianças e jovens de idade compreendida entre sete e quinze anos, e mesmo assim não todas e todos, mas apenas as crianças e os jovens cuja tutela os pais confiassem a essa educação pública, fosse por falta de condições financeiras, fosse por opção ou qualquer outro motivo. Teoricamente, esses indivíduos, todos, teriam uma educação comum e igual.

O ponto forte do Manifesto de 1932 para a pesquisa diz respeito a sua opção por uma educação com características de coeducação, gratuidade, laicidade, obrigatoriedade. Nesse tocante, o Manifesto de 1932 dizia:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação (MANIFESTO, 2011, p. 475-476).

O Manifesto de 1932, ao trazer essas características essenciais para a educação pública, possuía uma boa intenção, mas perdeu-se ao pressupor alguns outros requisitos para a sua existência, assim como a educação única ou integral. Contudo, quando isoladas algumas características como a gratuidade, têm-se bons resultados. Sobre essa característica o Manifesto de 1932 se expressou:

²¹ Formação tanto na concepção antiga dos gregos de *Paidéia*, quanto na concepção contemporânea alemã de *Bildung*.

[...] A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la [...] (MANIFESTO, 2011, p. 476).

A educação pública, política de qualquer Estado democrático de direito, deve ser gratuita; nenhum argumento deve opor-se a essa afirmação. Os custos devem ser assumidos pelo Estado, pois, se um povo não tem acesso à educação, não se pode pensar em um Estado minimamente justo, culto e democrático.

O Manifesto de 1932 trazia um grande avanço para a época; ele reivindicava uma característica da educação pública importante, que estava longe de configurar-se como pacífica, entre os educadores e a sociedade civil, a laicidade. Sobre isso, o Manifesto de 1932 assumia:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (MANIFESTO, 2011, p. 476).

Essa característica era vital para uma educação pública verdadeiramente democrática, em um país que não conseguia e ainda não consegue separar o Estado independente dos interesses religiosos das igrejas cristãs. Como se pode falar em democracia em um ambiente no qual a autonomia do sujeito não prevalecia ou mesmo não existia.

Outra característica importante para uma educação pública democrática é a obrigatoriedade; se uma educação escolar não for obrigatória em um país como o Brasil, no qual algumas famílias ainda argumentam que necessitam do trabalho infantil de seus filhos e onde, para terem um pouco mais de recursos, exigem que os filhos, em idade escolar, trabalhem, muitas crianças não estudarão, dificultando-se dessa forma qualquer projeto de democracia de curto ou longo prazo.

Indivíduos não escolarizados têm mais dificuldades em alcançar a autonomia, em serem emancipados, em serem libertos do senso comum e da ignorância. O Manifesto de 1932 expunha essa realidade quando dizia:

[...] A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é freqüentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (MANIFESTO, 2011, p. 476).

O Manifesto de 1932 “errava” ao falar sobre obrigatoriedade do ensino com restrições e condicionantes. Esta obrigatoriedade²² deveria ser para todos, sem distinção, ou seja, para os indivíduos em idade escolar deveria ser negado o trabalho, já aos indivíduos que haviam passado da idade escolar, deveriam ter garantias de escolarização em ambientes adequados, em períodos alternativos a seus afazeres profissionais.

O texto do Manifesto de 1932 era um instrumento de reivindicações para possíveis procedimentos governamentais, ele deveria atender a todos e todas sem distinção. Entretanto nem tudo era erro, o Manifesto de 1932 acerta em debater uma característica fonte de discriminação para os indivíduos daquela época, mas já superada na atualidade, essa característica diz respeito á coeducação²³. O Manifesto de 1932 retratou:

[...] entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação (MANIFESTO, 2011, p. 476).

Mesmo acertando em falar da coeducação, o Manifesto de 1939 trazia um equívoco, ele levantava como argumento para a coeducação os fatores econômicos e de facilidades de gerenciamento da graduação desses educandos. Coeducação deve ser uma garantia de respeito ao indivíduo, seja pelo gênero, seja pela tolerância e não um facilitador de direção ou gastos. O Manifesto de 1932 ainda levantou as questões das aptidões²⁴ psicológicas e profissionais, pano de fundo para excluir algumas pessoas do convívio escolar.

Acredita-se que para existir uma escola pública verdadeiramente democrática, devem ocorrer participação e engajamento de muitos segmentos da sociedade. Seja da sociedade civil em geral, da pessoa física enquanto indivíduo, da pessoa jurídica. O que não pode ocorrer é a exclusão, não devendo nada nem ninguém ficar fechada em si, uma vez que ao ensimesmar-se deixam de fora a coletividade que tanto poderia ajudá-la e

²² Essa questão é atualíssima: a educação deve ser obrigatória sempre. O educando em idade escolar deve estudar e não trabalhar, sendo a única exceção o trabalho de menor aprendiz, guardados todos os seus requisitos regulamentados pelo ordenamento jurídico atual. Entretanto essa vontade parece estar distante, ainda hoje, da sociedade brasileira. Existe resistência de alguns grupos em permitir que os infantis e jovens permaneçam em ambientes escolares. Alguns por quererem que a formação dos filhos seja realizada em casa com tutores, outros pela “dita necessidade” do trabalho dos filhos para complementar a renda familiar e permitir a subsistência da família, apesar dos programas de auxílio alimentação do governo federal.

²³ Graças ao bom senso e ao discernimento da sociedade atual, tornou-se absurda para os dias atuais, mas que, na primeira metade do século XX, era considerada uma fonte de problemas.

²⁴ Na atualidade existem muitas discussões sobre inclusão, longe ainda de serem pacíficas, mas naquele tempo, nela nem se quer se pensava e menos ainda se aceitava.

contribuir para a sua melhora e bom funcionamento. É importante ressaltar que, ao se exporem essas preocupações e necessidades, não se fala da gerência da educação pública, porquanto a gerência deve ser apenas de caráter público, função e dever do Estado democrático constituído. Isso não contradiz o que foi afirmando desde o início da pesquisa.

Existem outras formas de educação, diferentes da educação pública. Restringir a educação nacional a um modelo único parece autoritário e antidemocrático, para uma sociedade tão complexa como a atual. Mesmo no início do século XX, a reivindicação do Manifesto de 1932 não era por uma educação única, mas sim para que a educação pública tivesse seu espaço e que houvesse garantias aos indivíduos que iriam utilizar-se dela. Nessa perspectiva, o Manifesto de 1932 complementava:

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico [...] (MANIFESTO, 2011, p. 475).

É importante lembrar que o Manifesto de 1932 foi uma resposta à criação do Ministério da Educação e Saúde, o qual tinha, portanto, como requisito orientar os rumos da educação pública que estava posta até aquele momento e que carecia de melhorias e inovações. O objetivo desses pensadores (os anteriores ao Manifesto de 1932 e os signatários dos Manifestos), que foi construir uma educação pública brasileira, não teve o sucesso esperado, mas foi um marco para a recente história da educação pública brasileira.

Os signatários levantaram uma bandeira sob a qual as gerações seguintes pudessem lutar. E a luta foi pela implantação de uma educação pública para a maioria da população, para toda a população. O desdobramento dessa causa são as características da educação pública sobre as quais a pesquisa trata como requisito de uma educação pública realmente democrática.

As discussões posteriores aos Manifestos ganharam força e notoriedade. A efetivação de um plano nacional de educação não foi posta ainda em prática, apesar de sua regulamentação. Mas conseguiu-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61.

O Manifesto de 1959 foi uma resposta à tramitação, no Congresso Nacional, da lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDB de 61), e uma grande ajuda para a sua aprovação e discussão. Infelizmente o país viveu, depois disso, um duro golpe, sob o regime

militar (1964-1985), no qual, durante a sua vigência, mais de duas décadas, a educação foi desfigurada. Finalmente, em 1988, com a nova Constituição Federal brasileira conseguiram-se garantias educacionais amplas e necessárias, porém longe ainda da execução.

A importância dos Manifestos é contestável²⁵ nos dias atuais, pois eles poderiam ter sido mais críticos, mais atentos às especificidades daqueles momentos em que estavam inseridos, mais formadores e menos liberais e profissionalizantes. Entretanto, o momento histórico era um fator que dificultava e impedia esses anseios. Na defesa dos Manifestos Romanelli relata:

[...] Ao proclamar a educação como um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica; ao afirmar ser dever do Estado assegurá-la, principalmente por meio da escola pública e gratuita, obrigatória e leiga; e finalmente, ao opor-se à educação-privilégio, o Manifesto trata a educação como problema social, o que é um avanço para a época, principalmente se nos lembrarmos de que a sociologia aplicada à educação era uma ciência nova [...]. Ao proclamar a educação como um problema social, o Manifesto não só estava traçando diretrizes novas para o estudo da educação no Brasil, mas também apresentando uma tomada de consciência, por parte dos educadores, até então praticamente inexistente (ROMANELLI, 1978, p. 150).

Acredita-se que, para a existência e efetiva implementação de uma educação pública brasileira democrática, devem ocorrer algumas características e garantias, já exaustivamente relatadas no texto. Relembrem-se que essa educação não pode estar subordinada à direção, interferência ou predominância de qualquer grupo, seja ele: econômico, político partidário, religioso ou social. Existem os contrários a essa proposição, entre os quais, pode-se citar Dermeval Saviani²⁶, como exemplo.

Diferentemente do que pensa Saviani, acredita-se que a gestão dessa educação pública democrática deve ser necessariamente do Estado, com a participação de todos, é verdade, mas sempre com a gerência do Estado. Ele assevera:

Retirar a educação da tutela do Estado implica, pois, um duplo e concomitante movimento. De um lado, é mister que os organismos representativos das camadas populares exerçam severa vigilância e um rígido controle sobre o destino das verbas pública e sobre o ensino

²⁵ Werneck Viana denomina os Manifestos com sendo: “um projeto intelectual de uma elite conservadora”. Ele diz que eles: “apostavam numa universidade capaz de formar quadros para civilizar a sociedade. Trata-se, portanto, de uma elite, conservadora, que acalenta ideais modernos no sentido de promover reformas sociais para garantir os avanços do capitalismo” (VIANA, Apud PINTO; LEAL; PIMENTEL, 2000, p. 20).

²⁶ Saviani é, na atualidade, um importante educador, sendo muito estudado nos cursos de Pedagogia e de formação de professores. Ele é defensor de uma pedagogia histórico-crítica, possui uma afinidade eletiva e é influenciado pela linha teórica marxista.

ministrado pelo Estado; de outro lado, cumpre às organizações das camadas populares desenvolverem projetos educativos inteiramente autônomos em face do Estado. Trata-se, pois, de valorizar a educação, de conceder-lhe um lugar de importância no interior dos sindicatos, partidos políticos, associações de classe etc.; isto de modo sistemático, de modo elaborado, teoricamente fundamentado; organicamente estruturado e não apenas de modo difuso [...] (SAVIANI, 1987, p. 20).

A gerência da educação pública deve ser realizada através de funcionários públicos, aptos para exercer essa função, tendo passado pelo crivo do concurso público. Esses funcionários devem ter legitimidade perante os seus pares, especialmente através de eleição direta para o cargo de direção escolar; apenas com essas garantias é que a educação pública pode ser democrática de fato. Saviani diz que essa forma de organização é uma “ilusão liberal” (SAVIANI, 1987, p. 12) desde a década de cinquenta do século passado. Ele complementa:

[...] a conclusão de que colocar a educação sob a tutela do Estado constituía a estratégia adequada para garantir o atendimento das necessidades educacionais do conjunto da sociedade brasileira. Como explicar esta “ilusão liberal”? De um lado, tal ilusão é até certo ponto compreensível uma vez que dominava então a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo como suporte de uma prática política populista. Tal populismo, objetivamente tornou possível às forças progressistas aproximarem-se do poder, alimentando, inclusive, a esperança de exercerem o controle efetivo do aparelho governamental. Nessas circunstâncias, a identificação do aparelho governamental (Estado) com os interesses progressistas e, mesmo, a crença na possibilidade de uma revolução social via controle do aparelho político constituiu, para muitos, forte tentação (SAVIANI, 1987, p. 12).

Nessa passagem Saviani comete o equívoco de desconsiderar como positiva a possibilidade do Estado ser o agente garantidor da educação pública. Mais uma vez, não se deve confundir o que é educação pública e o que é ensino público. Educação é maior que ensino, o ensino é uma das vertentes da educação, mas não é a única. Educação pública é uma forma de organização das políticas educacionais, independe de governo, pois que foi estabelecida em leis e deve ser cumprida por qualquer governo democrático, por ser uma política de Estado. Por outro lado, ensino público é o ato ou efeito de ensinar; conjunto de métodos e técnicas usadas para ensinar. Ensino público é o resultado positivo ou negativo da implementação das políticas educacionais de determinado governo, ou seja é uma política de governo.

Nesta pesquisa desenvolve-se a concepção de educação pública, filia-se aos ideais de democracia e fala-se das características que se consideram como necessárias para a

existência e perpetuação de uma educação pública democrática. As distorções e desvirtuamentos de governantes não podem comprometer a educação pública em sua essência. Infelizmente eles comprometem a sua qualidade, mas não a sua identidade, desenvolver-se-á sobre elas uma explanação um pouco mais ampla nos próximos itens, quando se abordar a educação como um direito humano fundamental e quando se adentrar no pensamento freiriano referente a essa educação.

Tratar-se-á, no próximo item, da maior garantia que a Constituição Federal de 1988 trouxe para a educação pública, ou seja, alça-la a importância dos direitos humanos fundamentais, visto que partindo-se da educação pública, os outros direitos podem ser assegurados.

Considera-se a educação pública como um objetivo de qualidade, para formar cidadãos autônomos, detentores de discernimento, atores de suas ações e pensamentos. Necessita-se de uma educação de qualidade, comprometida com a sua finalidade. Nesse sentido, Paulo Freire traz sua contribuição, como será visto em um próximo item no outro capítulo.

1.2 EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO HUMANO FUNDAMENTAL

As teorias garantidoras do ente estatal podem ser modificadas com o passar do tempo. Sofrem mudanças também os direitos fundamentais do ser humano, a sua dignidade e a sua proteção. Atualmente, encontra-se em evidência a concepção do jurista José Joaquim Gomes Canotilho²⁷ referente a um Estado constitucional democrático de direito, juntamente com a sua percepção de direito humano fundamental.

Canotilho, em sua compreensão constitucional, faz uma conexão entre democracia e Estado de direito e, referindo-se à função primordial dos direitos fundamentais e de suas correlatas garantias, destaca os direitos à liberdade e à igualdade. Alude também à defesa da pessoa humana²⁸ e a sua dignidade. Em virtude dos direitos e garantias fundamentais previstos constitucionalmente, os indivíduos, reconhecidos na sua condição de cidadãos, são detentores de um extenso rol de direitos, dentre todos os quais se privilegia a educação pública como objeto deste estudo.

²⁷ Canotilho é um jurista português, reverenciado, como um dos maiores constitucionalistas vivos da atualidade. Faz “seguidores” em muitos países. Suas teorias têm muitos adeptos, no Brasil, sendo ela uma presença constante em eventos de grande importância da área constitucional do direito.

²⁸ O expressão jurídica “pessoa humana” não é redundante como podem pensar alguns; para essa área do conhecimento, existe mais de um tipo de pessoa. Pode-se citar o exemplo mais conhecido, a pessoa jurídica.

A escolha se dá pela importância vital que a educação pública tem como direito humano fundamental, direito que pode ser oponível aos demais direitos dos cidadãos e até mesmo do próprio Estado. Está, assim, garantida a defesa dos direitos individuais em face do poder estatal e de outras possibilidades coativas. As garantias fundamentais cumprem o papel de defesa dos cidadãos acrescida da prestação social à qual está obrigado o Estado. Nesse sentido ensina Canotilho:

[...] direitos fundamentais são os direitos do homem, jurídico-institucionalmente garantidos e limitados espacio-temporalmente. [...] os direitos fundamentais seriam os direitos objectivamente vigentes numa ordem jurídica concreta. [...] Função de prestação social, os direitos a prestações significam, em sentido estrito, direito do particular a obter algo através do Estado (saúde, educação, segurança social) (CANOTILHO, 2003, p. 393,407 e 408).

Pensar em direitos fundamentais é pensar nos direitos garantidos aos cidadãos e às instituições democráticas. Numa sociedade justa, os direitos sociais fundamentais, tais como a educação e a saúde, devem ser protegidos e estar em permanente equilíbrio com os direitos individuais fundamentais, visto que a dignidade da pessoa humana e o livre desenvolvimento da personalidade devem estar na origem de qualquer política de realização de direitos sociais comprometidos com a democracia.

As políticas sociais não devem estar fundadas em uma política elitista, que considera como realizado um indivíduo com conquistas mínimas e que se contenta com um mínimo de direitos, com uma pequena dose de bem-estar material, social, educacional sem necessariamente tomar parte da sociedade. Nesse sentido escreve Canotilho:

Consideram-se pressupostos de direitos fundamentais a multiplicidade de factores – capacidade econômica do Estado, clima espiritual da sociedade, estilo de vida, distribuição de bens, nível de ensino, desenvolvimento econômico, criatividade cultural, convenções sociais, ética filosófica ou religiosa – que condicionam, de forma positiva e negativa, a existência e proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais. Estes pressupostos são pressupostos de todos os direitos fundamentais. Alguns deles, porém, como os da distribuição dos bens e da riqueza, o desenvolvimento econômico e o nível de ensino, têm aqui particular relevância (CANOTILHO, 2003, p. 473-474).

A educação pode ser comum a todos, é um requisito da constituição da pessoa humana, de todos indistintamente, tanto no seu processo de reconstrução da experiência como em sua possibilidade dialógica. A Constituição Federal de 1988, em seu

artigo 6º considera a educação como direito social fundamental e declara em seus artigos 205 a 214, que ela é um dever do Estado. Isso quer dizer que a educação constitui-se serviço essencial, público, a ser prestado a todos pelo Estado.

O jurista José Afonso da Silva²⁹ escreve que a educação deve ser priorizada como ensino público, de qualidade, não como ensino privado (SILVA, 2004, p. 817-818). Nessa passagem específica, Silva confunde educação com ensino e faz uma crítica do público em relação ao privado que nem sempre corresponde à realidade. Entretanto, na sequência da sua escrita, Silva coloca a educação pública de forma precisa e contundente:

A educação como processo de reconstrução da experiência é um atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos. É essa concepção que a Constituição agasalha nos arts. 205 a 214 [...] Tal concepção importa, como já assinalamos, em elevar a educação à categoria de serviço público essencial que ao Poder Público impende possibilitar a todos, daí a preferência constitucional pelo ensino público, pelo que a iniciativa privada, nesse campo, embora livre, é, no entanto, meramente secundária e condicionada (arts. 209 e 213) (SILVA, 2004, p. 817 - 818).

A preocupação com a educação pública no texto é ainda maior. Entende-se que a Constituição deveria ter colocado a educação pública no rol das cláusulas pétreas³⁰, pois assim, na vigência de um Estado constitucional de direito, no país, a educação estaria assegurada por lei, protegida das vontades “privatizantes” e “terceirizantes” que sempre rondam a coisa pública.

A Constituição federal brasileira possui diversas normas referentes à educação. Começa afirmando em seu artigo 205³¹ que a educação é um direito do cidadão e um dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade; depois passa a falar de sua função de promotora e incentivadora do pleno desenvolvimento da pessoa humana, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO, 2002, p. 90).

²⁹ Silva é um jurista brasileiro de enorme importância; não ganhou o mundo como Canotilho, mas no Brasil é muito estudado e reverenciado. Antigo estudioso do direito constitucional, Silva é leitor de Anísio Teixeira e um entusiasta da educação pública.

³⁰ Existem matérias constitucionais que, sob nenhuma circunstância, podem ser modificadas: São as “cláusulas pétreas”, enumeradas na Constituição Federal em seu art. 60, §4º:

§ 4º. Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir:

I – a forma federativa de Estado;

II – ao voto direto, secreto, universal e periódico;

III – a separação dos poderes;

IV – os direitos e garantias individuais (CONSTITUIÇÃO, 2002, p. 40).

³¹ Artigo 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO, 2002, p. 90).

A Constituição ainda fixa, em lei ordinária, os princípios que devem nortear as ações da educação, as ações do poder público e principalmente a formação humanista, científica e tecnológica de todas as pessoas. Contudo, deve-se acreditar na efetivação do direito à educação pública, porquanto é um direito fundamental, que até o presente vem sendo negligenciado pelos governos. Nesse sentido, Zulmar Fachin³² ajuda na discussão:

Uma das questões mais angustiantes aos estudiosos, neste início de século, é a educação. Trata-se de um direito fundamental, que ocupa lugar de destaque no âmbito do Direito Constitucional. 'A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege a comunidade humana' (FACHIN, 2006, p. 18).

A educação deve ser uma “política de Estado” e não uma “política de governo”. Esse é um problema relevante da educação pública brasileira, pois, enquanto a educação for tratada como política de governo (deste ou daquele partido que detém provisoriamente o poder estatal), e não como política de Estado (um plano para a educação de longo prazo, independente de quem for o mandatário ou de quem estiver na gerência), dificilmente alcançar-se-ão reais avanços na busca por uma educação pública democrática.

A Constituição garantiu algumas políticas educacionais (essas deveriam ser políticas de Estado); ela traz em seus artigos 205 e 206³³ algumas possibilidades, anunciando alguns objetivos que devem nortear essa política. A Constituição enumera os princípios que o ensino deve ter em seu artigo 206. Enquanto a implementação de medidas educacionais for tratada como política de governo, não se presenciaram mudanças significativas, pois as políticas educacionais, assim como estão, têm prazo de validade de um mandato, talvez dois, e dificilmente são continuadas por mais tempo.

³² Fachin é professor do programa de pós-graduação em direito da UEL e foi acadêmico do programa de pós-doutorado em direito constitucional em Portugal, sob a orientação do professor Canotilho.

³³ Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade (CONSTITUIÇÃO, 2002, p. 90 - 91).

Anísio Teixeira³⁴ defendia uma educação de qualidade. Teixeira foi o maior defensor da educação pública democrática entre os signatários dos Manifestos, mas a sua importância não poderia ficar restrita à memória de um documento e de uma circunstância (FREITAS, 2010, p. 52). Teixeira ainda defendia o princípio da escola única para todos os brasileiros.

Ao constatar que ainda hoje, início da segunda década do século XXI, o Brasil não atingiu uma educação³⁵ para todos os brasileiros, fica uma sensação de incompletude, uma ideia de que os ideais escola-novistas ainda são atuais, pois o país ainda não deu conta das exigências mais básicas dos Manifestos. Nessa perspectiva, Teixeira ainda ressaltou que a educação pública não deve ser um gesto complacente, muito menos de dadivosidade de uma classe “superior” em benefício das classes “inferiores”. A educação, não importando em que grau ela seja pensada, é um direito. Teixeira é mais contundente em seu pensamento do que se acabou de afirmar. Ele exaltava:

A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (TEIXEIRA, 1999, p. 80).

Encontram-se algumas dificuldades para entender o posicionamento de Teixeira³⁶, pois, ao mesmo tempo que ele defende algumas garantias da educação pública (aqui já anunciadas como sendo vitais para uma educação democrática), ele faz afirmações como a da citação anterior, em que defende a escola como um direito das classes trabalhadoras, para que elas possam deixar de ser servis e degradadas nas relações de trabalho (do melhor capitalismo). Não se visualiza a possibilidade de um indivíduo deixar de ser servil ou deixar de estar em uma relação de degradação nas vinculações do trabalho, ao receber uma educação profissionalizante, pois esta é uma fonte de aprisionamento às condições análogas de opressão, de perpetuação de desigualdades.

³⁴ Teixeira foi administrador educacional, educador e filósofo, levando-se em conta o seu pensamento, tem-se o maior defensor desse modelo de educação. Ele acreditava, defendia e propunha uma educação pública: gratuita, obrigatória, universal, laica. Por essa defesa a Igreja quis a sua excomunhão. Lembremos que ele tinha formação jesuítica e tinha ligação com a Igreja Católica. Fortemente influenciado pelo filósofo americano John Dewey, Teixeira foi seu seguidor e tradutor de inúmeras obras.

³⁵ Além de não atingir essa garantia de que todos devem estar na escola, um sistema único de educação ainda é um sonho longínquo.

³⁶ Essas dificuldades não decorrem de ingenuidade ou de desconhecimento de que está se abordando um autor com características liberais. Elas são mais profundas e pontuais, visto encontrarem-se contradições nessa filiação do autor em seus escritos.

Essa educação não é formulada para ser libertária e emancipatória. Ela simplesmente mantém o *status quo*, ou seja, os indivíduos que são de uma classe social privilegiada permaneceram nela, por não fazerem parte dessa frágil educação. Entretanto, os oprimidos e trabalhadores despossuídos serão os destinatários dela, cuja preocupação é formatá-los para os trabalhos mais singelos e braçais.

Essa dualidade já foi levantada no texto no momento em que se tratou do Manifesto pela Educação Nova, posto que, quando o Manifesto apontava para a sua opção pela educação profissionalizante, o que agora está sendo visualizado com o pensamento de Teixeira; essa situação faz com que, cada vez mais, se tenha a convicção de que devem ser utilizadas as reivindicações válidas para a educação democrática, afastando-se das contradições que eles cometeram no século passado. Nesse cenário, Teixeira volta à lucidez afirmando:

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a 'protegidos') e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las (TEIXEIRA, 1999, p. 80).

Acredita-se que só em um sistema educacional democrático, em uma educação pública formal, através da educação escolarizada, é que se poderá concretizar o direito à educação, pois, uma vez que, conforme Teixeira, não se pode esperar que o ensino particular aja para remover desigualdades, ou que seja encarado como um direito fundamental, o que, porém, não quer dizer que se possa depreciar qualquer outra forma de ensino ou instrução.

Neste início do século XXI, as grandes vozes que defendiam a educação pública brasileira parecem ter-se calado. Raros são os momentos em que se encontram pensadores, como Anísio Teixeira, que defendem fortemente a educação. Não se veem mais tantos pensadores brasileiros de destaque nacional e internacional discorrendo com empolgação sobre a educação pública democrática, sobre suas características, sua essência e aplicação.

A educação pública está no discurso de políticos e gestores educacionais, mas esta educação tratada é uma educação privatista, religiosa, gerenciada por interesses privados, tudo o oposto do que a pesquisa vem constatando nesta dissertação. Os argumentos favoráveis a esse modelo de educação são os mais variados, mas o que mais se tem destacado efetivamente é o que diz que o governo, não importa em qual instância, não tem mais

capacidade de gerenciar a educação e, por não possuir mais essa capacidade, ele deve repassar os recursos e o gerenciamento para a iniciativa privada (vide nota de rodapé 15).

Autores educacionais importantes³⁷, que possuem muitos adeptos e seguidores, poderiam representar um alento, em face do enfraquecimento do tema educação pública democrática. Felizmente, existem muitos outros pensadores que tratam dessa questão. São esforçados professores, mas que ainda não possuem tanto destaque nacional. Eles realizam importantes trabalhos; sem eles talvez a educação pública já estaria nas mãos da iniciativa privada.

No próximo item introduzir-se-á o pensamento de Paulo Freire, que será dividido em algumas fases; nelas se elegeram alguns dos seus escritos mais relevantes, sempre com um olhar para a ética e a democracia das relações educacionais.

1.3 DIVISÃO DO PENSAMENTO FREIRIANO E O DESPERTAR PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

A obra de Paulo Freire³⁸ é vasta e muito densa; não sendo possível, dentro da perspectiva desta dissertação desenvolver um estudo maior ou mais abrangente; por isso, optou-se por escolher as fases mais marcantes do seu pensamento. Existem algumas divisões do pensamento freiriano. Para essa dissertação adotou-se a proposta do professor Gomercindo Ghiggi³⁹.

Para Ghiggi, o pensamento de Freire pode ser dividido em quatro momentos distintos (GHIGGI, 2010, p. 82):

- a) o da constituição do homem/educador (1921-1964);
- b) o do exílio (1964-1980);
- c) o do retorno ao Brasil (1980-1989);
- d) o seguinte à sua experiência como secretário da Educação da cidade de São Paulo – SME/SP (1991-1997).

³⁷ Mas esses não parecem preocupados com a efetiva educação pública de qualidade. Esses autores são reféns do seu historicismo e não procedem como agentes históricos do seu tempo. Uma grande perda para as mudanças urgentes que a educação necessita. Neste momento histórico, em que se vivenciam tantas campanhas difamatórias, sofre a falta de credibilidade essa educação pública.

³⁸ Uma indagação decorrente da pesquisa não pôde ser solucionada: não se compreendem os motivos de Paulo Freire não ter participado do Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público de 1959. Freire já tinha importância na área da educação. Naquela época, em Recife, ele estava à frente do SESI produzindo um trabalho diferenciado com as famílias carentes atendidas pelo serviço social da indústria. Acredita-se que um dos motivos possa ser a preferência e predominância do eixo São Paulo-Rio de Janeiro desse Manifesto.

³⁹ O professor gaúcho Gomercindo Ghiggi, do programa de pós-graduação da UFPel, é um experiente pesquisador da obra de Paulo Freire. Além de livros publicados sobre o autor, possui alguns artigos em revistas especializadas na temática freiriana.

A divisão realizada por Ghiggi é importante, pois dela podem-se adotar obras que são referência de cada momento do pensamento freiriano. Entretanto, nesta pesquisa, acrescentou-se mais uma fase, mais um momento. Esse momento compreende o das obras editadas postumamente, isto é, depois de 1997. Com isso, acrescentou-se o item:

e) o póstumo (1997 - até a atualidade).

Elegeram-se, nesta pesquisa, como obras de referência para a divisão dos períodos apresentados, as seguintes obras:

- a) tese de doutorado: *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) “editada posteriormente em formato de livro (2003)”;
- b) *Pedagogia do Oprimido* (1968);
- c) *Pedagogia da Esperança* (1992);
- d) *Pedagogia da Autonomia* (1996);
- e) *Pedagogia dos Sonhos possíveis* (2001).

A formação do Freire educador inicia-se na sua atuação no SESI (Serviço Social da Indústria). Freire já indicava na sua tese de doutoramento intitulada: *Educação e Atualidade Brasileira*, fruto dos seus dez anos de atividade no SESI, com famílias operárias no período compreendido de 1947 a 1957, o que pensava sobre democracia e sobre a qual ele desenvolveu alguns princípios. Na pesquisa, adotou-se, como o mais importante para a questão da democracia, o princípio da ação dialógica, que será desenvolvida no próximo capítulo.

O fato decisivo para a vida dedicada à causa da educação foi a experiência alfabetizadora em Angicos⁴⁰/RN (1962). Desse período destaca-se a obra: *Educação Como Prática da Liberdade*. Angicos não foi a primeira experiência de Freire no campo da alfabetização; ante dela ocorreu a experiência alfabetizadora em Recife/PE quando ele relatava:

A primeira experiência foi realizada no Recife, com um grupo de cinco analfabetos dos quais dois desistiram, no segundo ou terceiro dia. Eram homens egressos de zonas rurais, revelando certo fatalismo e certa apatia diante dos problemas. Completamente analfabetos. No 20.º dia de debates, aplicamos testes de mediação de aprendizado, cujos resultados foram favoráveis (positivos). Nesta fase trabalhávamos com epidiáscopio por nos proporcionar maior flexibilidade na experiência (FREIRE, 2009, p. 111).

⁴⁰ Angicos/RN não foi a primeira experiência de Freire na alfabetização. Ela foi a mais expressiva e reconhecida nacionalmente e internacionalmente. Mas Freire já havia tido o contato com a alfabetização através dos seus círculos de cultura “Dona Olegarilha” em Recife/PE.

Esta experiência não foi muito relatada e divulgada, posto que os resultados não impressionaram. Já a experiência de Angicos, em 1962, foi muito bem divulgada e causou muita repercussão pelo tamanho do projeto, pela quantidade de pessoas envolvidas, pela rapidez dos resultados.

Em decorrência do sucesso que o “método freiriano⁴¹” havia alcançado na região nordeste, o governo federal pretendeu institucionalizá-lo. Angicos foi uma experiência revolucionária, uma atividade rica e vital para qualquer comunidade carente (seja neste país, seja, em qualquer outro que tivesse situação semelhante). Mesmo na condição de alfabetizador, Freire não permite que o filósofo saia de cena. Ele não acredita em conhecimento desconectado da realidade vivida e vivenciada pelo educando, pois diz:

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (FREIRE, 2009, p.112).

Ainda nesse momento, Freire não tinha reconhecido, de forma clara em seus escritos, que educação era vitalmente política. Ele explicita isso com mais clareza com a obra *Pedagogia da Esperança* quando “faz um resgate” da obra *Pedagogia do Oprimido* e, ao fazê-lo, encontra vários argumentos, vários indícios, de que isso é imprescindível para pensar a educação. Ainda assim ele já dá pistas de que tais ideias o acompanhavam desde o começo, relatando:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito (FREIRE, 2009, p. 112).

Focalizar as propostas de Freire somente como alfabetizador não será a opção, visto que, como já sinalizado, percebe-se Freire como filósofo; sua maior contribuição foi como filósofo, foi como pensador da educação pública, foi também como teórico da ação

⁴¹ Na pesquisa, a grande associação de Freire com a alfabetização não teve maior importância do que um momento histórico da sua trajetória, momento este que foi decisivo para a sua opção pela educação. A partir do momento da opção de Freire pela educação pública é que tem relevância para a pesquisa. Adota-se nesta pesquisa um Freire, filósofo, educador, teórico da educação, elaborador de uma teoria dialógica para a educação.

dialógica. Entretanto, não se pode deixar de registrar, conforme os professores Avelino da Rosa Oliveira e Dirlei de Azambuja Pereira fizeram, que a alfabetização, para Freire, exige alguns requisitos, exige uma carga de politicidade e libertação. Eles dizem:

Os alfabetizados, diante do encontro verdadeiro com a realidade, inserem-se no processo de permanente indagação/problematização e de (re)conhecimento de si e do outro, de suas vivências, das condições históricas em que se situam e das possibilidades, também históricas, de superação das situações desumanizadoras apresentadas em seu cotidiano (OLIVEIRA; PEREIRA, 2010, p. 129).

A alfabetização, sob o prisma freiriano, ganha uma enorme carga de politicidade e libertação, sendo um encontro com a sua condição, com a sua possibilidade de ir além do que está posto, seja pela sua situação, seja conforme a citação: “reconhecimento de si e do outro”, na busca de “superação das situações desumanizadoras”.

Encontra-se um Freire da época do exílio em sua obra *Pedagogia do Oprimido*; é esta grande referência para a pesquisa, por que nela ele estrutura a teoria da ação dialógica. Freire escreveu a sua obra mais famosa no exílio, no Chile⁴². Constata-se que essa não foi a sua primeira obra, mas foi aquela que marcou a sua trajetória, a sua vida, a que teve maior repercussão no mundo, a que foi mais traduzida. Nessa obra, Freire era ainda iniciante na ideia de que educação é necessariamente política e que esse fato é indissociável a ela. Freire ainda não tinha, em seus escritos, essa ideia tão clara, esta aproximação vital entre o ato educacional e a politicidade e o que isso representa. Na sequência de seus escritos, a ideia passa a ser desenvolvida em definitivo. Freire afirmava:

Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade (FREIRE; SHOR, 2011b, p. 76-77).

Com essa posição clara do papel da política na educação e da educação na política, Freire tornou os seus escritos ainda mais densos e importantes para qualquer discussão que aborde a educação com preocupações democráticas.

Freire volta definitivamente para o Brasil e sente a necessidade de se redescobrir e nesse movimento de redescoberta escreve *Pedagogia da Esperança* obra que

⁴² Paulo Freire foi exilado pelo regime militar brasileiro, implantado, através de um golpe, em 1964. No Chile ficou por pouco tempo, pois também a ditadura estava sendo instalada, antes de ser expulso, foi para os Estados Unidos. Em território americano passou pouco tempo lecionando até ir para Genebra onde ficou até a sua volta ao Brasil.

seria uma releitura da *Pedagogia do Oprimido*, porém, com uma postura mais política com relação à educação, ocasião em que escreveu:

E hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola (FREIRE, 2009, p. 23).

Freire ainda falava da democratização da educação pública na figura da escola, dizia que ela foi tão descuidada pelos governos militares que, em nome da salvação do país do comunismo e da corrupção, quase destruíram a educação pública no país.

Freire assume que existe uma importância vital de todos na construção dessa educação pública democrática. Se todos e todas: sujeitos finais (discentes), sujeitos meios (docentes) ou sujeitos indeterminados (pais, governantes, vigias, merendeiras, zeladores, enfim toda a comunidade), tiverem um sentimento de pertença com relação a essa educação pública, ela poderá ser efetivamente democrática e participativa, com melhor qualidade, e talvez dialógica.

Freire escreve a sua última obra, publicada em vida, sob o título de *Pedagogia da Autonomia*. Esse escrito foi como seu testamento educacional, foi uma releitura de toda a sua obra e uma confirmação de sua posição em favor da ética, da política e da teoria da ação dialógica. Nesse sentido ele dizia: “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 2009 b, p. 25). Apesar de sucinto⁴³, Freire consegue em *Pedagogia da Autonomia*, resgatar os conceitos-chave da sua trajetória, reafirmando posições e ainda, sutilmente, apontando deslizes (por parte dele ou pela militância).

Para Freire, educar não requer do educador apenas “militância” ou “panfletagem”. Educar é conflito de ideias, é uma construção da dialogicidade em que os dialogantes se respeitem e busquem, nesse diálogo, a construção do saber. Freire afirmava: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2009 b, p. 26). O educando com o passar do tempo, com sua formação mais constituída, torna-se um

⁴³ O livro *pedagogia da autonomia* foi pensado para ter tamanho pequeno (livro de bolso), para ser barato e para que todos tivessem acesso ao seu conteúdo.

indivíduo mais crítico, não submisso, fato esse que traz novos desafios para o educador, maior trabalho na preparação das aulas que serão ministradas.

O educador estará dirigindo-se a educandos conscientes do seu papel na educação pública; estes não mais aceitam qualquer coisa que lhes seja dispensada. Nesse cenário, a teoria da ação dialógica pode ser pensada, pois alguns dos requisitos para a sua existência começam a existir.

Postumamente, foram impressas “novas” obras do educador filósofo Freire, obras que foram reunidas pela detentora do seu espólio. São entrevistas, escritos esparsos, palestras que são encontrados em vários momentos da vida de Freire, portanto não é possível agregá-los nas fases anteriormente expostas. Dentre essas obras destaca-se *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. Neste escrito, destaca-se uma palestra em que Freire falava sobre educação e direitos humanos. As palavras de Freire são ácidas, incisivas, talvez pessimistas, características pouco marcantes em sua personalidade educadora. Freire afirmava:

[...] falar sobre Educação e Direitos Humanos já nos coloca um primeiro direito negado e negando-se que é o direito à educação. É a própria educação que pretendemos que se dê ao esforço de desafiar a quem proíbe que a educação se faça, é a própria educação como direito de todos, que é negada a grande parte da população. E esta primeira reflexão me leva imediatamente a constatar outra obviedade que é exatamente a natureza política que a educação tem, isto é, constatar a absoluta impossibilidade de termos um processo educativo que esteja dirigido ao ‘bem-estar da humanidade’ (FREIRE, 2001, p. 94).

Freire, em suas palavras coléricas, reforça a sua posição de que educação é política. Ele ainda afirma que essa educação não é garantida à grande parte da população. Essas posições vêm confirmar o que está sendo perseguido nesta pesquisa já há algum tempo, ou seja, educação pública deve ser garantida para todos, e essa educação deve ter protagonismo, tentando realizar a emancipação do indivíduo. Entretanto, essa vontade requerer muita dedicação; as dificuldades não são absolutas, mas chegam perto, sendo, em alguns casos, uma tarefa hercúlea, mas é possível.

Se utilizar as “ferramentas corretas”, a educação pode tornar-se um processo educativo para o bem-estar do indivíduo e, conseqüentemente, da humanidade; isso não seria impossível é, uma utopia, ou ao menos deveria ser.

Freire acreditava na educação pública, mas não achava que ela estava sendo o melhor do que poderia ser. Ele disse, em uma entrevista ao sindicato dos trabalhadores do ensino de Minas Gerais, em 1989:

[...] A escola pública não anda bem, não porque faça parte de sua natureza não andar bem, como muita gente gostaria que fosse e insinua que é. A escola pública básica não anda bem, repitamos, por causa do descaso que as classes dominantes neste país têm por tudo o que cheira a povo (FREIRE, 2005 a, p. 51).

Encontram-se, no contexto do Manifesto de 1932, as classes dominantes do país tomadas de asco e descaso pelo povo e pelas políticas voltadas para ele. Essa classe social só apoiava políticas públicas para uma profissionalização desses indivíduos, pois aquele modelo de sociedade ainda possuía ranços escravocratas, o que dificultava uma mão-de-obra para qualquer tipo de trabalho na cidade. Freire em sua entrevista reafirma essa realidade contextualizando-a:

As forças e o poder reacionários deste país enfermaram a escola pública. A política educacional dos governos militares se orientou no sentido da privatização do ensino, a que correspondia um descaso indiscutível pelo ensino público, representado, também, na falta de respeito à figura da educadora e do educador [...] (FREIRE, 2005 a, p. 50).

Lembrem-se que, no Manifesto do início do século passado, a realidade brasileira era a da população excluída do acesso à educação pública. Essa educação era para poucos, uma vez que a estrutura e os gastos públicos com ela eram irrisórios; mesmo os signatários do Manifesto não acreditavam no acesso de todos à educação pública. Nesse cenário, a Igreja Católica, que era a grande força reacionária da época, tinha intuito crescente de tomar conta da gestão educacional brasileira, fato esse que motivou um enorme ataque aos signatários do Manifesto, porque, conforme exposto, eles defendiam a laicidade da educação pública.

Guardada a cronologia dos fatos, Freire, ao se referir à “privatização⁴⁴” do ensino por parte dos governantes, torna-se muito atual. Vivencia-se a realidade de que nessa segunda década do século XXI a “privatização da educação” é um fato preocupante. Essa “privatização⁴⁵” das escolas públicas vem sendo pensada e defendida por alguns grupos

⁴⁴ Utilizar-se-á “privatização” com aspas, pois esse ato é ilegal no ordenamento jurídico vigente.

⁴⁵ Na questão “privatização” do ensino público, dois casos estão mais adiantados; existem outros, mas nessa circunstância de privatização do ensino, estes são crescentes. São eles: em São Paulo, a privatização do ensino público fundamental (municipal), que vem sendo tentada pela empresa NAME - Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino, sediada em Ribeirão Preto/SP; no Rio de Janeiro, a privatização do ensino público fundamental e médio (municipal e estadual), que está sendo tentada pelo instituto Ayrton Senna, sediado no Rio de Janeiro/RJ. Nesses dois casos, os argumentos são muito parecidos, ou seja, já que o poder público não tem capacidade de gerenciar o ensino, ele deve repassar para uma empresa ou ong a sua gerência. Esta, por sua vez, irá gerenciar o ensino, com os recursos públicos, nos ambientes públicos, cobrando um “pequeno” custo para essa tarefa.

políticos e econômicos, seja ela no âmbito municipal (ensino fundamental), estadual (ensino médio e superior) ou federal (ensino superior). Entretanto, o pior modelo é o da escola pública já “privatizada” em sua cultura. Uma cultura de formação do aluno⁴⁶ para o mercado de trabalho, para torná-lo no máximo um executor burocrático ou um tecnocrata. Ghiggi auxilia na compreensão dessa educação ao dizer: “o modelo implantado põe a escola a serviço da formação para o mercado, forma(ta)ndo trabalhadores que se entregam e se integram às suas leis” (GHIGGI, 2002, p. 84).

Com essa realidade, percebe-se que inexistente qualquer possibilidade dos “alunos” virem a ser agentes de transformação social, intelectuais orgânicos, protagonistas libertários de suas realidades oprimidas. Depositam, nessa cruel realidade, as angústias e os descréditos de uma sociedade esfacelada. Freire acreditava que o espaço escolar poderia ser um local de aprendizagem do indivíduo, uma aprendizagem da ética, do comprometimento com a sua posição no mundo e com o mundo. Como não pensar que isso possa ainda acontecer num espaço gerido somente pelos interesses econômicos, políticos partidários e ou patronais.

Mesmo que o fato de privatizar a educação pública seja um ato ilegal, o que para muitas pessoas ainda é impensável, vislumbra-se uma movimentação para que ela seja, se não privatizada num primeiro momento, ao menos gerenciada por terceiros, por estranhos⁴⁷ ao Estado. Lembrem-se que o Estado tem a obrigação de realizar e gerenciar a educação pública, não podendo simplesmente delegar essa tarefa para terceiros. Além da possibilidade da gestão ser contaminada pelo poder econômico.

Vivencia-se na contemporaneidade um crescente problema decorrente desses modelos de educação competitivos, pois eles são elitistas, preocupados apenas com a profissionalização do indivíduo e extremamente privatista. Esse problema é a intolerância. Acredita-se que a intolerância traga esfriamento do diálogo, porquanto indivíduos que não se respeitam não podem exercer um diálogo real; falta-lhes sinceridade, verdade e a vontade nesse discurso⁴⁸, o que causa uma individualização das relações humanas. O professor Reinaldo Matias Fleuri sintetiza essas dificuldades ao lembrar as proposições de Freire para o diálogo. Fleuri diz:

⁴⁶ Aluno no sentido pejorativo da palavra, aquele sem luz.

⁴⁷ Conforme já afirmado na nota 15.

⁴⁸ Como bem mostra Jürgen Habermas em seus escritos e na sua teoria da ação comunicativa.

Numa época em que a intolerância global parece ter-se abatido sobre o planeta e em que as diferenças culturais, mais do que uma riqueza, são encaradas como algo a suprimir, torna-se fundamental insistir na necessidade de a escola se assumir, não apenas como um espaço de tolerância e de cruzamento da diversidade, mas como contexto cultivador do diálogo crítico, democrático e criativo, como propôs Paulo Freire (FLEURI, 2005, p. 17).

A questão de uma intolerância global, levantada por Fleuri, reforça a angústia de uma piora do humano, pois, ao assumir-se como intolerante, o indivíduo esvazia qualquer possibilidade de diálogo, de pertencimento⁴⁹, de humanidade, de ética e conseqüentemente de educação. Ao pensar em um indivíduo intolerante, preocupado apenas com os seus anseios, ele elimina qualquer possibilidade de vir a “ser mais⁵⁰” e, inconscientemente, prepara o terreno para uma vida de minoridade em que “ser menos” é quase uma consequência inevitável.

Desde o início da pesquisa, afirma-se que, para a educação pública democrática ser eficiente e cumprir o seu papel minimamente, ela deve ter algumas características, alguns requisitos. Contribuem para essa discussão os educadores Oliveira e Pereira:

[...] uma educação de qualidade, à qual nos referimos ao longo deste escrito, se assenta em uma perspectiva de humanização, de formação do pensamento crítico diante das mais variadas situações da vida e, neste sentido, favorece a construção plena da cidadania enquanto movimento capaz de levar os seres humanos a se tornarem sujeitos no desenvolvimento da história (OLIVEIRA; PEREIRA, 2010, p. 134).

Qualquer tentativa de realizar uma educação pública democrática sem essas características, sem esses requisitos tão exaustivamente tratados na pesquisa, será um ato ao menos discutível, para não dizer que será uma tentativa irrisória, insipiente. Oliveira e Pereira ainda ajudam: [...] buscamos elaborar um projeto de escola pública consciente de suas limitações e possibilidades, mas, substancialmente, capaz de fomentar a estrutura de uma educação realmente de qualidade, que favoreça o surgimento de um novo modelo de sociedade (OLIVEIRA; PEREIRA, 2010, p. 136).

⁴⁹ No sentido heideggeriano do termo, pertencimento às questões do ser.

⁵⁰ Ser mais no pensamento freireano diz respeito ao humano que, ao se perceber inacabado, ao ter consciência da sua limitação nessa existência, busca ir além dessa limitação. Busca se complementar, se aperfeiçoar. Complementando essa definição, o dicionário Paulo Freire traz: A vocação para a humanização, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 380).

Freire ressalta a necessidade de lutar por essa escola pública carente de talentos e de educadores por “vocação”, atualizados e bem formados. Isso exige investimentos da parte dos governos e dedicação do profissional. Tais fatos levam tempo e demandam muitos recursos financeiros, humanos e sociais.

Durante todo este capítulo discutiu-se a educação pública apoiada em alguns momentos que foram marcantes e decisivos na sua trajetória durante todo o século XX. Entende-se que esses momentos contribuíram para o crescimento da educação pública, para a sua perpetuação enquanto uma possibilidade viável de ente garantidor de formação e de democracia para a sociedade brasileira.

No próximo capítulo abordar-se-á com mais ênfase o pensamento de Paulo Freire, desenvolvendo-se a educação pública e a sua teoria da ação dialógica que até aqui foi citada algumas vezes, mas que agora será sistematizada, a fim de que com isso se encontrem as respostas para as inquietações deste estudo.

2 EDUCAÇÃO PÚBLICA DEMOCRÁTICA: TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA E A POSSIBILIDADE DE REINVENÇÃO PERMANENTE DA DEMOCRACIA

Este capítulo tem por finalidade apresentar os requisitos existentes para a formulação da teoria da ação dialógica de Paulo Freire, os desdobramentos, as aplicações e as restrições na educação pública, bem como verificar que educação é necessária para a reinvenção permanente da democracia, que causas dificultam a efetivação desta e quais avanços já se alcançaram nesta busca.

Realizou-se uma abordagem acadêmica e coesa do autor, fugindo-se à tentação de uma leitura apaixonada e inconsequente. Ainda hoje, perseguem Freire as leituras com “ranços alfabetizadores” do início de sua trajetória, sendo estas uma das razões da escolha de uma leitura desvinculada dos preconceitos do seu pensamento, bem como da discordância⁵¹ de pontos das suas teorias. Isso não implica diminuir a vontade, a necessidade, a importância e a atualidade de pesquisar o pensamento freiriano. O reconhecimento da sua importância é explicitado neste estudo. Portanto, a pesquisa, neste capítulo, fará indicação: a) do pensamento freiriano e das preocupações com a educação pública; b) da teoria da ação dialógica freiriana e da educação pública; c) da educação pública e das possibilidades de reinvenção permanente da democracia.

Freire não escreveu em uma obra específica o desenvolvimento da teoria da ação dialógica, apesar de alguns estudiosos persistirem em afirmar que ela está contida na sua obra mais conhecida⁵². A construção dessa teoria deu-se em toda a sua extensa obra, na sua vivência e militância como educador, filósofo e propagador da sua causa⁵³. Na dissertação, para a compreensão da teoria da ação dialógica, tiveram-se como facilitadores: as leituras das obras de Paulo Freire; alguns comentadores destacados pela importância e qualidade de escrita; as discussões no grupo de pesquisa referentes ao pensamento freiriano; a disciplina do curso de mestrado em educação da UEL, que abordou Freire e a sua teoria da ação dialógica.

No primeiro momento deste capítulo, falar-se-á de um Freire que expressa seu pensamento sobre a educação pública. Esse pensamento é revelado muitas vezes nas entrelinhas de seus escritos, em outras oportunidades em suas entrevistas. Esse pensamento é

⁵¹ Apenas para ilustrar, existem duas oportunidades de grande discordância com os textos de Freire; elas dizem respeito a sua visão sobre o pragmatismo e sobre a pós-modernidade. Acredita-se que nesses dois casos Freire utiliza os termos sem o devido rigor, o que causa estranheza aos estudiosos dessas temáticas.

⁵² Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, tenta sintetizar a ação dialógica, descrevendo a ação antidialógica, mas a teoria ainda sofreria aperfeiçoamentos em outros momentos da sua escrita.

⁵³ Freire tinha uma causa, ele foi fiel, durante sua vida inteira, a ela, não se perdendo em seus escritos e atitudes. Essa causa diz respeito a sua posição ético-democrática com relação à educação.

por vezes reproduzido também por seus comentadores de maior credibilidade. Lembrem-se que Freire foi secretário de Educação do governo municipal na cidade de São Paulo, tendo, nesse período, papel diretivo e executivo na educação pública municipal, fato esse que oportunizou uma tentativa empírica de execução da sua teoria educacional dialógica. Foi uma experiência importante para Freire, pois com ela ele se deparou com uma situação-limite, que colocou Freire em contato com a concepção já desvelada por ele em *Pedagogia do Oprimido*, o inédito viável. Entre os críticos, isso representou uma fuga de Freire para as dificuldades encontradas na aplicação das suas teorias e concepções educacionais.

Para alguns estudiosos da temática freiriana, a opção da pesquisa em aproxima-lo da educação pública pode, num primeiro momento, parecer estranha. Freire sempre considerou como educação, assim acreditava, uma educação com necessidades democráticas, libertárias, emancipatórias, não cabia nesses atributos outro modelo de educação diferente da pública.

A maior dificuldade encontrada neste capítulo refere-se ao rompimento com a leitura usual⁵⁴ de Freire. Ele é celebrado por muitos. Alguns acreditam que ele foi o maior representante e a maior expressão da educação brasileira. Essa ideia é comungada até por pensadores estrangeiros; os institutos Paulo Freire espalhados pelo mundo são uma prova disso. Encontra-se, nos escritos freirianos, um autor apaixonante, com posições radicais e polêmicas. A leitura que se deve realizar da obra freiriana é dialética. Deve-se fazer nela muitas ponderações e contextualizações, sempre tentando escapar da leitura influenciada pela sua importância.

Com os fatos apresentados e que serão abordados na sequência, vai-se confirmando um pouco mais a proximidade da educação pública com a teoria da ação dialógica freiriana, passando-se pela questão política e democrática da educação. Fechou-se o trabalho, refletindo-se sobre as possibilidades de reinvenção permanente da democracia mediante a educação pública, fato possível mas tendo-se na intolerância, um fator de dificuldade. Devem-se tentar, na medida do inédito viável e das possibilidades, mudanças.

⁵⁴ A expressão leitura usual refere-se às leituras realizadas pelo senso comum, realizadas algumas vezes, até por comentadores importantes da obra freiriana. Esses acabam por não utilizar os escritos de maneira parcial e isenta, pairando um ar de panfletagem ou mesmo de uma crítica inconsistente, desmedida.

2.1 PENSAMENTO FREIRIANO E AS PREOCUPAÇÕES COM A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Tratar-se-á, neste espaço, sobre a faceta de Freire na condição de pensador da educação pública democrática. Em suas obras são esparsas as indicações⁵⁵ de uma opção por esta educação, mas elas existem desde o início de seus trabalhos até as publicações póstumas que reúnem os seus textos espalhados, as suas entrevistas e as suas palestras.

As indicações de Freire referentes à educação pública intensificaram após a sua breve passagem pela Secretaria de Educação da prefeitura de São Paulo. Entretanto, entende-se que Freire, em seus escritos anteriores ao período destacado, ao expor o que deveria ser uma educação, uma escola, dificilmente estaria referindo-se a outras formas de educação que não a pública. Freire, não estaria possivelmente⁵⁶, falando da educação nas modalidades comunitárias, confessionais e ou particulares.

Em todos esses casos, seria improvável vislumbrar a sua perspectiva de educação. Apenas na educação pública, em um espaço público, formal ou informal, de todos e para todos, é que transparecem os ideais educacionais freirianos. Essa constatação não está afirmando que as propostas educacionais de Freire não possam ser utilizadas em outras modalidades de educação; ao contrário, elas poderiam contribuir e muito, para a sua recriação, para a formação dos seus educandos. Todavia os interesses que elas possuem inviabilizam preocupações democráticas, possibilidades de diálogo verdadeiro e de uma educação emancipatória e libertária.

O pensamento freiriano pode ser aplicado com vista a humanizar e resgatar a identidade de qualquer categoria de educação, mas para isso ocorrer, deve-se livrar dos compromissos enraizados em sua natureza, sejam eles compadrescos, mercadológicos ou mesmo religiosos. Contudo, volta-se a afirmar que Freire, ao formular e idealizar os seus anseios, reivindicações e propostas para uma educação, escreve-a e pensa-a com características públicas, populares, escolarizadas ou não, mas sempre democráticas.

Encontra-se no educador Moacir Gadotti⁵⁷ um colaborador de Freire e com ele convivente intenso. Gadotti, confirma em seus escritos, a preferência de Freire pela educação pública. Ele, ao escrever de Freire contribui: “Voltando ao Brasil, depois de 16 anos de exílio, envolveu-se, na década de 80, na construção democrática da escola pública popular

⁵⁵ Quando se escrevem indicações, está-se referindo à utilização textual da expressão “educação pública”.

⁵⁶ No primeiro capítulo, discorre-se sobre os motivos que as outras modalidades de educação têm em exercer a democracia na educação, lembrando-se um deles, o comprometimento com outras preocupações diferentes, da democracia. Entre elas os fatores econômicos e políticos.

⁵⁷ Gadotti, ex-professor da USP e membro fundador do Instituto Paulo Freire, coordenou por muito tempo esse instituto. Nesta pesquisa, abordar-se-á pouco dos seus escritos sobre Freire.

na América Latina” (GADOTTI, 2001, p. 01). Gadotti ainda tenta resgatar o momento político de Freire, na ocasião de sua passagem pela prefeitura de São Paulo, como secretário de Educação. Isso ocorre no início da década de noventa, do século passado, período compreendido entre 1989 e 1992. Mas Freire, conforme o combinado quando assumiu a secretaria, ficou apenas dois anos, de 1989 a 1990. Freire realizou, nesses dois anos, um resgate: a formação crítica do professor, a educação de adultos; uma reestruturação curricular e interdisciplinar. (GADOTTI, 2001, p. 02).

Freire buscou a interdisciplinaridade na educação da capital paulista, pois, para uma educação pública poder exercer a sua potencial ação dialógica, é necessário ocorrer o diálogo entre as áreas do saber, entre os educadores das diversas modalidades de conhecimento da comunidade educacional. Considerando-se que o conhecimento não é estanque, mas ocorre simultaneamente e de diversas formas e maneiras, a educação não deve ser tratada como um emaranhado de disciplinas. Estas não devem agir isoladamente do conhecimento complexo humano. Pois, ao se isolar, ao não se complementar e fugir das trocas necessárias, negam a sua essência de interdisciplinaridade, já que esta é peculiar e indispensável a uma educação eficiente.

Freire, ao lembrar o seu momento de secretário de Educação, refaz na memória as dificuldades encontradas quando tenta convencer educadores e direção pedagógica da necessidade de uma educação democrática. Ele afirmava:

Não foram poucas [...] as resistências que enfrentamos por parte de Diretoras, de Coordenadoras Pedagógicas, de Professores, ‘hospedando’ nelas a ideologia autoritária, colonial, elitista. Que isso? indagavam às vezes, entre surpresas e feridas, será que vamos ter que aturar palpites e críticas dessa gente ignorante, que nada sabe de pedagogia? (FREIRE, 1996, p. 311).

Freire acreditava que uma educação democrática é necessária. Ele também acreditava ser impossível democratizar a educação sem romper com os preconceitos arraigados na sociedade, em que uma casta, principalmente os intelectuais, detêm todos os privilégios, enquanto a maioria agoniza em sua “ignorância perpétua”, pelo fato de terem nascido subjugados à situação de desrespeito às condições mínimas de dignidade ou privados do acesso aos bens essenciais que qualquer humano deveria possuir de direito e de fato. Freire afirma categoricamente que democratizar sem romper com preconceitos é um ato estéril, que nunca dará frutos. Nesse contexto ele contribui:

Para mim [...] é absolutamente impossível democratizar a nossa escola sem superar os preconceitos contra as classes populares, contra as crianças chamadas “pobres”, sem superar os preconceitos contra sua linguagem, sua cultura, os preconceitos contra o saber com que as crianças chegam à escola (FREIRE, 1991, p. 127).

Com relação a uma educação pública democrática necessita-se lembrar a posição enfática de Freire. Ele acreditava que, na luta por uma escola democrática, é necessário um processo progressivo de inserção e abertura da e na comunidade. Freire afirmava: “É urgente que engrossemos as fileiras da luta pela escola pública neste país. Escola pública e popular, eficaz, democrática e alegre com suas professoras e professores bem pagos, bem formados e permanentemente formando-se” (FREIRE, 2008 b, p. 49). Freire fornece outros elementos para a problemática da pesquisa ao falar em formação dos docentes, em educação democrática, em comunidade circundante da escola, ao afirmar, ainda, que a comunidade que circunda a escola, de certa forma, apropria-se dela, sendo parte integrante e pertencente, não para gerir somente, mas para transformá-la numa possibilidade irradiadora de cultura, pois assim ela seria recriada. Nessa perspectiva Freire ensinava:

É preciso e até urgente que a escola se vá tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (FREIRE, 2008 b, p. 89).

Freire acredita não ser impossível democratizar a educação pública. Tem consciência de que, para que qualquer coisa aconteça, principalmente a democracia, é necessário que se exercitem o protagonismo, o engajamento, a luta, as reivindicações, sempre tendo no diálogo o instrumento e a possibilidade dessas realizações. E para que ocorra a democratização da educação, tem-se de ter paciência, pois, para exercitar tais virtudes, exige-se dedicação, esforço e, em alguns casos, renúncias.

Abordar-se-ão no item final, ao discutir-se a possibilidade de reinvenção permanente da democracia, alguns fatos que Freire nomina nessa passagem, os quais são: tolerância, acatamento, contrariedade, respeito ao outro e à coisa pública.

Ao pensar uma educação sem certezas absolutas, mas como referencial de práticas políticas, Freire contribui com as aspirações expostas do que deveria ser uma educação pública democrática. Freire mostra claramente que o seu projeto de educação

pública pressupõe o coletivo, uma ação conjugada, de todos e para todos, sem exceção. A exceção provocaria a falência do projeto. Ele sustentava:

A construção da escola democrática não depende, igualmente, da vontade de alguns educadores e educadoras, de alguns alunos, de certos pais e mães. Esta construção é um sonho por que devemos lutar e todos os que apostamos na seriedade, na liberdade, na criatividade, na alegria dentro e fora da escola [...]. Se a democracia não é obra de uns poucos iluminados e bem intencionados, se não pode resultar da vontade todo-poderosa de uns poucos, a unidade escolar democrática não pode surgir do empenho magnânimo de alguns educadores de boa vontade. Da briga de alguns poucos transformando em muitos e convertendo mães, pais, alunos, zeladores, merendeiras, diretora, coordenadores, sim! (FREIRE, 2001, p. 202-203).

Só será viável uma educação com participação de todas as instâncias, sejam elas pessoais ou institucionais. Freire sonhava com essa luta de todos por um bem maior, que é a educação democrática. Com isso, retoma-se a questão levantada no início do capítulo sobre a formação permanente que Freire exige para a consecução da educação democrática, para a coerência dos atos educativos, pois só se poderá ensinar aquilo sobre o que efetivamente se tenha conhecimento, não pleno, pois, isso seria improvável, mas ao menos atualizado. Freire afirmava:

A luta coerente por este sonho exige de nós respeito pelos outros, assunção de dever de cumprir nossas tarefas, de brigar por nossos direitos, de não fugir à obrigação de intervir como educador ou educadora, de estabelecer limites à nossa autoridade com à liberdade dos educandos. Exige de nós capacidade científica, formação permanente, pela qual temos de lutar como direito nosso e clareza política, sem a qual dificultamos nossas decisões (FREIRE, 2001, p. 202).

Freire não só acredita, ele tinha convicção de que, sem pertencimento, não se faz educação pública democrática, não se faz educação de nenhuma forma, visto que, a partir do momento em que a educação não pertence a ninguém, ela perde a eficiência e o seu sentido. Ele alertava:

[...] A ideologia, cuja morte foi proclamada mas continua bem viva, com seu poder de opacizar a realidade e de nos miopizar, as proibia de perceber que o saber 'de experiência feito' dos pais, educadores primeiros, tinha muito a contribuir no sentido do crescimento da escola e que o saber das professoras poderia ajudar os pais para a melhor compreensão de problemas vividos em casa. Finalmente, o ranço autoritário não deixava pressentir, sequer, a importância para o desenvolvimento de nosso processo democrático do diálogo entre aqueles saberes e a presença popular na intimidade da escola (FREIRE, 1996, p. 311).

Educação não pode estar desconectada do mundo, do convívio dos humanos e da sociedade. Ela existe, pertence à sociedade e faz parte das relações interpessoais. Freire continuava:

Uma rede pública pode ir criando em si mesma as condições de ser democrática, na medida em que a sociedade, historicamente, venha experimentando mais democracia, na medida em que o “sabe com quem está falando?” vá desaparecendo até tornar-se uma absoluta estranheza. [...] Uma rede pública pode criar condições de ser democrática na medida em que, mobilizando-se e organizando-se, lute contra o arbítrio, supere o silêncio que lhes esteja sendo imposto e leve o poder arbitrário do governo a conceder. Em qualquer das hipóteses, a luta é indispensável. Jamais, porém, a luta sectária, cega, fundada na inverdade (FREIRE, 2001, p. 203).

Freire pensava a educação pública como um construir. Essa educação não deveria ser imposta pelo poder público. Nessa construção da comunidade escolar, tudo é parte integrante, tudo é englobado na comunidade, ou seja, todos e todas, do poder público a população que circunda a escola; dos servidores aos educadores e educandos. Ele propunha que se buscasse a educação pública democrática em sua essência e grandeza. Freire assim se expressava:

Sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 2005, p. 24).

No pensamento freiriano a dialogicidade é inerente ao ser humano. O autoritarismo é a sua desvirtuação. No ambiente escolar isso aflora com mais intensidade, porquanto, ao diminuir-se o diálogo entre os agentes⁵⁸ promotores da educação pública democrática, realizar-se-á um ambiente propício para a imposição de regras autoritárias. Freire é contrário a tudo isso. Ele defende:

[...] 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. (FREIRE, 2005, p. 24-25).

⁵⁸ Educadores, educandos e comunidade educativa.

Conquistar autonomia, seja do humano, seja da educação pública, demora muito tempo, o desenvolvimento, o amadurecimento, é lento e gradativo. Entretanto, esses ideais democráticos, esses ambientes propícios à democracia (educação), podem desaparecer com certa rapidez se não forem enraizados em sua essência, visto ser mais fácil terminar algo por determinação de poucos, do que construir democracia com a adesão de pequenas porções de indivíduos. Como relatado antes, para isso são necessários coletividade e pertencimento.

O professor José Renato Polli refere: “Freire via a escola como espaço possível para a prática educativa que leva em conta a necessidade de buscar elementos radicais de democratização, uma escola capaz de engendrar uma esperança como futuro a ser criado, uma ética universal do ser humano” (POLLI, 2005, p. 59). Nesse sentido, Freire acreditava que a escola pública seria o ambiente propício para as transformações necessárias da sociedade; se ela não pode tudo, pode alguma coisa, e essa possibilidade é muito importante e deve ser um instrumento para a formação do cidadão pronto para viver em sociedade. Ele destacava:

A educação que se vive na escola não é a chave das transformações do mundo, mas as transformações implicam educação. É nesse sentido que sempre digo: a força da educação está na sua fraqueza; não podendo tudo, pode alguma coisa. Alguma coisa historicamente possível agora ou possível amanhã. Cabe a educadores e educadoras, enquanto políticos, perceber alguns dos possíveis que, realizados hoje, viabilizam os de amanhã (FREIRE. 2005 b, p. 203-204).

A proposta de trabalho, num primeiro momento, pode até parecer destoante dessa passagem do pensamento de Freire em que ele traz embutido nas suas palavras o inédito viável. Mas, na verdade ela não é, posto que se tem a consciência de que a educação pública sozinha não irá transformar a sociedade e com isso ser um guardião da democracia. Não seria apenas este o anseio, ele é maior. Reafirma-se que a educação pública é um instrumento possível e viável para que se busque a democracia no país, democracia à qual ainda não se acostumou, seja pelos poucos momentos nos quais ela existiu na República brasileira, seja pelo ranço das épocas escravocrata e colonial.

Freire pensava a educação como forma política, e assim o sendo, ela é fonte de transformação. Ele acreditava (FREIRE, 1997, p. 23) que, do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo, quanto negar o caráter educativo do ato político, ou seja, eles são indissociáveis e vitalmente ligados, já que quando um deixa a

relação, o outro sofre de crise de identidade. Na visão de Freire, democracia e educação são atos políticos da existência humana, sendo bem apresentados nesta passagem:

Como educadoras e educadores, não podemos nos eximir de responsabilidade na questão fundamental da democracia brasileira e de como participar na busca de seu aperfeiçoamento. Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também (FREIRE, 2008 b, p. 92).

A coerência do pensamento freiriano requer que se enfrentem muitas provações, e isso não é para pessoas dadas à passividade. Freire “exige” dos participantes da ação dialógica luta e doação ao outro. Apresentar-se-ão na estruturação da teoria da ação dialógica no próximo item essas necessidades e dedicações.

O educador Licínio Lima⁵⁹ comunga da ideia anterior de Freire. Ele acredita que a escola não é “democratizável” por si só. Para que ela se democratize será necessário um conjunto de fatores; um dos fatores mais importantes é a congregação de esforços da comunidade escolar, da comunidade local. Lima diz:

A escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas através da eleição de diretores ou outros responsáveis; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a organização do trabalho na escola, numa escola pública como local de trabalho, as suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a comunidade representam, entre outros, elementos de que depende, também essa democratização [...] (LIMA, 1998, p. 26-27).

Lima aproxima-se da ideia de Freire quanto à questão da educação pública democrática. Ela deve ser realizada em comunhão entre estrutura organizacional política e comunidade, conforme escreveu Freire:

Quando fui secretário de educação da cidade de São Paulo, obviamente comprometido em fazer uma administração que, em coerência com o nosso sonho político, com a nossa utopia, levasse a sério, como devia ser, a questão da participação popular nos destinos da escola, tivemos, meus companheiros de equipe e eu, de começar pelo começo mesmo. Quer dizer, começamos por fazer uma reforma diferente. Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que sendo pública fosse também popular; com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado (FREIRE, 1996, p. 309).

⁵⁹ Educador português da Universidade do Minho em Portugal.

A citação de Freire traz novamente a questão do público e do privado como fonte de preocupação para a sua escrita. Isso é histórico no Brasil; vem de muito antes da República a confusão entre público e privado. Essa confusão causou, durante muito tempo, e ainda causa, o atraso em relação a muitos direitos e agrava a crise ética, de que o país parece ser vítima, fato esse que dificulta a cidadania.

A educação pública democrática, na visão de Freire, só existirá no momento em que todos e todas tenham conhecimento e engajamento do seu protagonismo na condição de humanos detentores de direitos e executores de seus deveres. Freire resgata o que ele acreditava ser educação democrática ao tratar da cidadania, dizendo:

A cidadania não chega por acaso: é uma construção que, jamais terminada, demanda briga por ela. Demanda engajamento, clareza política, coerência, decisão. Por isso mesmo é que educação democrática não se pode realizar à parte de uma educação da cidadania e para ela (FREIRE, 2008 b, p. 119).

Freire não acreditava que a escola seria a solução de todos os problemas, mas defendia que sem ela seria praticamente impossível pensar em uma solução. então dizia: [...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza [...] Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela (FREIRE, 2009, p. 33). Ele sintetizava o que se deve esperar de um ambiente educacional democrático (decência, dedicação, entrega) e o que se pode colher com a sua ausência (falta de ética, autoritarismo, individualismo). Sua afirmação é muito pertinente quando afirma que a escola⁶⁰ não seria a solução de todos os problemas, mas sem ela é impossível pensar em qualquer possibilidade de vida decente, discernida, autônoma, condição mínima para uma existência humana plena.

Fecha-se essa passagem pelo pensamento de Freire com a certeza de que existe muito material ainda não estudado sobre esse assunto. Contudo, por razões de ordem práticas e acadêmicas, o tema educação pública, no pensamento freiriano, merece mais estudos. No próximo item continuar-se-á abordando o seu pensamento, mas agora dando ênfase à sua teoria da ação dialógica.

⁶⁰ Nessa passagem acredita-se que seria mais interessante falar de educação, pois escola, como algumas pesquisas apontam, pode ter um prazo de validade, ao menos assim como ela é conhecida. (COSTA, 2007, A escola tem futuro?).

2.2 TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA FREIRIANA E A EDUCAÇÃO PÚBLICA

A educação pública deve ter a oportunidade de vivenciar a ação dialógica, entretanto, até chegar a ser democrática, ela deve passar por mudanças; ser repensada em questões como a autonomia, a emancipação, o diálogo. A educação deve ainda ser valorizada, vir a ser verdadeiramente uma política de Estado, não apenas uma carta de intenções, um discurso ou um plano educacional imposto.

Freire, em seus escritos, faz convites, faz um chamamento a essa nova possibilidade de vivenciar o diálogo em sua plenitude; em ser democrático, em ser politizado. Mas ele reconhece que o convite pode não ser aceito por todos. Ele pondera que, para aceitá-lo verdadeiramente, é necessário libertar-se de algumas condições, a mais difícil das quais, seja, talvez, deixar a condição de oprimido, a condição de “hospedeiro de opressor”, para assim exercer uma práxis educativa verdadeiramente democrática.

A tarefa parece um movimento circular insuperável, até mesmo impossível, mas Freire não propôs algo em que o resultado deva ser: fácil, prático, rápido ou mesmo igual sempre. A proposta dele para a educação pública democrática, conforme está sendo desenhada durante vários momentos do texto, é um construir, é um projeto em desenvolvimento, é um sonho tangenciado pelo inédito viável.

Tentar-se-á, nas próximas páginas, expor a teoria da ação dialógica freiriana e com que ela pode contribuir para o propósito educacional público. É importante ressaltar que, neste primeiro momento, o que se abordará da escrita, do pensamento freiriano, sobre a ação dialógica, ainda é frágil. Será um construir da sua teoria, serão ensaios iniciais sobre a importante contribuição dela para a democracia, para a educação pública nacional.

Neste momento, é importante uma ênfase; a ação dialógica é uma matriz da própria democracia. Essa substantividade democrática da ação dialógica ocorre em duas perspectivas: em uma educação e em uma forma de vida, sendo a primeira democrática e a segunda engajada e crítica. Freire elucidava, em seus primeiros escritos, essa possibilidade:

Teríamos então de nos servir de toda a força democratizadora do diálogo, com que evitássemos e superássemos o perigo do alongamento da assistência prestada ao operário pela instituição, em assistencialismo. Assistencialismo que deforma o homem. Que domestica o homem. O grande perigo está na violência do antidiálogo que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a abertura de sua consciência que, nas democracias, há de ser cada vez mais crítica. Sem esta consciência cada vez mais crítica, a que nos referiremos mais adiante, não é possível ao homem ajustar-se á sociedade atual, intensamente cambiante. Daí as relações do assistencialismo com a massificação, de que é, a um tempo, efeito e causa (FREIRE, 1959, p. 14).

Freire, desde o início, acreditava no diálogo e na construção da consciência dos mais necessitados; para ele ninguém tem o direito de adestrar seres humanos, ninguém pode tirar a dignidade da pessoa. Ocorre que a passividade em que alguns indivíduos se encontram, faz com que eles se submetam a essa condição, quando não a uma situação análoga à escravidão. A ausência de acesso à educação desses indivíduos contribui para a sua passividade e docilidade.

Freire convida a todos e todas para agirem com “justa raiva”, longe de ser raivosidade, mas é um posicionamento pró-ativo diante das injustiças. Seria uma denúncia relativamente ao que se visualiza ou ao que se vivência no tocante aos desmandos e desrespeitos com o humano. Tem-se de agir para sair dessa situação ou, mesmo, oportunizar que o outro possa sair dela. No pensamento freiriano, democracia é uma forma de vida antes mesmo de ser uma forma política, assim dita por ele:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 2009, p. 88).

Freire afirmava de forma contundente que a democracia só se realiza em comunhão entre humanos, nas suas relações, no diálogo e na troca de experiências. Nessa construção ele se aproxima do pensamento de John Dewey, o qual acredita que o humano é democrático e que democracia se constrói desde as relações familiares até as relações públicas. Mas Freire vai além ao fazer menção ao fato de que ninguém vive plenamente a democracia se o seu direito de fala é retirado. É o que assegura:

[...] Ninguém vive plenamente a democracia nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico, segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar (FREIRE, 2008 c, p. 88).

Visualiza-se que o direito de fala é cerceado desde as primeiras fases de vida até a morte do indivíduo. Na família, essa limitação inicia-se mais cedo do que nos outros ambientes, contradição absurda, pois na fase infantil exige-se que o sujeito desenvolva, o mais rápido possível, a habilidade de fala, mas, na sequência, reprime-se esse mesmo sujeito quando ele tenta exercer o seu direito de externar as suas concepções infantis da vida. Essa

dificuldade também é facilmente visualizada nos primeiros relacionamentos sociais, nos momentos iniciais de maturidade, no ambiente de trabalho. Freire ressaltava que o humano necessita engajar-se para que o direito de fala possa existir, uma vez que este direito não é fornecido generosamente, graciosamente, pelas virtudes ou acertos do indivíduo.

Freire, em toda a sua obra, mantém a coerência em relação ao fato de que um direito não é dado por “graça”; para a sua existência e perpetuação são necessários esforço e luta. Em outra passagem confirma essa perspectiva de luta pelos direitos próprios e pelos dos demais:

A democracia não aparece por acaso nem tampouco pelo gosto de umas poucas pessoas que a regalam ou a impõem às maiorias. Na verdade, a democracia é uma criação social, é uma construção política paciente e persistentemente trabalhada, sobretudo em sociedades como a nossa de tradições autoritárias tão arraigadas (FREIRE, 2001, p. 201).

Ele acreditava que conscientizar-se é a forma mais eficaz para fugir da “mitologização” que, recorrentemente, cerca o indivíduo, e que apenas os que não oprimem ou os que são oprimidos é que podem ser conscientizados, pois o opressor necessita utilizar do expediente do mito para continuar na condição de opressor. Freire está certo de que só pode lutar por uma utopia quem é consciente e sabe que utopia não é um “mito”. Em uma democracia, os indivíduos podem e devem utilizar, da sua conscientização, do seu autoconhecimento como sujeito da sua incompletude, em razão de que, enquanto instrumento libertador e realizador do “ser mais”, enquanto inacabados que são, têm a possibilidade de ir além do que foram. Freire assim dizia:

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante (FREIRE, 2008 a, p. 33).

Em uma democracia tem-se a possibilidade de “ser mais” do que se é, mas para isso, se necessita “desmitologizar” algumas amarras que os opressores põem, sejam eles

familiares, patronais, pessoais. Democracia e conscientização são um constante construir; por elas deve-se buscar e lutar sempre. Embora pareçam meramente utópicas e alguns tentem fazê-las parecer mitos, não se devem acatar tais argumentos, não se deve deixar de buscá-las, desejá-las e aspirar a ambas.

Todas as discussões tiveram como motivação lembrar que exercer os direitos de diálogo, de fala, de opinião, é realidade distante ainda para uma parcela da população. Pensar em uma teoria da ação dialógica sem romper com essas amarras é uma tarefa hercúlea, talvez infértil, mas, na medida do possível, necessária e urgente.

A conscientização, para o professor José Renato Polli, só poderá ser uma realidade se passar pelos temas éticos abordados por Freire; eles são uma necessidade de tomada de consciência. Polli afirma:

[...] colocando na autonomia do sujeito e na sua relação de diálogo com os outros o meio para a sua realização pessoal e para a tomada de consciência frente ao mundo. [...] Seus temas éticos fundamentais, como a questão da liberdade, da autonomia, da justiça, estavam vinculados a uma intencionalidade prática, de transformação das realidades opressoras, a partir de uma solidariedade intersubjetiva, oposta diametralmente às formas de individualização da vida (POLLI, 2005, p. 56).

Nessa passagem, Polli resgata a independência intelectual de Freire⁶¹, lembrando que o pensamento freireano não busca mudanças superficiais, mas a valorização da palavra, palavra transformadora, emancipadora, palavra dialogada. Nessa perspectiva, a teoria da ação dialógica freiriana é a possibilidade de mudança, de melhoria do humano, seja como indivíduo seja como humanidade. Ela é uma revolução⁶², porquanto, para Freire: a “educação somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isto não significa que a liderança revolucionária espere a chegada ao poder para aplicá-la” (FREIRE, 2005 b, p. 87).

A educação não é salvadora de tudo, mas sem ela é impossível pensar em democracia, riqueza, liberdade, já que, em todos os casos o ser humano estará incompleto.

⁶¹ Importante se faz lembrar que a escrita de Freire era criticada tanto pelos “conservadores”, quanto pela intelectualidade da “esquerda ortodoxa”, uma vez que, escrevendo para a militância, ele não tinha preocupação com as críticas.

⁶² No dicionário Paulo Freire o termo Revolução significa: revolver o governo ou a ordem social atual através de uma derrubada forçada. A força de Freire é a da consciência, não a força física, mas a emocional e intelectual. Uma revolução freireana para a libertação de povos oprimidos é possível quando as pessoas têm a consciência de que são oprimidas e se engajam na práxis com a capacidade crítica de denunciar a injustiça, imaginando e trabalhando para um mundo melhor. O processo de aprendizagem é político e, quando feito criticamente através de modelos problematizadores de educação, pode ser revolucionário. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 367).

Freire, ao falar em educação, não desassocia esse conceito do conceito de ação dialógica, porque educação deve ser permeada de ação dialógica, para que, ao melhorar o humano, melhore a educação e, ao melhorar a educação, melhore o humano. Esse movimento circular não deve ser absoluto mais sim superável.

Freire já lembrava que uma educação pública democrática só pode ser feita por gente! Esta gente deve gostar de gente. Não apenas de povo, mas de todos os indivíduos viventes desta relação, pois, ao retirarem-se questões desnecessárias dessa relação como gênero, classe social, nível intelectual, entre outros, realça-se a necessidade de aprendizado da democracia, de autonomia das relações, de emancipação do indivíduo.

Nesse sentido o alemão Wolfdietrich Schmied-Kowarzik traz uma visão estrangeira do que deveria ser uma educação: “[...] Educação não deve ser subordinação, o exercitar-se numa silenciosa aceitação da opressão, mas deve, desde o início, ter uma disposição dialógica, permitir comunicação e solidariedade autênticas de educadores e educandos, orientada pela tarefa conjunta do conhecimento e da formação da realidade” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 77-78). Ele ainda cita um trecho da obra de Freire para justificar a sua posição. Nesse trecho Freire dizia: “Somente o diálogo que implica num pensar crítico é capaz, também, de gerá-lo... Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 77-78).

A possibilidade de um projeto educacional político renovado move os indivíduos à luta, traz à tona a necessidade de construção permanente de uma sociedade melhor, mais equilibrada, detentora de razão. Nesse aspecto, continuará o texto com uma visão estrangeira do assunto. A educadora argentina Margarita Sgró⁶³, juntamente com a sua equipe, os professores Andrea Diaz e Hugo A. Russo, contribuem com esta discussão:

Em momentos em que as dúvidas e incertezas provocadas pelas diversas críticas à razão moderna e a seu papel legitimador das interpretações do mundo propõem, entre outras consequências, uma redução técnico-administrativa do problema educacional, consideramos necessário voltar a perguntar pela contribuição que a reflexão filosófica pode dar a um projeto pedagógico transformador (SGRÓ; DIAZ; RUSSO, 2004, p. 113-114).

A questão levantada por Margarita não é pacífica, pois nem toda a crítica à razão moderna desemboca numa redução técnico-administrativa do problema educacional.

⁶³ Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do programa de pós-graduação em educação da UNICEN - Universidad Nacional del Centro - Facultad de Ciencias Humanas. Professora convidada dos programas de pós-graduação em educação da UNICAMP e da UPF.

Mas a ação educacional dialógica pode contribuir, nos ambientes escolares, como fonte de reflexão filosófica, podendo ainda ser um projeto pedagógico transformador.

A ação dialógica é um ato profundamente político, podendo proporcionar aos indivíduos igualdade, visto que eles são pessoas que possuem potencialidades. Colocando-os no mesmo nível de respeito e de consideração, bem como no mesmo patamar de valorização do conhecimento e da experiência, os indivíduos podem alcançar autonomia, emancipação, discernimento, deixando de ser oprimidos e opressores.

A educação dialógica é, também, uma possibilidade de razão, pois referida educação deve ser pautada na curiosidade crítica e no rigor do pensamento, todos eles tendo no diálogo uma possibilidade de exteriorização. Nesse contexto, a educadora Vera Barreto busca, nas palavras de Freire, o que pode ser um diálogo, mas falha em não informar de qual obra de Freire ela retira esta passagem⁶⁴, e o trabalho de pesquisa não consegue identificar a origem da passagem. Assim traz Barreto:

[...] o diálogo mais que um instrumento do educador é uma exigência da natureza humana. [...] “o papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão. Mas dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo” (BARRETO, 2003, p. 65).

A educação deve cada vez mais integrar os grupos populares, buscando o seu desenvolvimento pleno. A afirmação não tem a pretensão de dizer que o educador deve fazer o papel desses grupos, mas ele deve contribuir para o seu crescimento, para a busca de seu espaço social, para o fortalecimento dos seus direitos, tentando, pela ação dialógica, a desejada igualdade, mas sempre educando ao mesmo tempo em que se educa, visto educação dialógica necessitar ser essa via de mão dupla do conhecimento.

O professor Bianco Zalmora Garcia⁶⁵, em seus escritos e em suas aulas no curso de mestrado em educação da UEL, traz uma possibilidade de definição para a ação dialógica freiriana dizendo:

⁶⁴ Utilizaram-se aspas na fala de Paulo Freire, pois, como Barreto não informa o local desta passagem, destaca-se a citação para não induzir o leitor a erro.

⁶⁵ Garcia explica que a teoria da ação dialógica freiriana pode ser estudada em conjunto com a teoria da ação comunicativa habermasiana (em sua tese de doutorado isso fica explícito). Esta seria uma “continuação” da primeira, lógico que isso não foi pensado por Habermas, mas, ao analisar as duas teorias, sente-se que elas são vizinhas e devem ser apreciadas conjuntamente, pois as duas terão boas indicações da democracia. Com a utilização da ação comunicativa insere-se o indivíduo na coletividade pensante, privilegia-se a intersubjetividade, pela qual todos são alçados à condição de sujeitos detentores dos mesmos direitos, todos dignos e aptos a decidir seu destino individual e a expressar sua vontade e influir no destino coletivo, o que é traço marcante da democracia.

É a partir da dialogicidade constitutiva da ação dialógica – ação para a liberdade e libertação – que se pode apreender e compreender a substantividade democrática. Nela confere-se o estatuto afirmativo (propositivo) da teoria da ação dialógica cuja tematização, portanto, não se constitui negativamente, isto é, pela simples oposição reativa à matriz antidialógica da teoria da ação cultural voltada para a manutenção de um *status quo* opressivo (desumanização). Todavia, no pensamento freiriano, a reflexão teórica sobre ação dialógica irrompe perpassada pela indignação ética contra esta desumanização em virtude da qual a matriz ontológica do ser humano – sua humanidade – é negada nas misérias, violências e opressões a que se é submetido: humanidade calada, impedida de pronunciar o mundo e nele agir pela palavra (GARCIA, 2007, p. 03).

A construção da teoria da ação dialógica freiriana é composta de muitos requisitos, sendo alguns dos mais importantes: o amor, o compromisso, a ética entre os sujeitos, o respeito e a rigorosidade. Ela apresenta uma possibilidade de realização pessoal, de tomada de consciência do sujeito em relação ao seu papel no mundo e com o mundo, sendo um ser político.

Freire, em seu discurso, rejeita a neutralidade em relação à educação. Ele acreditava que todo ambiente de ensino é propício para uma ação política da educação, e o educador deve agir como político, “ser político” (FREIRE, 2001, p. 95), e não como puro técnico ou sábio, pois, o próprio técnico e o sábio são seres políticos. Ninguém simplesmente ensina alguém impositivamente, todos se ensinam mutuamente; esse movimento educacional é construído na certeza de que, como todos são agentes dessa educação, ela pode ser transformadora, promotora da consciência crítica.

Com a aplicação da ação dialógica os resultados na educação seriam evidentes, não importando o nível em que o educador tente realizá-la: seja em universidades, seja na alfabetização de jovens e adultos ou mesmo na pré-escola. Pode-se falar em uma experiência vital, na qual o desvelar da condição de “inacabamento” do educador faz com que este perceba a sua presença no mundo e com o mundo. Ao tomarem conhecimento da sua condição de finitude, de sua condição de ser histórico, os educandos podem ser despertados para buscar ir além, “ser mais”, porque a menoridade não deveria ser uma condição do humano. Freire apresenta alguns condicionantes, alguns requisitos para que ocorra a ação dialógica, sendo eles:

Amor ao mundo e aos humanos (FREIRE, 2005 b, p. 91). O primeiro condicionante retratado na construção freiriana traz o amor, mas o amor abordado não é o utilizado no sentido do senso comum, Freire pensava em outra concepção de amor. Ele anunciava:

Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (FREIRE, 2005 b, p. 92).

Freire tratava de um amor pelo outro enquanto ser humano, enquanto ser capaz de se doar pelo outro. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Se não ocorrer amor ao mundo, se deixar de amar a vida, se deixar de amar as pessoas, não será possível o diálogo.

Humildade (FREIRE, 2005 b, p. 92). No condicionante humildade, Freire acreditava que existe muita dificuldade de diálogo com indivíduos egoístas. Para existir diálogo verdadeiro é necessário que em ambos os dialogantes exista a postura humilde como condição para a existência do diálogo. Freire dizia:

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2005 b, p. 93).

O diálogo ocorre apenas se os dialogantes estiverem dispostos a exercê-lo, mas para isso acontecer, eles devem estar em sintonia em relação às suas necessidades. Devem também estar atentos à humildade, por ser ela condição essencial de fala, de

reconhecimento da condição humana de que ninguém é mais do que ninguém e que não existe o absoluto no diálogo.

Fé nos humanos (FREIRE, 2005 b, p. 93). No condicionante fé nos humanos, Freire advogava que os seres humanos devem acreditar uns nos outros, em sua humanidade. Essa crença é mais complexa do que o humanismo cristão, denominação comumente atribuída a Freire. Ele acreditava no humano diferentemente da fé religiosa, distante de uma profissão de fé. Possuir essa crença é acreditar que todas as pessoas neste mundo são dignas de confiança. Freire insistia:

Não há também diálogo, se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver. Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista (FREIRE, 2005 b, p. 93-94).

Se a fé nos seres humanos é um dado anterior ao diálogo, a confiança se instaura com ele; se isso deixar de ocorrer é porque não ocorreu a verdadeira fé, em razão de que, ao falsear esse condicionante, o diálogo não se instaura; ele é uma farsa. A confiança só pode ser instaurada no testemunho real e concreto das intenções dialógicas do humano para com o outro.

Esperança (FREIRE, 2005 b, p. 94). Na condicionante esperança, Freire reconhecia que existe a necessidade de ter esperança no humano, esperança não ingênua, mas ciente da limitação do ser humano, que é inacabado, mas mesmo com essa condição, ainda assim, busca “ser mais”. Essa busca deve ocorrer, mesmo sem garantias, mesmo que nunca possa um dia chegar à completude. Freire confirmava:

Não existe, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens – o que é impraticável numa situação de agressão. O desespero é uma espécie de silêncio, de recusa do mundo, de fuga. No entanto a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça. Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Move-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (FREIRE, 2005 b, p. 94-95).

A esperança está na própria essência da imperfeição dos humanos, imperfeição que os leva a uma eterna busca. Esta não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os humanos. O diálogo é apresentado como a possibilidade que têm as pessoas para serem mais, e isso não pode realizar-se na desesperança. Freire, ao acreditar no humano e ter esperança nele, coloca uma necessidade vital para a ação dialógica que é a comunhão entre iguais, deixando de lado todos os preconceitos históricos nos quais a humanidade insistiu durante milênios.

Pensar verdadeiro (FREIRE, 2005 b, p. 95). No condicionante um pensar verdadeiro, Freire acreditava realmente na capacidade do humano para desenvolver um pensamento verdadeiro, um pensar crítico. Não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiramente crítico. Freire dizia:

Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que capta em constante devenir e não com algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. Opõe-se ao pensar ingênuo, que vê o “tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado”, de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem-comportado. Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. [...] Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. (FREIRE, 2005 b, p. 95).

Freire, ao eleger um pensar verdadeiro como condicionante da ação dialógica, reconhece a necessidade educativa que a ação dialógica deva possuir, pois sem ela não há comunicação e sem isso a verdadeira educação terá dificuldade de existir; mais uma

vez depara-se com um argumento circular em que uma coisa legitima a outra e faz com que elas tenham sentido, movimento.

Freire ainda tentava juntar os condicionantes, fazendo deles elos de uma corrente chamada ação dialógica. “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (FRERIE, 2005 b, p. 94). Garcia alerta que a teoria da ação dialógica freiriana se dá com muitos outros requisitos. Mas, para a caracterização da teoria da ação dialógica na pesquisa, esses já são suficientes. Por esses, já se pode perceber o quanto é difícil vivenciar uma experiência verdadeiramente dialógica na concepção freiriana, não apenas no ambiente escolar, mas em qualquer ambiente em que esteja inserido o humano.

As dificuldades para a concretização de uma efetiva ação educacional dialógica encontram-se, muitas vezes, no fato de não se reconhecer no interlocutor uma possibilidade de diálogo; com isso, desrespeita-se o direito do outro em, também ele, ter sua concepção de mundo, concepção não necessariamente derivada da cultura letrada oficial, tampouco da recebida da escola (SGRÓ; DIAZ; RUSSO, 2004, p. 117). A cultura do outro não deve ser eliminada, deve, sim, ser objeto do diálogo juntamente com a cultura oficializada pelo poder público constituído. Nesse sentido, Sgró, Diaz e Russo contribuem com o raciocinando:

[...] A cultura popular como criação de todos os homens, que é ao mesmo tempo consumida e recriada pelos oprimidos, os coloca numa posição igualitária dentro do intercâmbio de valores e saberes no marco do mundo da vida, e é a partir daí que a educação torna-se dialógica. [...] pode-se afirmar que, de um ponto de vista prático, a proposta de Paulo Freire continua mantendo sua vigência no cotidiano escolar, pois o fato de haver caracterizado a prática educacional como “dialógica” o coloca próximo do atual giro pragmático-linguístico da filosofia que encontra na ação comunicacional a ferramenta para recuperar a racionalidade, entendida como a possibilidade de regular racionalmente os comportamentos sociais e de fundamentar a progressividade das aprendizagens coletivas (SGRÓ; DIAZ; RUSSO, 2004, p. 115 a 117).

A possibilidade de renovação da educação é inerente à ação política do educador e do educando, os quais não devem recusar-se a realizar uma ação transformadora, nem deixar de utilizar a ação educacional dialógica, pois com isso faculta ao educando realizar o seu direito à educação formadora e a uma possível opção por transgredir, reconstruir a sua realidade.

Ser dialógico pressupõe um ser humano melhor, que busca melhorar com o tempo. Não se está falando de pessoas “boazinhas”, mas de pessoas com uma humanidade aflorada. Para Freire, este ser humano não é necessariamente um ser dócil, que até pode e deve ter a “justa raiva”, desde que esta não se torne raivosidade, conforme dito anteriormente. Nesse sentido ele esclarece:

Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador. O que a raiva não pode é, perdendo os limites que a confirmam, perder-se em raivosidade que corre sempre o risco de se alongar em odiosidade (FREIRE, 2009, p. 40-41).

Freire acredita que só quem tem a capacidade de ter raiva é capaz de amar. Amar outro ser humano presume entrega à condição de vida desse outro, mas não exclui o sentir raiva.

Freire diz que a teoria da ação dialógica serve à conquista, à libertação e que todo o esforço dele foi em tentar dizer o óbvio, ou seja, que os oprimidos, para se libertarem, necessitam igualmente de uma teoria de sua ação (FREIRE, 2005 b, p. 212), mas que esse povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, construir a teoria de sua ação libertadora (FREIRE, 2005 b, p. 213). Somente no encontro dele com a liderança revolucionária⁶⁶, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e se refaz. Uma vez abordada a teoria da ação dialógica freiriana, visualiza-se que ela só pode existir na democracia.

No próximo item abordar-se-á sobre a renovação que a ação dialógica pode causar na educação pública, empenhado em fazer que ela se torne uma possibilidade de renovação permanente da democracia.

⁶⁶ Como se forma a liderança revolucionária? Qual a diferença do pensamento de Freire de uma ação revolucionária daquelas desastrosas experiências, autoritárias, instituídas por várias lideranças revolucionárias do século XX? Aos leitores que ainda têm alguma dúvida sobre o que Freire pensava acerca do termo revolução, se lembrem da definição da nota de rodapé 62. Para Freire, revolução não é a troca do opressor, ou seja, trocar o opressor pelo oprimido transformando-o em um novo opressor. Revolução é uma luta para reparar uma situação instalada de forma injusta e autoritária utilizando-se da força não física como os autoritários estão acostumados, mas a força originada pela consciência, pelo intelecto e pelo emocional que cada humano possui e é capaz de despertar.

2.3 EDUCAÇÃO PÚBLICA E AS POSSIBILIDADES DE REINVENÇÃO PERMANENTE DA DEMOCRACIA

Neste item final buscar-se-á apontar para a inação que sofre a educação pública, bem como para os motivos que dificultam a ela ser um instrumento possível para viabilizar a reinvenção permanente da democracia. Acredita-se que a educação pública, sendo renovada pela teoria da ação dialógica, poderia ir, talvez, além do que ela já foi ou do que ela já alcançou. Com essa possibilidade, a educação pública poderia passar a ser um instrumento válido de democracia, para com isso passar a buscar a reinvenção permanente da democracia.

A proposta freiriana referente à ação dialógica é de difícil concretização e compreensão para a grande maioria dos humanos. Para alguns críticos, essa realização é impensada, porque o embrutecimento da vida acaba por falar mais forte em sua convivência com o outro, mas a proposta dialógica que Freire fazia é para todos e todas sem distinção; ele ainda fazia um convite para que todos vivenciassem o humanismo. Freire sugeria, em sua teoria da ação dialógica, que o indivíduo buscasse, que ele resgatasse, no seu íntimo, o que há de mais precioso na sua condição de humano, ou seja, o amor, a humildade, a esperança, a verdade, a ética e a fé. Todas essas ações-sentimentos têm um conceito próprio em Freire, excluindo-se com isso a noção do senso comum que elas carregam.

Agir conforme os ideais de Freire requer grandes mudanças, engajamento. Requer ainda dedicação a elas, enfrentamento das dificuldades da realidade excludente contemporânea, que a sociedade brasileira impõe, pela sua falta de maturidade democrática. Mas Freire⁶⁷ sempre teve consciência de que a sua utopia e a sua práxis eram demasiadamente difíceis de ser colocadas em prática, não sendo isso, porém, em nenhum momento, empecilho para a sua “pregação”, defesa, “crença” e vivência.

Freire, ao construir as suas pedagogias, embasa muito da construção na realidade social em que vive a população brasileira, mas elas podem ser compreendidas por qualquer outra população no mundo. Estejam elas desfavorecidas, oprimidas, marginalizadas, em fim, incomodadas com a realidade posta. Com essa pedagogia se pode realizar uma leitura focada no oprimido, ao qual seja permitido indignar-se, mas com a razão crítica necessária, podendo assim alcançar a sua liberdade, a sua autonomia, a sua emancipação. Nunca é demais ressaltar que para Freire todos podem estar na condição de oprimidos, mesmo os que se

⁶⁷ Traço marcante em Freire é a sua coerência entre a proposição e a vivência. Ele realmente tentava vivenciar o seu modelo de homem democrático, o seu modelo de educador dialógico; ele pagou pela sua coerência durante anos de exílio.

encontram em situação favorável (econômica, emocional, social); entretanto, na construção de suas teorias ele foca sempre nos: “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2005 b, p. 23).

Um problema crucial, que foi enfrentado nesta investigação, é o fato de que os indivíduos, em sua maioria, não se percebem como oprimidos. Ignoram a sua condição de “hospedeiros de opressor”. Com isso, eles repetem a dinâmica de opressão, em suas relações, sejam elas familiares, sociais e profissionais. Contudo, eles acabam sendo, algumas vezes, mais opressores do que o próprio opressor, vivendo essa dicotomia oprimido e opressor na mesma pessoa.

O legado⁶⁸ que Paulo Freire deixou ainda é uma meta a ser atingida, mas ela só pode ser realizada percorrendo-se o caminho da educação democrática, libertadora, emancipatória. Esse legado tem construções marcantes:

[...] A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder (FREIRE, 2001, p. 99).

Freire utilizava, em seus escritos, a expressão “reinvenção permanente da democracia”; como na citação acima, ele convida a todos e a todas a reinventar o mundo, a se reinventar, pois ele acreditava que uma das características vitais do humano é essa capacidade de reinvenção; porquanto, sendo inacabado e tendo consciência deste inacabamento, o humano pode buscar ser mais, mesmo na certeza de que isso nunca acabará, visto que o humano não tem condições de plenitude, o humano não se completará nunca.

Nessa perspectiva, ao invocar-se o conceito freiriano “ser mais⁶⁹”, pode-se e deve-se colocar nele a perspectiva educacional. Por essa razão, a educação tem um papel fundamental, na busca constante do humano com vista a se formar, a se completar. Os agentes da educação, ao se reconhecerem inacabados e, nessa situação de inacabamento, construirão um diálogo verdadeiro com os seus educandos, propicia-lhes um ambiente fértil para a ação dialógica e, com ela, para a democracia, em um construir permanente. Não se vislumbra

⁶⁸ Freire tem uma enorme quantidade de obras, grande no tamanho e na importância, além de ser conhecido e respeitado no mundo inteiro, fez e faz seguidores e propagadores de suas teorias, por isso fala-se em legado.

⁶⁹ O significado desse termo já foi tratado, mas, lembrando-se que ele diz respeito ao humano e que, ao se perceber inacabado, ao ter consciência da sua limitação nessa existência, busca ir além dessa limitação, busca se complementar, se aperfeiçoar.

qualquer possibilidade de democracia sem se passar pelo ambiente educacional público, pela educação pública, pois, como já levantado antes, democracia não se faz por decreto, ela não acontece por vontade de uns poucos. Democracia exige participação, amadurecimento, maturação, erros e acertos, ou seja, não é um processo do qual se colhem frutos rapidamente.

Ao falar-se em democracia, mais uma característica deve-se deixar clara – em se tratando da sua concepção atual -, a saber, ela só pode acontecer em um Estado democrático de direito. É difícil visualizar democracia fora das garantias conferidas aos direitos humanos fundamentais por um Estado de direito legítimo, justo, destacando-se que somente tal Estado pode agregar à sua qualificação a democracia. Parte-se da presunção de que um Estado democrático, para a sua existência, deve ser garantidor de direitos. Um Estado de direito que desvirtua do seu papel e se transforma em autoritário, corrupto, ou qualquer outra aberração imprópria para a sua verdadeira função, é apenas Estado de direito, não é Estado democrático de direito, visto perder a sua legitimidade.

Todas as tentativas de constituir Estados que suprimiram a garantia vital e fundamental da liberdade dos indivíduos se distanciaram de ideais democráticos, os quais se propuseram até aqui, por quanto um dos primeiros direitos a serem cerceados, nessas tentativas, é o diálogo, diálogo real e verdadeiramente livre. Um Estado de exceção, ou a ausência do Estado, cria outras formas de governo, mas pelo que a história mostra, nenhum deles é ou foi melhor do que a imperfeita democracia. Uma democracia exige diálogo verdadeiro, entre sujeitos iguais e detentores de direitos. Logo, a educação tem o compromisso e, por natureza é capaz, de promover a igualdade, o diálogo e a comunicação entre os indivíduos, os quais devem ser detentores da sua história e conscientes de sua condição de educadores, de educandos, de comunidade educacional. A pesquisa tentou mostrar a viabilidade de um Estado democrático, legitimador de direitos, não somente para assegurá-los em tese, mas para garanti-los no seu exercício, direitos esses efetivos, que exercem a preferência pela educação pública.

A educação pública é necessária para a reinvenção permanente de uma democracia? Tentou-se responder a essa questão durante a pesquisa, ao falar-se em educação pública, no tocante a sua ação dialógica, na sua ação educacional com as devidas características de emancipação, libertação. Percebeu-se que ela deve exercer com mais firmeza a sua ação política, descobrindo (ou redescobrando, dependendo da circunstância em que se encontra a ausência do diálogo) as suas características de

multi/inter/transculturalidade⁷⁰ (FLEURI, 2007, p. 18), pois a partir delas poder-se-ão encontrar novas possibilidades para as inquietações.

A causa maior que dificulta a concretização de uma democracia mediante a ação dialógica na educação pública é a crescente incapacidade para realizar o diálogo, mas esse diálogo não pressupõe ausência de identidade. Deve-se continuar a ser o mesmo, não temendo a vocação ontológica e apriorística para a “dialogicidade” para a qual o humano é capacitado. A incapacidade de diálogo que se vivencia atualmente está envolvida em medo. As relações humanas na contemporaneidade estão sendo transformadas pela ausência de civilidade dos indivíduos. Essa falta de civilidade vem aumentando a intolerância nas relações. Vem causando o acatamento das decisões, tomadas em nome alheio, por representantes muitas vezes ilegítimos. Vem anestesiando a contrariedade da situação atual posta. Vem diminuindo o respeito aos outros e à coisa pública, até chegar em sua completa inexistência.

O humano é um ser histórico, finito e político. Entretanto, algumas novas relações na contemporaneidade acabam por torná-lo um indivíduo desconectado, descompromissado das conquistas históricas da civilidade. Visualiza-se isso mais nitidamente na contemporaneidade, pois ela está recheada de intolerância, intolerância que parece ser visceral e planetária, conforme diz Fleuri:

Numa época em que a intolerância global parece ter-se abatido sobre o planeta e em que as diferenças culturais, mais do que uma riqueza, são encaradas como algo a suprimir, tornar-se fundamental insistir na necessidade de a escola se assumir, não apenas como um espaço de tolerância e de cruzamento da diversidade, mas como contexto cultivador do diálogo crítico, democrático e criativo, como propôs Paulo Freire (FLEURI, 2007, p. 17).

Ao mesmo tempo que se vivenciam esses retrocessos, essas limitações, se encontra neles uma possível solução do problema. Ao utilizar-se a interdisciplinaridade numa ação educacional política, colocando-se como objetivo de ensino a qualidade, a formação de cidadãos autônomos, detentores de discernimento, atores de suas ações e pensamentos, essas

⁷⁰ Fleuri fala que, em relação a toda a problemática da multi/inter/transculturalidade, há no mínimo dois aspectos que se devem perceber. O primeiro é considerar que é impossível reduzir a um único conceito esta multiplicidade de ideias e de propostas que estão sendo elaboradas no campo de pesquisa da ação educacional; essa irreduzível pluralidade de perspectivas constitui uma grande riqueza, visto que exige o diálogo e a mútua compreensão do ponto de vista de um e do outro (FLEURI, 2007, p. 18). O segundo aspecto refere-se à explicitação do eixo fundamental de toda a problemática, ou seja, de que forma é possível promover a unidade e a relação entre diferentes grupos, culturas e sujeitos, sem que essa relação e essa unidade anule as diferenças, mas, pelo contrário, potencialize o desenvolvimento de cada um deles (FLEURI, 2003).

diferenças podem ser enriquecedoras para o processo transformador da educação pública, já que ninguém é mais importante que qualquer que seja outro sujeito de fala. Sempre tem de existir o diálogo, devendo ele ser verdadeiro e permanente. Essa igualdade se obtém colocando-se os sujeitos em equivalente grau de discernimento da realidade e suscitando diálogos em que cada um lutará em prol de algo, algumas vezes do seu íntimo, mas, sobretudo, em prol da coletividade educacional. Essa luta, se possível, deve ser a salvo de eventuais manipulações que o humano insiste em realizar e que Freire refuta em sua teoria⁷¹. Mas para isso, educadores e educandos, iguais em importância, devem utilizar a ação dialógica na formação escolar, buscando nela uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais igualitária, com uma democracia crescente, fortificada.

Ao realizar-se uma leitura com preocupações dialéticas da obra de Freire, encontram-se focos de possibilidades da educação pública como instrumento de reinvenção permanente da democracia. Nesse contexto, encontra-se, em Wolfdietrich Schmied-Kowarzik, um respaldo a essa posição. Em sua definição:

Paulo Freire retoma a relação originária entre dialética e diálogo, e define a educação como a experiência basicamente dialética da liberação do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 69-70).

Schmied-Kowarzik define Freire como um pedagogo e humanista brasileiro e acredita que Freire é uma possibilidade viável de uma nova compreensão do que deve vir a ser a educação. Essa educação dialógica que traz toda uma cultura dialética de milênios é, sem dúvida, uma fonte de recriação para a educação pública brasileira na contemporaneidade.

Nesse cenário existe um enorme desafio, pois, ao buscar-se na educação pública, seu caráter progressista, sua veia emancipatória, depara-se com as limitações dessa ação educacional. Nesse sentido, Ghiggi lembra Freire, ao afirmar que o pensamento freiriano é atual e necessário e lembra ainda das limitações das ações. Ghiggi complementa:

Freire é fundamental [...] porque, enquanto pensador do seu tempo, disponibiliza fundamentos para pensar a escola em contexto, não por certezas absolutas (atestado de falência da capacidade humana nos humanos), nem índice de rigor teórico e conceitual, mas içamento de idéias que propões referenciar práticas como princípio epistemológico e político (GHIGGI, 2002, p. 35).

⁷¹ Ele insiste que o discurso deve possuir a verdade; sem ela esse discurso se esvazia, perdendo assim a sua validade, fato este presente também na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas.

Lembre-se que o processo educativo não é uma ação homogênea, nem ao menos é uma sequência linear ou progressiva. Ele deve ocorrer de forma complexa, com processos singulares, porque os seus agentes são despertados de inúmeras maneiras e os seus referenciais, quer culturais que teóricos, sempre falam intimamente, podendo, assim, ser conflitantes, divergentes e incongruentes com as expectativas educacionais.

A finalidade primordial da educação pública poderia residir na formação intelectual dos cidadãos de uma nação. Sabe-se, porém, que o Estado brasileiro não desempenha de forma satisfatória o seu papel; mesmo nos atuais dias existe uma considerável parcela da população analfabeta e uma parcela menor de analfabetos funcionais e a maior parte dos alfabetizados não têm acesso ao ensino superior, degrau final dessa formação. Esses problemas são históricos, ma, desde os signatários dos Manifestos pela educação nova, existem indivíduos que acertamente exigem garantias para uma boa educação pública. No caso dos signatários, eles reivindicam que ela deveria ser: coeducativa, gratuita, laica, obrigatória, de qualidade e universal. Acrescentou-se, ainda na pesquisa, que ela deveria ser: autônoma, escolarizada, independente e, como tão bem garante atualmente a Constituição Federal brasileira de 1988, uma garantia e um dever do Estado. Essas garantias poderiam ser apreciadas como um manual de conduta de como construir uma educação pública democrática.

A educação pública pode proporcionar uma construção crítica, uma interpretação do mundo, interpretação e construção que devem ser democratizadas, ou seja, a todos os indivíduos devem ser dadas oportunidades de acesso ao conhecimento e à informação, para que possam manifestar sua vontade livre e consciente, e para que todos desfrutem do mesmo grau de importância e relevância, não obstante estarem em condições e realidades diferentes com experiências distintas. Essa educabilidade pode minimizar as diferenças e os preconceitos, mas para isso ela deve ser envolvida pela “dialogicidade” que a sua existência necessita.

O esforço reflexivo realizado na dissertação sugere, ao final, viabilizar a educação transformadora, “capacitando” o sujeito a exercer o seu papel político, utilizando melhor o que aprendeu, sendo agente protagonista da sua verdadeira vocação emancipatória. A educação pública tem a possibilidade de formar o indivíduo e deveria tê-la como finalidade, mas não realiza sua função plenamente, pois a política de Estado sempre acaba sendo vencida

pela “política do governo⁷²”, e essa não se compromete realmente com a finalidade formativa da educação, e acaba realizando no máximo uma informação de conteúdos aos indivíduos

⁷² Reitera-se essa nota. Esse é um problema relevante da educação pública brasileira, enquanto a educação for tratada como política do governo (deste ou daquele partido), e não política de governo (um plano para a educação de longo prazo, independente de quem for o mandatário ou de quem estiver na gerência), não se presenciaram mudanças significativas, pois elas, assim como estão, têm prazo de validade de um mandato; dificilmente são continuadas por mais tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme sinalizado na introdução, nestas linhas finais, não será realizado um fechamento definitivo do tema. Primeiro, porque seria imprudente escrever algo definitivo quando se pensa a educação. Dar-se-á, sim, uma “resposta provisória” para as inquietações iniciais da pesquisa. Depois desse trajeto, buscando-se entender os caminhos da educação pública brasileira na contemporaneidade, a ação dialógica, a possibilidade de instrumentalizar uma democracia, se conclui que a teoria da ação dialógica freiriana, aplicada à educação pública brasileira, pode contribuir para a reinvenção permanente da democracia. A ação dialógica possui características que podem ser usadas para tal fim. Entretanto, ao pensar-se em efetivação, constata-se que ela não contribui, ainda, de maneira satisfatória. Encontraram-se vários desafios e dificuldades que legitimam essa constatação. Resgatar-se-ão os assuntos que foram abordados no trabalho para melhor elucidar essa afirmação.

No primeiro capítulo, introduziu-se o assunto educação pública, passando-se pelas suas condições de crescimento e por reivindicações dos educadores escolanovistas. Ao discutir-se esta educação, focou-se na educação do início do século XX, mais precisamente a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse momento histórico, as dificuldades de concretização de uma educação pública democrática, pautada na teoria freiriana, tiveram seu início, a ideia num primeiro momento poderia soar estranha, mas ela não é, pois mesmo sendo o Manifesto anterior à confecção da teoria da ação dialógica freiriana, os signatários desse Manifesto já exigiam “equivocadamente” uma educação profissionalizante, fato esse que desfavorecia uma educação formadora; com indivíduos conscientes, discernidos, detentores de ideais emancipatórios, qualidades estas indispensáveis para o propósito dialógico.

Ao abordar-se a educação pública enquanto um direito humano fundamental, afirmou-se que ela era uma obrigação do Estado, um dever inquestionável em qualquer democracia. O Estado em questão, que foi desenhado para essas garantias, é democrático de direito, constituído legitimamente, que, em suas atitudes, vivencie a busca permanente da democracia. Entretanto, ele ainda não é a realidade brasileira, pois o Estado pátrio possui fortes vícios dos longos anos de regime autoritário, o que dificulta, e muito, o exercício do seu papel, do seu protagonismo, de sua função essencial de fornecedor dessa educação pública que se defendeu durante todo o trabalho.

Dedicou-se, ainda, um item para desenvolver a divisão do pensamento freiriano e o seu despertar para a educação pública. Freire, traz, em seu pensamento, muitos

indícios da opção por essa educação, tendo neles uma grande preocupação. Nas vezes que aborda a questão educacional pública, Freire sempre indica as suas angústias com ela, por ela. Ele afirmava que o não estar adequada, o estar ela sem qualidade não é uma característica da educação pública.

Desenvolveu-se o segundo capítulo abordando-se a educação pública e a possibilidade democrática em Freire. Fez-se uma análise da educação pública e do que Freire considerava como necessário para que ela funcione de maneira dialógica e democrática. Mas para isso ocorrer, requer-se igualdade, requer-se colocar os sujeitos em equivalente grau de discernimento da realidade e suscitando diálogos em que cada um lutará em prol de algo, mas sobretudo em prol da coletividade. Essa luta, se possível, deve ser a salvo de potenciais manipulações que os indivíduos insistem em praticar e que Freire refuta veementemente.

Abordou-se a teoria da ação dialógica e com ela fez-se um exercício de como seria a educação pública brasileira e sua possível renovação pelas inovações que ela poderia trazer. Poder-se-ia ir além do que a educação havia alcançado até então; com isso ela passaria a ser um ótimo instrumento, um instrumento válido de reinvenção permanente da democracia. Entretanto, uma democracia tem muitas exigências, ela exige diálogo verdadeiro, diálogo entre sujeitos iguais e detentores de direitos, ninguém sendo mais importante que qualquer outro sujeito. Sempre deve existir o diálogo, devendo ele ser verdadeiro e permanente; mais uma vez, não se trata de qualquer diálogo e sim do diálogo da responsabilidade em que todos se relacionam, exercendo autonomia e discernimento. Logo, a educação tem o compromisso, e por natureza é capaz de promover a igualdade e a comunicação entre os indivíduos, os quais devem ser detentores da sua história e conscientes de sua condição de educadores, de educandos, de comunidade educacional, sem o que, qualquer projeto educativo que envolva a ação dialógica fica estéril.

A educação pública, em sua ação política e, na sua característica de multi/inter/transculturalidade, poderia e deveria contribuir para o processo de democratização do Estado de direito. A educação pública é necessária para sedimentar uma democracia, conforme se tentou demonstrar nesta pesquisa, destacando-se que tal educação é aquela, no tocante à sua ação dialógica, na sua ação educacional com características de emancipação, pautada no agir do educador e do educando, não existindo prevalências. É esta a dificuldade do problema apresentado e a sua resposta. Contudo, a educação pública de qualidade, que se investigou e a qual é desejada, vive uma permanente dualidade entre avanços e retrocessos. Desde os signatários dos Manifestos da educação nova foi assim.

Os signatários acertam em exigir que a educação deve ter e ser: coeducativa, gratuita, laica, obrigatória, de qualidade e universal, mas erram em limitar o acesso à educação e a tratá-la como fonte de educação profissionalizante, o que dificulta o exercício político dialógico, inviabilizando algumas preferências anteriormente elencadas, assim como a qualidade e a universalidade. Acrescenta-se ainda, a contribuição da pesquisa, em elencar mais qualificativos para essa educação, os quais são: autônoma, escolarizada, independente e, como tão bem garante atualmente a Constituição Federal brasileira de 1988, uma garantia e um dever do Estado. Entretanto, a dualidade ataca novamente, pois, ao mesmo tempo que o Estado assegura, em seu ordenamento jurídico, essas garantias, ele não é capaz de realizar o compromisso mínimo de dar educabilidade a toda a população brasileira, ao menos de forma satisfatória.

Ao pesquisarem-se as possibilidades de solução do problema, deparou-se com essas limitações. Mas a solução pode vir de educadores, de educandos, da comunidade educacional, juntos em igualdade de importância, utilizando a ação dialógica na formação escolar e buscando nela uma ferramenta para a construção de uma sociedade mais igualitária, com uma democracia crescente, fortificada. Nesse cenário, existe um enorme desafio, pois, ao buscar-se na educação pública, seu caráter progressista, sua veia emancipatória, depara-se com as limitações da ação educacional.

É importante lembrar que o processo educativo não é uma ação homogênea, nem ao menos é uma sequência linear ou progressiva. Ele ocorre de forma complexa, com processos singulares, pois os seus agentes são despertados de inúmeras maneiras e os seus referenciais sempre falam intimamente, sejam eles culturais ou teóricos, podendo assim ser conflitantes, divergentes e incongruentes com as expectativas educacionais mais progressistas, como a ação dialógica.

Uma causa crescente que dificulta a concretização de uma democracia, mediante a ação dialógica na educação pública é a crescente incapacidade de realizar o diálogo na contemporaneidade. Essa incapacidade está envolvida em desconfiança, incompreensão, medo. As relações estão sendo transformadas pela ausência de civilidade dos indivíduos contemporâneos, contemporaneidade que está recheada de intolerância, e que é crescente e global. Ao mesmo tempo que se vivenciam essas limitações, encontra-se nelas mais uma possível solução do problema. Ao utilizar-se a interdisciplinaridade numa ação educacional, colocando-se como objetivo de ensino a qualidade, a formação de cidadãos autônomos, detentores de discernimento, atores de suas ações e pensamentos, essas diferenças podem ser diminuídas e enriquecedoras para o processo educacional.

A finalidade primordial da educação pública deveria residir na formação intelectual dos cidadãos de uma nação. Sabe-se, porém, que o Estado brasileiro não desempenha de forma satisfatória o seu papel; mesmo nos atuais dias existe uma considerável parcela da população analfabeta, uma parcela maior de analfabetos funcionais, e a população alfabetizada não têm o devido acesso ao ensino superior, degrau final dessa formação. Esse esforço reflexivo remete á necessidade, á viabilidade de uma educação transformadora que “capacite” o sujeito a exercer o seu papel político, utilizando melhor o que aprendeu, sendo agente protagonista da sua verdadeira vocação emancipatória.

A educação deve proporcionar uma construção crítica, uma interpretação do mundo, interpretação e construção que devem ser democratizadas, ou seja, a todos os indivíduos devem ser dadas oportunidades de acesso ao conhecimento e à informação, para que possam manifestar sua vontade livre e consciente, e que todos desfrutem do mesmo grau de importância e relevância, não obstante estarem em condições e realidades diferentes com experiências distintas; mesmo assim essa educabilidade pode minimizar as diferenças e os preconceitos.

O trabalho buscou mostrar, entre outras coisas, a viabilidade de um Estado democrático, legitimador de direitos, não somente para assegurá-los em tese, mas para garanti-los no seu exercício. Esses direitos devem ser efetivos e dar a preferência pela educação pública. A educação pública tem a possibilidade de formar o indivíduo e deveria tê-lo como finalidade, mas não realiza sua função plenamente, pois a “política de Estado” sempre acaba vencida pela “política de governo” e essa não se compromete realmente com a finalidade da formação. Com todas essas dificuldades, essa “missão” fica para os seus reais destinatários, os educadores, os educandos e a comunidade educacional da educação pública. Alguns destes tentam realizar a importante, difícil e incompreendida “missão” de tornar os indivíduos: autônomos, emancipados e responsáveis por suas ações. Fardo pesado demais para qualquer grupo de indivíduos.

Acredita-se ser necessário consolidar a democracia no país, já que, ele ainda não se acostumou a ela. Um instrumento apontado nestas linhas para isso é a educação pública, com a utilização da teoria da ação dialógica de Paulo Freire, que neste estudo apontou-se como um bom caminho para as devidas transformações. Esse não é o único meio de consolidação da democracia, mas parafraseando Freire, “a educação não pode tudo”, mas sem ela, tudo fica mais difícil.

Finaliza-se, na convicção de que se tem de romper com as incompletudes, com as limitações e com os medos para esse caminho ser trilhado. A caminhada já foi iniciada

ao levantarem-se estas discussões entre muitas outras que se deparam nas pesquisas e nas práticas educacionais pelo país afora.

Terá uma grande importância esta pesquisa se despertar, na comunidade acadêmica, o propósito de recolocar na ordem do dia a questão da educação pública. Esta questão deve retomar a discussão sobre qual é o seu papel fundamental e sobre quais são os seus desafios, uma vez que essa educação deveria, conforme o entender do autor, ser instrumento de transformação social, moral e intelectual.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; RONCA, Antonio Carlos Caruso. Manoel Bomfim: um educador esquecido. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (Org.). **Educadores brasileiros**. São Paulo: Segmento, 2011.
- ARAÚJO, Ulisses F. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002.
- AZEVEDO, Fernando. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (Org.). **Reformas educacionais**: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 e 1946). Campinas: Autores Associados, 2011.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Paulo Freire: a educação popular como leitura do mundo. In: **Educadores brasileiros**. São Paulo: Segmento, 2010.
- BENJAMIN, Harold R. W. **A educação e o ideal democrático**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisa Educacionais, 1960. Tradução de: Beatriz Osório
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização**. São Paulo: UNESP, 2006.
- BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a revolução francesa. São Paulo: UNESP, 1996.
- _____. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. **Educação & Sociedade**: Campinas, v. 26, n. 92, 2005, p. 777-798.
- _____. Sampaio Dória: política, democracia e instrução pública. **Educadores brasileiros**, . São Paulo: Segmento, 2010.
- BRANDÃO, Zaia. MENDONÇA, Ana Waleska. **Uma tradição esquecida**: por que não lemos Anísio Teixeira?. 2. ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2008.
- BRANDÃO, Zaia. Pascoal Lemme: singular entre os “cardeais da educação”. In: **Educadores brasileiros**. São Paulo: Segmento, 2011.
- CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional**. 7. ed. Coimbra – Portugal: Livraria Almedina, 2003.
- CATANI, Denice Barbara. Lourenço Filho: uma vida dedicada à educação. In: **Educadores brasileiros**. São Paulo: Segmento, 2010.

DALBOSCO, Cláudio A (Org.). **Filosofia e educação no Emílio de Rousseau**: o papel do educador como governante. Campinas: Alínea, 2011.

DELORS Jacques (Org.). **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005. Tradução de: Fátima Murad.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

_____. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DURÃO, Aylton Barbieri. Habermas: os fundamentos do estado democrático de direito. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, p. 119-137, 2009,

FACHIN, Zulmar. **Teoria geral do direito constitucional**. 2. ed.. Londrina: IDCC, 2006.

FLEURI, Reinaldo Matias. As relações dialógicas e interculturais na escola. In: **Ciclo de leituras Paulo Freire**. Márcia Rejania Souza Xavier (Org.). Londrina: Humanidades, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na escola de belas artes de Pernambuco. Recife, 1959.

_____. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação e participação comunitária**. Inovação, n. 9, 1996 a. p. 305 a 312.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 b.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. FREIRE, Ana Maria Araújo. In: **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed.. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A educação na cidade**. 6. ed.. São Paulo: Cortez, 2005 a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 48. reim. São Paulo: Paz e Terra, 2005 b.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed.. São Paulo: Centauro, 2008 a.

_____. **Educação e mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008 b.

_____. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2008 c.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

_____. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011 a.

_____. SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011 b.

FREITA, Marcos Cezar. Anísio Teixeira: a educação da folha contra a raiz. In: **Educadores brasileiros.** São Paulo: Segmento, 2010.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

_____. **Contribuição de Paulo Freire ao pensamento pedagógico mundial.** San José: Universidade Nacional da Costa Rica, 2001.

GADOTTI, Moacir; GOMEZ Margarita; FREIRE Lutgardes. **Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiências que se completan.** 1. ed. 2 reim. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso, 2006.

GARCIA, Bianco Zalmora. **Escola pública, ação dialógica e ação comunicativa: a radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas.** 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. Diálogo e práxis: presença e ação no mundo e com o mundo na teoria da ação dialógica de Paulo Freire. In: **Ciclo de leituras Paulo Freire.** Márcia Rejania Souza Xavier (Org.). Londrina: Humanidades, 2007.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação.** Pelotas: Seiva, 2002.

GHIGGI, Gomercindo. NÓBREGA, Michelle. Leitor do mundo, um mundo em letras. In: **História da Pedagogia: Paulo Freire.** v. 4. São Paulo: Segmento, dez. 2010. p. 82-90.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. In: **Educação & Sociedade.** Ano 20, n. 66, abril 1999. São Leopoldo: UNISINOS, 1999. p. 125 a 140.

GORDO, Nivia. José Mário Pires Azanha: um educador em defesa da escola pública. In: **Educadores brasileiros.** São Paulo: Segmento, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia.** 70 ed.. Lisboa – Portugal:, 1987.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade,** v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 a.

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade,** v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003 b.

JARDILINO, José Rubens. **Paulo Freire: retalhos biobibliográficos**. 2. ed. São Paulo: Xamã: Edições pulsar, 2003.

LIMA, Licínio Carlos Viana Silva. Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 10, 1998, p. 7-55.

_____. Mudando a cara da escola: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 10, 1998, p. 7-55. <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaes/resumos-10.htm>> Acesso em: 01 ago. 2011.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto. **Reading Freire and Habermas: critical pedagogy and transformative social change**. New York: Teachers College Press, 2002.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. VIDAL, Diana Gonçalves. ARAUJO, José Carlos Souza (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. PEREIRA, Dirlei de Azambuja. Marx, Freire e a escola pública. In: **Caleidoscópio: temas de educação e filosofia**. Avelino da Rosa Oliveira, Gomercindo Ghiggi, Neiva Afonso Oliveira (Org). Pelotas: UFPel, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. **Do manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira**. Unijuí: Unijuí, 2000.

_____. **Anísio Teixeira: experiência reflexiva e projeto democrático: a atualidade de uma filosofia da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PINTO, Diana Couto; LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília A. Lima (Coord.). **Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro**. São Paulo: Loyola, 2000.

PINZANI, Alessandro. **Habermas: introdução**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIOVESAN, Flávia. Direito humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. In: **Revista do Instituto de Dir. Constitucional e Cidadania**. v. 1 (abril 2005). Londrina: IDCC, 2005.

POLLI, José Renato. Freire e Habermas. In: **Coleção memória da pedagogia**, n. 4: Paulo Freire: a utopia do saber. São Paulo: Segmento, 2005.

PRESTES, Nadja Maria Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RODRIGUES, Carla Gonçalves. Educação nesta contemporaneidade: ainda podemos traçar perspectivas e limites?!. In: **Caleidoscópio: temas de educação e filosofia**. Avelino da Rosa Oliveira, Gomercindo Ghiggi, Neiva Afonso Oliveira (Org). Pelotas: UFPel, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Considerações sobre o governo da Polônia e sua reforma projetada**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Discurso sobre economia política**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Emilio ou da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Ensaio pedagógico.** Bragança Paulista: Comenius, 2004 a.

_____. **Projeto para a educação do senhor de Sainte-Marie.** Bragança Paulista: Comenius, 2004 b.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1987.

_____. **Escola e democracia.** 41. ed. ver. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHILLING, Flávia (Org.). **Direitos humanos e educação:** outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética:** de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SGRÓ, Margarita R., DÍAZ, Andrea e RUSSO, Hugo A. Aprender a dizer sua palavra: do outro da razão à razão dos outros. Contribuições da ação educacional dialógica para a razão comunicacional. In: **Paulo Freire:** ética, utopia e educação. Danilo R. STRECH (Org). 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SGRÓ, Margarita R.. **Educação pós-filosofia da história: racionalidade e emancipação.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Malheiros editores, 2004.

STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire:** ética, utopia e educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

STRECK, Danilo R. GHIGGI, Gomercindo. SILVEIRA, Fabiane Tejada da. PITANO, Sandro de Castro, (Org.). **Leituras de Paulo Freire:** contribuindo para o debate pedagógico contemporâneo. Brasília: Liber livros, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia:** introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

_____. **Educação não é privilégio.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação:** escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Educação é um direito.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

_____. **A educação e a crise brasileira.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005 a.

_____. **Ensino superior no Brasil.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005 b.

_____. **Educação e o mundo moderno.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

TORRES, Carlos Alberto. **Educação e democracia:** a práxis de Paulo Freire em São Paulo / Carlos Alberto Torres, Maria Del Pilar O`Cadiz, Pia Lindquist Wong; São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. Revisão científica de: Antonio Teodoro, Áurea Adão.

VIDAL, Diana. Fernando de Azevedo: reformador e político da educação. In: **Educadores brasileiros.** São Paulo: Segmento, 2010.

XAVIER, Márcia Rejania Souza (Org.). **Ciclo de leituras Paulo Freire.** Márcia Rejania Souza Xavier (Org.). Londrina: Humanidades, 2007.