

PAULO FREIRE EM LETRA DE FORMA: MEMÓRIA INSTITUCIONAL REESCRITA COMO EXPERIÊNCIA INSTITUCIONAL DA PEDAGOGIA PROGRESSISTA NO EXERCÍCIO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO¹

Artur de Moraes Silva²

Resumo

A partir da fala do autor em torno das atividades administrativas, exercidas à testa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), este artigo propõe “desocultar” o conhecimento sistematizado por Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), compatibilizando sua gnosiologia político-filosófica e empírica com referenciais teóricos e o exercício da gestão democrática da educação. O texto destaca, “em letra de forma”, a problematização de relações de saber e de poder, sobremaneira, no atual contexto produtivista das relações sociais e educacionais do país, com a reescrita das memórias de Paulo Freire acerca de sua experiência institucional, cuja narrativa revela a liberdade de ser, pensar e estar no mundo, contribuindo para revigorar sua Pedagogia Progressista, libertadora e socialista.

Palavras-chave: Pedagogia Progressista. Gestão Democrática da Educação. Memória Institucional. Gnosiologia Político-filosófica e Empírica.

PAULO FREIRE IN BLOCK LETTER: INSTITUTIONAL MEMORY REWRITTEN AS AN INSTITUTIONAL EXPERIENCE OF PROGRESSIVE PEDAGOGY IN THE EXERCISE OF DEMOCRATIC MANAGEMENT OF EDUCATION

Abstract

Based on the author's speech about the administrative activities carried out by the São Paulo Municipal Department of Education (1989-1991), this article proposes to "uncover" the systematized knowledge by Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), reconciling its political-philosophical and empirical gnoseology with theoretical references and the exercise of democratic management of education. The text highlights, “in block letter”, the problematization of knowledge and power relations, particularly in the current productivity context of social and educational relations in the country, with the rewriting of Paulo Freire's memories about his institutional experience, whose narrative reveals the freedom of being, thinking and being in the world, contributing to reinvigorating its Progressive Pedagogy, liberating and socialist.

Keywords: Progressive Pedagogy. Democratic Management of Education. Institutional Memory. Political-Philosophical and Empirical Gnoseology.

PAULO FREIRE EN LETRAS MAYÚSCULAS: LA MEMORIA INSTITUCIONAL REESCRITA COMO EXPERIENCIA INSTITUCIONAL DE PEDAGOGÍA PROGRESIVA EN EL EJERCICIO DE LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LA EDUCACIÓN

¹ Artigo recebido em 14/11/2024. Avaliação em 18/11/2024. Aprovado em 18/01/2025. Publicado em 25/02/2025.

² E-mail: prof.artur.alfa.iserj@gmail.com FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro

Resumen

A partir del discurso del autor sobre las actividades administrativas llevadas a cabo por la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo (1989-1991), este artículo se propone “desenmascarar” el conocimiento sistematizado por Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), compatibilizándolo con su gnoseología político-filosófica y empírica con referentes teóricos y el ejercicio de la gestión democrática de la educación. El texto destaca, “en forma de carta”, la problematización de las relaciones de conocimiento y poder, particularmente en el actual contexto productivista de las relaciones sociales y educativas en el país, con la reescritura de las memorias de Paulo Freire sobre su experiencia institucional, cuya narrativa revela la libertad de ser, pensar y estar en el mundo, contribuyendo a revitalizar su Pedagogía Progresista, liberadora y socialista.

Palabras clave: Pedagogía Progresista. Gestión Democrática de la Educación. Memoria Institucional. Gnoseología político-filosófica y empírica.

Introdução

Este artigo propõe lançar luz sobre o conhecimento sistematizado por Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), com a reescrita de suas memórias acerca da experiência institucional à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), compatibilizando sua gnosiologia político-filosófica e empírica com referenciais teóricos e o exercício da gestão democrática da educação. Por isso, enfatizamos o mérito da obra de Paulo Freire, também, para evidenciar a influência dos fluxos e refluxos das manifestações democráticas no seio da sociedade brasileira, em particular, quando assinala que, “ainda hoje, e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque” (FREIRE, 2001a, p. 91). Assim, partindo da fala do autor em torno das atividades administrativas, cuja narrativa revela sua liberdade de ser, pensar e estar no mundo, este texto coloca em tela os embates enfrentados, no passado e no presente, por dirigentes de sistemas e unidades de ensino da rede pública de todo país.

O objetivo geral deste artigo consiste em “desocultar” a importância da gnosiologia de Paulo Freire, como produto da sua contribuição intelectual e do trabalho realizado à testa daquele sistema de ensino, servindo de inspiração a administradores educacionais, em amplitude nacional, para os desafios da contemporaneidade. Através do acesso aos registros que expressam a memória institucional do autor, o artigo pretende abordar elementos que permitam debater uma gestão educacional, conforme princípios de sua pedagogia *progressista*, considerando, em diálogo aberto com educadores e educandos, o teor de documentos históricos. Para tanto, combinaremos o emprego da modalidade bibliográfica e documental, metodologicamente, junto a

uma técnica exploratória de pesquisa para a promoção da mudança social (ESTEBAN, 2010, p. 178), convergindo as fronteiras de ser do “sujeito” e da sua “cultura” (BOSI, 2004, p. 37-38) com a memória institucional, alicerçada na gnosiologia teórica e empírica de Paulo Freire.

Desafios para uma “gestão educacional progressista”: combate à “expulsão escolar” e incentivo à “formação permanente” e à “participação popular”

A pedagogia progressista é defendida por Paulo Freire como “revolucionária” por, dentre diversos aspectos, “trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à sua realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores”. Para o autor, a crítica radical libertadora enfoca “a legitimidade do sonho ético-político de superação da realidade injusta”, advogando a concepção de uma “prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra”. De tal maneira, ele avança na defesa de uma “pedagogia radical” em favor da “necessária formação técnico-científica dos educandos”, sem jamais “fazer nenhuma concessão às artimanhas do ‘pragmatismo’ neoliberal, que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico”. O educador progressista persegue a, nem sempre fácil, coerência “para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos”, procurando combinar o rigor com que ensina os conteúdos programáticos e cobra a produtividade dos/as estudantes, com o desafio de pensar com eles e elas, criticamente, a realidade social (FREIRE, 2000, p. 43-45).

Com relação, especificamente, ao exercício do magistério, educadoras/es progressistas “não têm que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também a ter práticas democráticas”, pois ninguém age de forma “autoritária hoje” para se tornar “democrata amanhã” (FREIRE, 2001a, p. 114). É inexequível encontrar coerência no discurso de professores racistas, machistas e/ou elitistas em favor do regime democrático, cuja ambiguidade e “discriminação, não importa fundada em quê”, intensificam a manutenção do status quo, porquanto o verdadeiro educador progressista propõe-se à “luta de reinvenção do mundo” (FREIRE, 2021, p. 235; p. 257). Por esse motivo, nosso autor acredita na democratização da sociedade e da escola pública, tão desinteressante aos paladinos da ordem econômica, em correspondência com a formação permanente de seus educadores e educadoras, dentre os quais ele inclui os profissionais de serviços e apoio escolar (FREIRE, 2001a, p. 23).

De acordo com Paulo Freire, somente através do conhecimento mais crítico em torno do domínio das estruturas socioeconômicas, podemos construir elementos cognitivos para o desvelamento da realidade, consolidando uma formação educacional em favor dos processos democráticos, passível de transformação contra a opressão (FREIRE, 2001a, p. 32). Discordando de percepções que atribuem à educação um poder que ela não tem (única responsável pela transformação da sociedade), ou que negam a ela qualquer poder, o autor preconiza a qualidade ética da luta, por meio da qual a práxis proporciona uma ação pautada na “análise política séria e correta”, capaz de “desvelar as possibilidades” para a *esperança* (FREIRE, 2001a, p. 11).

Com efeito, Freire postula um caminho de “informação formadora”, caracterizada pelo ensino dos conteúdos curriculares, mediante a construção do conhecimento crítico, em relação contextualizada com a leitura de mundo dos educandos e com os conflitos sociais (FREIRE, 1995, p. 29; 2021, p. 161). Sem uma informação formadora em que dialoguem teoria e prática, crítica e técnica, diálogo e conteúdo, resta a desesperança por meio da qual a formação (escolar e acadêmica) é minimizada à preparação técnica e à instrumentalização para o trabalho.

Ora, quando o/a estudante não consegue atingir as “competências” e “habilidades” necessárias, demonstrando desenvolvimento cognitivo aquém ou em dissonância dos padrões previamente estabelecidos, ele/ela é responsabilizado/a pelo “malicioso” conceito de *fracasso escolar*, associado à não menos perversa *evasão escolar*. Pelas palavras do autor, “os alarmantes índices de reprovação”, a qual “gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas”, reforçam “expressões da ideologia dominante que leva as instâncias do poder”, inclusive antes de atestar “as verdadeiras causas do chamado ‘fracasso escolar’, a imputar a culpa aos educandos [...] por seu estado precário” (FREIRE, 2021, p. 161; p. 146).

Nessa perspectiva, o fracasso escolar proporciona e, ao mesmo tempo, se alimenta da verdadeira e intencional *expulsão* de uma elevada quantidade de estudantes, responsabilizada por não alcançar, no âmbito dos processos avaliativos e classificatórios, a aprendizagem dos conteúdos programáticos de cada disciplina do currículo. Como a escola utiliza critérios “intelectualistas, formais, livrescos” de avaliação, que favorecem os/as estudantes advindos/as das classes dominantes, a “educação formal” rejeita a competência linguística desses discentes, cuja experiência, preponderantemente, situa-se na carência das coisas, nos fatos, no território e na ação direta em sua comunidade.

Assim sendo, o autor propõe uma democratização dos critérios da avaliação do saber, preenchendo certas lacunas a partir das experiências desses/dessas estudantes, a fim de ajudá-los/las a superar os obstáculos em seu processo de construção do conhecimento. As práticas autoritárias da chamada *educação bancária* “desajudam os meninos e meninas populares” a efetivar seu direito ao conhecimento e, portanto, promover a ruptura com a iníqua propensão à “incapacidade” e ao “fracasso”, na visão dominante, encetada pelo próprio aluno, que culmina na sua expulsão, travestida de evasão escolar (FREIRE, 1995, p. 22).

Paulo Freire recusa o “conceito de *evasão*”, por estar convencido de que as “crianças populares brasileiras são *expulsas* da escola”, dado que o conjunto de impasses e dificuldades, gerado pela estrutura social, resulta em “obstáculos enormes” para que elas cheguem à escola, e, ao chegarem, nela fiquem e façam “o percurso a que têm direito” (FREIRE, 1995, p. 35). Outrossim, para subverter essa escandalosa tendência de “expulsão escolar”, o autor aconselha os gestores de sistemas de ensino a perseguir os seguintes objetivos: (1) buscar uma avaliação global e dialógica, que seja rigorosa com a própria avaliação das práticas escolares e suas limitações; (2) compreender o educando em sua totalidade, envolvendo questões emocionais, origens socioeconômicas e condições materiais de existência; (3) priorizar a qualidade da atuação docente, que envolve competência científica, seriedade, amorosidade, clareza política e coerência, mas também uma “formação permanente” dos/as educadores/as; (4) tornar os conselhos escolares um espaço, também, de formação permanente das/os responsáveis, envolvendo-os organicamente nos processos educativos.

Recuperando a narrativa sobre a biografia de nosso educador, elaborada por Ana Maria Araújo Freire, viúva deste, observamos que aqueles objetivos estiveram presentes na ementa do I Congresso de Alfabetizandos, realizado em 16 de dezembro de 1990, como concretização do anseio de Paulo Freire, então exercendo a gestão do sistema de ensino da Cidade de São Paulo, ou seja, da Secretaria Municipal de Educação. Organizada pelo Mova (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) e pelo EDA-DOT (Programa de Educação de Adultos da Diretoria de Orientação Técnica), a assembleia possibilitou que esses “educandos-educadores” se reunissem para discutir “o processo de aprender-ensinar”, identificando-se, política e epistemologicamente, “como sujeitos da história e não como simples objetos da incidência dos que determinam as políticas públicas” (FREIRE, 2017, p. 251).

Com a colaboração do Fórum dos Movimentos Populares de Alfabetização da Cidade de São Paulo, composto por 57 entidades, este I Congresso de Alfabetizando Adultos foi caracterizado, nos termos do próprio secretário, pela “participação extraordinária de toda Rede”, “em que tiveram direito à voz e não em que somente sobre eles se falou”. Ainda consoante a autora, o Congresso buscou “discutir com o alfabetizando sua condição de cidadão; problematizar “as razões dos seus analfabetismos e a possibilidade de sua superação, a partir dos seus próprios discursos”; “socializar as atividades dos alfabetizando do Mova e do EDA”; e estreitar o compromisso entre alfabetizando e alfabetizadores (FREIRE, 2015, p. 61; p. 151-152).³

De 4 a 10 de outubro de 1991, mesmo Paulo Freire não exercendo mais a gestão da Secretaria, foi realizado o I Congresso Municipal de Educação com diretrizes e características análogas ao anterior, reunindo seis mil inscritos, dentre os quais estiveram presentes “educadores, funcionários, pais e alunos da rede municipal e convidados de outras instituições”. Em síntese, os objetivos do Congresso foram: debater os princípios político-educacionais desta Secretaria; discutir assuntos de interesse da educação nacional; marcar avanços da ação pedagógica através de experiências diversificadas, nas escolas da Rede Municipal; proporcionar “mais um momento do processo de formação permanente dos educadores” (FREIRE, 2015, p. 148-149). O autor não acredita em um tipo de “formação permanente” orientado pela pretensa neutralidade de um tecnicismo educacional, que “trabalha no sentido do *treinamento* instrumental” do/a estudante, forjando a inexistência do antagonismo de classes e interesses, numa sociedade disciplinada para o provimento de *resultados*, dentro da lógica de mercado (FREIRE, 2015, p. 97).

Nessa trajetória, Freire enfatiza o papel fundamental da formação permanente de professores como estratégia para engendrar mudanças democráticas, sobremaneira, por dentro das instituições escolares da rede pública, sem manipulação ideológica, mas com clareza política, ou seja, colocando em tela a origem de classe das/os trabalhadoras/es da educação e aprofundando a relação dialógica entre escola e comunidade. Ora, por compreender o professor como *político*, ainda que essa associação não seja necessariamente consciente, e que todo processo educacional é carregado de *ideologia*, o autor reafirma a importância do estudo das relações de poder e a

³ Conforme documento assinado por Paulo Freire (Secretário Municipal de Educação) e Moacir Gadotti (Coordenador Geral do Mova-SP), os alfabetizando adultos apontaram as seguintes pautas prioritárias, como resultado deste I Congresso: “a necessidade da pós-alfabetização para combater a regressão do analfabetismo”; “a implementação de círculos de cultura equipados com múltiplos meios e formas de desenvolvimento da leitura, escrita e do cálculo”; bem como uma “alfabetização de gênero na medida em que o analfabetismo da mulher tem características próprias, em função da discriminação que sofre em nossa sociedade” (SÃO PAULO, 1991, p. 3).

percepção da origem de classe, a fim de resistir à reprodução dos valores éticos e morais dos grupos dominantes. Destarte, a escola constitui-se como “um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência”, ensejando uma formação permanente e, portanto, conjunta de profissionais, educandos/as e comunidade, como meio “de autoemancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante” (FREIRE, 1995, p. 16).

Se as “falhas” da formação inicial do professor, bem “ao gosto do Banco Mundial”, arbitram sua “proclamada incompetência”, as políticas administrativas, orientadas pela mesma lógica de mercado, escondem que essas “lacunas” devem ser preenchidas, por exemplo, com punição ao mau uso do dinheiro público, uma eficaz política tributária e o tratamento digno ao magistério (FREIRE, 2015, p. 98). Assim, a política de resultados não logra êxito na sua iniciativa de imputar ao professor, de formação “incipiente” e “lacunosa”, e ao aluno, “pobre” e “ignorante”, a origem da *expulsão escolar*, cujo desenlace, pelos padrões contemporâneos, derruba o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e evidencia, publicamente, o elitismo e a opção pela incompetência institucional.

Em contrapartida, se a (re)construção do conhecimento consiste em um processo de formação dialógica nos espaços chamados de *círculos de cultura*, consoante com as experiências do autor nos movimentos populares de educação de adultos, a participação do segmento dos pais e responsáveis torna-se fundante na marcha de democratização da escola pública. Logo, a criação e o funcionamento efetivo dos conselhos escolares qualificam a intervenção da comunidade no andamento da gestão educacional, movimentam a elaboração e a implantação de um novo projeto político-pedagógico, sintonizado com a realidade sociopolítica e os interesses da coletividade local, bem como propiciam uma formação permanente, transformadora e inclusiva. Advogando que uma administração pública progressista não se faz por decreto, Paulo Freire propõe fortalecer a escola como espaço de diálogo e “participação popular na criação da cultura e educação”, “à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la”, rejeitando, pois, “a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade” (FREIRE, 1995, p. 16).

Gnosiologia teórica e empírica de Paulo Freire: memória institucional do Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991)

Paulo Freire planejou o exercício de uma gestão educacional progressista, à testa da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, entre o primeiro dia de janeiro de 1989 e 27 de maio de 1991, sob o governo da Prefeita Luiza Erundina, propondo “uma escola com ‘outra cara’, mais alegre, fraterna e democrática” (FREIRE, 1995, p. 144). Por certo, a concepção de escola pública popular traduz a “utopia” de uma ruptura com “estruturas administrativas” que outorgam “o poder autoritário e hierarquizado”, no âmbito dos sistemas de ensino, do “Secretário aos diretores imediatos, destes aos chefes de setores que, por sua vez, estendem as ordens às escolas”. No que tange às unidades educacionais, para se fazerem ouvidas e partícipes de seu processo de mudança a partir de dentro, o autor está convencido da primordialidade de descontinuar processos de gestão em que “a Diretora, juntando às ordens recebidas alguns caprichos seus, emudecem zeladores, vigias, cozinheiras, professoras, alunos” (FREIRE, 2001b, p. 38). Conseqüentemente, no primeiro documento elaborado pela administração do Secretário Paulo Freire, a escola pública popular é delineada como aquela de cuja construção, escorada em uma “nova qualidade”, todos podem participar, atendendo “realmente os interesses populares, que são os interesses da maioria” (SÃO PAULO, 1989, p. 10).

De fato, o documento *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo*, publicado na edição de 1º de fevereiro de 1989, do Diário Oficial deste município, aborda as diretrizes da gestão de Paulo Freire à frente do referido sistema de ensino, encetando essa “nova qualidade”, pautada na solidariedade humana e consciência social. Assim, privilegia “a associação da educação formal com a educação não formal”, procurando identificar movimentos populares e outras entidades, que estimulem práticas educativas diferenciadas com a interação de experiências inovadoras, visando à “formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades”. Ademais, estabelece que, para cumprir o “atendimento integral como direito do aluno”, é preciso agregar a atuação de diversas secretarias da administração pública municipal, convergindo políticas de assistência à saúde; alimentação e suprimento; bem-estar social; cultura; desporto; manutenção; transporte; assistência jurídica, segurança e cidadania (SÃO PAULO, 1989, p. 9-10).

O texto sublinha que “a escola pública só será popular quando for assumida como projeto educativo pelo próprio povo a partir de sua efetiva participação”, entabulando “conquistar a velha escola e convertê-la num centro de pesquisa, reflexão pedagógica e de novas alternativas de um ponto de vista popular”. Convicta de sua viabilidade imediata, esta Secretaria Municipal de

Educação enfatiza seu projeto político-pedagógico como uma transformação radical da escola, por meio da qual todos os sujeitos envolvidos “possuem papel ativo, dinâmico, experimentando novas formas de aprender, de participar, de ensinar, de trabalhar, de brincar e de festejar”. Com efeito, esta proposta educacional deseja “construir progressivamente uma escola pública democrática popular autônoma, criativa, competente, séria e alegre ao mesmo tempo, animada por um novo espírito”, representado, por exemplo, pelo repúdio “aos preconceitos de toda ordem e às práticas discriminatórias correspondentes”. Para tanto, a equipe liderada por Paulo Freire preconiza a “construção de escolas” para onde “as crianças e os jovens, os professores, todos, gostem de ir e sintam que são suas”, vencendo o desafio educacional, dentre tantos outros, de que os/as estudantes “não as abandonem e delas não se deixem expulsar” (SÃO PAULO, 1989, p. 10-11).

Em seus textos, Paulo Freire publicizou memórias de diversas ações e reflexões, que indicaram o caminho traçado por ele na gestão da pasta e, por conseguinte, para a superação dos múltiplos desafios, esboçados no contexto de implantação deste projeto político-pedagógico, podendo ser, didaticamente, arrazoados por eixos temáticos. Com relação ao enfrentamento da expulsão sistêmica de alunos populares, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo perseguiu “o uso bem-feito do tempo escolar” para “a aquisição e produção de conhecimento, a formação permanente dos educadores, o estímulo a uma prática educativa crítica, provocadora da curiosidade, da pergunta, do risco intelectual”. Dessa maneira, Freire propugnou “ouvir de diretoras, professoras, de supervisoras, de coordenadoras pedagógicas suas sugestões”, com a intenção de mitigar “as negatividades da escola que contribuem para a ‘expulsão’ dos alunos”, buscando, coletivamente, “soluções e encaminhamentos realistas e eficazes” para o combate aos déficits educacionais (FREIRE, 1995, p. 35-36).

No terreno da administração pública municipal, o autor assinala que a Prefeita Luiza Erundina, sem infringir as normas legais, precisou reorientar as diretrizes orçamentárias estabelecidas pelo governo antecessor, as quais combinavam a alocação de recursos em grandes obras, como a construção de túneis e viadutos, com o manejo do estado de precariedade de 60% das 657 escolas deste sistema de ensino (FREIRE, 2001b, p. 51). Nesta seara, Paulo Freire empreendeu o combate aos *déficits* educacionais, não somente de natureza quantitativa, por exemplo, a reforma de várias unidades de ensino, em situação precária, e a carência de trinta mil carteiras escolares, englobando as quinze mil empilhadas nos pátios “à espera de virar fogueira”;

mas também de caráter qualitativo, dentre os quais ele destaca, em primeiro lugar, os baixos salários da categoria docente. Para o secretário, a elevação da produtividade, através da implantação de uma política de melhoria salarial dos professores, propiciou um avanço no índice de promoção dos alunos, cursando regularmente os anos iniciais do ensino fundamental, conquanto os resultados satisfatórios no combate aos *déficits* qualitativos envolvem, simultaneamente, a consecução de outras ações político-pedagógicas (FREIRE, 1995, p. 84-85; p. 97; p. 131-132).

De acordo com Paulo Freire, no que concerne ao melhoramento da política de remuneração do magistério público municipal, os salários tiveram um aumento real de janeiro a abril de 1989, primeiro ano da gestão do mandato de Luiza Erundina: identificou-se um acréscimo de 300% em relação ao piso salarial de dezembro de 1988. Se não foi possível manter o mesmo ritmo de aumentos entre os meses de maio a julho daquele ano, o secretário informou, em entrevista concedida à Professora Ana Maria Saul, da PUC-SP, na data de 15 de agosto de 1989, a proposta de elevar neste mês, de NCz\$ 337,00 para NCz\$ 701,26,⁴ o piso salarial desta categoria, tornando-se o maior do país.⁵ De setembro em diante, este gestor previu o reajuste mensal consoante o índice do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), posto que o Brasil, do final dos anos 1980 e dos primeiros anos do decênio a seguir, foi marcado, economicamente, por uma crise fiscal hiperinflacionária (FREIRE, 1995, p. 85; BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 268).

⁴ NCz\$ consistiu na cifra da moeda brasileira chamada de “Cruzado Novo”, implantada em decorrência do “Plano Verão”, estabelecido pelo então Ministro da Fazenda, Mailson da Nóbrega, cuja reforma monetária perdurou entre 16 de janeiro de 1989 e 16 de março do ano seguinte. Para que possamos ter um parâmetro de quanto correspondia o salário do servidor municipal do magistério naquela época, de acordo com o Decreto nº 98.003/1989, o salário mínimo custava NCz\$ 192,88 em agosto de 1989. Já em setembro do mesmo ano, por conta desvalorização monetária, como dispôs o Decreto nº 98.108/1989, o salário mínimo valia NCz\$ 249,48. O primeiro ano de gestão do Secretário Paulo Freire coincidiu, como informa Luiz Carlos Bresser-Pereira, com um período “de euforia econômica artificial e de aceleração inflacionária”, culminando, em março de 1990, “com uma taxa de 72%” (BRESSER-PEREIRA, 2003, p. 268).

⁵ Para o período de virada do ano de 1989 para o de 1990, o secretário previu como metas, também, a promoção de concurso público “para operacionais e professores dos níveis I e II” – referindo-se, provavelmente, ao magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das demais modalidades da Educação Básica; as “obras de construção de oito novas escolas”; “a reforma de 39 escolas iniciadas no 1º semestre” daquele ano; e o provimento para as escolas de “conjuntos de carteiras necessárias e demais materiais básicos para o trabalho escolar” (FREIRE, 1995, p. 87). A gestão do educador inaugurou o total de “31 escolas municipais paulistanas entre as construídas, em maior número do que as reformadas”, “dentro dos critérios de adequabilidade pedagógica e segurança pessoal para a comunidade”, segundo Ana Maria Araújo Freire, sem a impressão do seu nome como Secretário nas “placas comemorativas das inaugurações” (FREIRE, 2017, p. 255).

A respeito do *déficit* histórico pertinente à questão do rendimento escolar, pelas palavras do secretário municipal de educação de São Paulo, decorrido o primeiro ano de gestão, “conseguimos o melhor desempenho da década”, diminuindo “os índices de reprovação das crianças entre a 1ª e a 2ª, e entre a 3ª e a 4ª séries básicas”. Nesse caminho, conforme Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, a “taxa de aprovação foi aumentada de 77,45% em 1988 para 81,31% em 1990”, igualmente classificada por esses como “o melhor índice dos últimos dez anos”. Ademais, Freire registra o “aumento de 6,39% no conjunto geral de matrículas na rede em seus cursos regulares de educação infantil, 1º e 2º graus e supletivo de 1º e 2º graus” – pelas normas em vigor, respectivamente, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (FREIRE, 1995, p. 17; p. 84; p. 132).

Para o segundo semestre do ano de 1989, o Secretário Paulo Freire previu a organização do supracitado Projeto Mova (Movimento de Alfabetização de Adultos), visando à implantação no ano seguinte, “com o objetivo de diminuir significativamente o número de adultos analfabetos na Cidade de São Paulo”. Nesse contexto, o autor sublinha que a Secretaria assumiu, em agosto daquele ano, “960 classes de Educação de Adultos, o que significa o atendimento a 26.000 novos educandos”, de sorte que, dessas 960 turmas, “40% funcionam em equipamentos sociais outros que não os prédios escolares existentes”. Conforme a orientação político-pedagógica do documento *Aos que fazem a educação conosco em São Paulo*, o Mova engendrou a associação entre o Poder Público Municipal, entidades da sociedade civil e movimentos populares, como solução “transitória e a única viável, no momento, para a ampliação do atendimento” (FREIRE, 1995, p. 85; p. 87).

Mesmo extinto em 1993 pelo Prefeito Paulo Salim Maluf, nos termos de Ana Maria Araújo Freire, o MOVA-SP “tornou-se modelo de educação popular e de alfabetização de adultos para muitas das Secretarias de Educação de governos progressistas”, resultando na “forma histórica mais acabada, mais completa até hoje possível”. Com assistência técnica e financeira fornecida pelo sistema de ensino, o Projeto ajuntou o desenvolvimento de uma pedagogia “político-ideológica-epistemológica” e a responsabilidade de grupos populares, organizados para conduzir a formação docente, o processo de avaliação e proceder o pagamento de um “pró-labore” aos monitores, “equivalente ao salário de uma professora”. Cabia, pois, às comunidades apresentar o respectivo “professor” ou monitor, humanamente identificado com a realidade e a subjetividade dos alfabetizandos, para que partisse deles próprios a vontade de ler e escrever,

inaugurando um “novo tipo de educação popular” com o protagonismo dos estudantes, em relação dialógica com a administração pública e as universidades (FREIRE, 2017, p. 252-253).

De fato, Paulo Freire angariou a participação das universidades (especialmente, PUC-SP, USP e Unicamp) nos processos de gestão, cujas contribuições de seus pesquisadores e especialistas possibilitaram, não somente propostas de formação permanente do magistério, mas também a discussão de hipóteses e projetos experimentais, no campo da mudança curricular (FREIRE, 1995, p. 43). Ressaltou a importância de eliminar, “com equipes de especialistas, físicos, matemáticos, psicólogos sociólogos e cientistas políticos, linguistas e literatos, filósofos, arte-educadores, juristas e especialistas em sexualidade”, as “tradições autoritárias” e garantir a “representatividade e participação” das classes populares no espaço escolar (FREIRE, 1995, p. 37-38; p. 133; p. 86).

Como a prática educativa está relacionada à questão política, cultural, linguística, estética, ética, filosófica e ideológica, o autor enfatizou a atuação da Professora Ana Maria Saul, no campo do Currículo, e da Psicóloga Marta Suplicy, no escopo “da formação em torno da sexualidade”, para sintonizar a escola com a identidade popular e a *inclusão da diversidade* (FREIRE, 1995, p. 24; p. 132).⁶ Precedendo o debate com as comunidades escolares, o secretário agendou, na data de 27 de fevereiro de 1989, a realização de uma “primeira reunião plenária interdisciplinar”, junto àqueles profissionais do meio acadêmico, para avaliar os trabalhos até ali realizados e planejar os passos a seguir, ouvindo os movimentos populares – com atenção às necessidades da Zona Leste do município (FREIRE, 1995, p. 38).

⁶ Concebemos a inclusão da diversidade como valor imanente de projetos educacionais “que estimulem, com liberdade de pensamento e diálogo, a aprendizagem dos estudantes, em um espaço escolar de práticas democráticas e criativas, propiciando respeito e tolerância no convívio, especialmente, com a diversidade étnico-racial”. Por certo, estamos convencidos de que nossa proposta de inclusão da diversidade favorece uma leitura mais identificada com as peculiaridades da totalidade histórica e estrutural brasileira, contudo, podendo abranger diversos aspectos de concepções fertilizadas no terreno geopolítico atual, como Decolonialidade, Diáspora, Interseccionalidade e tantas outras. Com o objetivo de “colocar em tela a discussão sobre desigualdade, pobreza, luta de classes, preconceito, racismo, intolerância e violência”, preconizamos uma ampla inclusão da diversidade que promova, com igualdade, os Direitos Humanos e, ao mesmo tempo, estabeleça uma cultura de reconhecimento das diferenças, “que, somadas, enriquecem o espaço escolar” (MORAIS SILVA, 2022, p. 137; p. 149-150). Nesse ponto de vista, inspirado por memórias de experiências vivenciadas no Recife, acerca da realidade de “alagados” e “mocambos”, Paulo Freire enfatiza que a discriminação contra a mulher, o negro, a mulher negra, indígenas, homossexuais, o gordo, o velho, o trabalhador de outras naturalidades e nacionalidades, etc., “nos ofende enquanto fere a substantividade de nosso ser” (FREIRE, 2021, p. 141-142; FREIRE, 2015, p. 85; p. 107). Ou seja, estamos convictos de que nossa concepção de inclusão da diversidade converge com o pensamento do autor, sobretudo, quando este afirma que “nossa luta contra as discriminações, contra a negação de nosso ser, contra a violência que nos esmaga só nos levará à vitória necessária se finalmente realizarmos o óbvio: a unidade na diversidade” (FREIRE, 2015, p. 85).

De fato, o autor ajuizou que a formação permanente deve ser estabelecida como uma “prática de natureza gnosiológica”, caracterizada pela capacidade docente, por meio da dialogicidade e intercomunicação, de “desafiar a consciência ingênua” de toda uma comunidade, originando uma reflexão crítica, “desocultadora de verdades escondidas e não alienante” (FREIRE, 2015, p. 97). Para tanto, o secretário e sua equipe empreenderam um ousado plano de reforma do currículo escolar, compreendido em uma perspectiva interdisciplinar, tendo como suporte a escolha de temas geradores, com a orientação daqueles especialistas e, principalmente, a voz de toda comunidade escolar. Em outras palavras, se o autor destaca aquela contribuição dos cientistas de diversos campos do saber, sem ônus para a administração pública municipal, salienta, do mesmo modo, que a escola não se democratiza a partir de dentro do gabinete do secretário, enfatizando a relevância do diálogo com os diversos segmentos das unidades de ensino (FREIRE, 1995, p. 15; p. 97-98).

No entanto, esta reformulação curricular esbarrou, dentre outros elementos, no autoritarismo exercido pela cultura denominada por Paulo Freire como *basismo*, que se iguala ao *elitismo* pela força da arrogância ou da “extrema falta de humildade”, impossibilitando o diálogo e solapando a participação popular. Ora, compreendido como o autoritarismo enraizado nas bases do corpo social mediante a assimilação de valores elitistas, o “basismo” ficou exposto para o autor em determinadas situações, por exemplo, quando algumas diretoras escolares manifestaram pretensa autoridade hipertrofiada, sem admitir outras possibilidades de ação. Como “não há lugar no basismo para o diálogo, mas para a polêmica apenas”, a gestão de Paulo Freire encontrou resistências, não somente com relação à reestruturação curricular, a partir dos interesses populares e da indissociabilidade entre teoria e prática, mas para a implantação dos conselhos e da autonomia administrativa da escola (FREIRE, 1995, p. 130-135).

O plano do autor pressupôs exercer “a administração por colegiados, procurando tornar realidade as ideias de representatividade e participação”, pois, sem “abrir a escola à presença realmente participante dos pais e da sua própria vizinhança nos destinos dela”, ficaria impossível superar os preconceitos contra as classes populares e democratizar a escola pública (FREIRE, 1995, p. 86; p. 127). Paulo Freire sublinha que os *conselhos de escola* foram instituídos a poucos dias do término do mandato do Prefeito Mário Covas (1983-1985), tendo sido esquecidos e engavetados durante o governo do Chefe do Poder Executivo Municipal Jânio Quadros (1986-1988).

Porém, a Prefeita Erundina “desarquivou” os conselhos escolares, iniciando a implantação, “através de um sério trabalho de esclarecimento em torno do seu papel e de sua importância”, a fim de combater o “basismo” ou as “tradições autoritárias” que pudessem arruinar, no seu nascimento, a correlação entre as diretoras das unidades de ensino e os colegiados. Em entrevista de Paulo Freire a Carlos Alberto Torres, concedida e registrada em vídeo no ano de 1990, o autor afirma que, neste momento, já se pensava “na criação de ‘federações’ que [congregassem] os conselhos de escola das diferentes regiões ou zonas” da cidade, acreditando numa potencialidade para cancelar, coletivamente, sua teoria e prática em cada unidade educacional (FREIRE, 1995, p. 132-133).

No tocante à gestão das unidades de ensino, o secretário indica como meta, ainda para o primeiro ano de administração municipal, a expansão da “autonomia financeira”, potencializando a descentralização do orçamento, como também “ampliando o adiantamento de verbas que possam ser gerenciadas pelas próprias escolas”. Nesse contexto, propõe incentivar “a autonomia pedagógica”, permitindo-lhes a elaboração de seus próprios planos de trabalho e a apresentação de projetos “que venham melhorar a qualidade”, enfatizando o mérito da implantação de um “trabalho interdisciplinar”, com o apoio do sistema de ensino e das universidades (FREIRE, 1995, p. 86).

Por certo, a autonomia financeira e pedagógica constitui-se como um exercício de diálogo e aprendizagem para as comunidades escolares, os professores e funcionários, bem como para a gestão das próprias unidades e para os Núcleos de Ação Educativa das equipes de Diretoria Técnica da Secretaria Municipal de Educação.⁷ Para tanto, o autor frisa que, se as/os profissionais do sistema de ensino e as próprias escolas precisam conhecer a população, à qual é garantido o direito de acesso e permanência, mas também suas necessidades e expectativas em relação à escola, de outro lado, é indispensável reconhecer o protagonismo dos colegiados. Assim, a instalação dos conselhos escolares, garantindo a participação e a representatividade efetiva da comunidade nas ações e decisões de cada escola, estabelece, por intermédio de suas plenárias, “escolhas de prioridades no atendimento à demanda e [destina] recursos orçamentários, humanos e materiais necessários” (FREIRE, 1995, p. 84-87).

⁷ Nos termos de Ana Maria Araújo Freire, os Núcleos de Ação Educativa (NAEs), distribuindo-se em “dez regiões administrativo-pedagógicas, foram a base da Secretaria implantados por Paulo Freire em substituição às delegacias de ensino, antigas e inadequadas nomenclaturas e formas de entender e de praticar a educação” (FREIRE, 2015, p. 149; SÃO PAULO, 1989, p. 5).

No discurso de Paulo Freire, o “combate ao elitismo, ao autoritarismo, ao clientelismo [foram] metas principais no horizonte desta administração” (FREIRE, 1995, p. 86), tendo “como prioridades, a democratização da gestão, a política de educação de jovens e adultos, a democratização de acesso e uma nova qualidade do ensino” (FREIRE, 2015, p. 150). Ora, “mudar a cara da escola” abarcou, também, o combate ao “burocratismo”, ao “imediatismo, à “desinformação” e à “descontinuidade administrativa”, cujos corolários desestimulam experiências criativas e esmagam a participação popular, vilipendiando o planejamento político-pedagógico de longo prazo (SÃO PAULO, 1989, p. 9). Se o convite da Prefeita Luiza Erundina honrara nosso educador, a cuja equipe de trabalho ele confiou a capacidade de solidificar as diretrizes progressistas desta gestão, Freire anuncia, portanto, sua saída da Secretaria Municipal de Educação como outra estratégia de ação, visando dar novo fôlego ao andamento de seu projeto educacional (FREIRE, 1995, p. 139-143).

Considerações Finais

Vislumbrando o prelúdio dos seus setenta anos de vida, Paulo Freire manifestou, por duas vezes, o desejo de formalizar sua saída da Secretaria Municipal de Educação, ávido por retornar à produção bibliográfica e contribuir para a materialização, em “outra esquina”, de uma “sociedade brasileira verdadeiramente democrática”. De fato, em maio de 1990 e em fins do mesmo ano, o Secretário solicitou à Luiza Erundina seu desligamento da Pasta, demonstrando, não apenas seu desejo de voltar a escrever, outrossim, a convicção “de ter delineado e implantado a política popular de ‘Mudar a cara da Escola’”. Nessas duas ocasiões, a prefeita, assim como grande parte dos integrantes do sistema de ensino, insistiu para que ele permanecesse, tendo Freire assumido compromisso com a administração pública municipal “até o último dia do Governo Democrático, mesmo quando fora da SME-SP”. Com efeito, recebeu diversas homenagens na sua “exoneração *a pedido*”, cujo ato foi oficializado pela Prefeita Erundina no Diário Oficial, de 27 de maio de 1991, sendo sucedido pelo Professor Mário Sérgio Cortella, que imprimiu sua marca pessoal, dando continuidade ao trabalho político-pedagógico daquele educador (FREIRE, 2017, p. 255; p. 262).

Em 16 de maio de 1991, Freire reunira sua equipe de trabalho para anunciar, decerto, sua retomada das atividades acadêmicas e da luta política em outros espaços, autenticando e socializando sua despedida, onze dias depois, por meio da carta *Aos Educadores e Educadoras*,

Funcionários e Funcionárias, Alunos e Alunas, Pais e Mães (FREIRE, 2017, p. 255). Dentre os aspectos discorridos neste documento, alguns dos quais foram esmiuçados neste artigo, destacamos, de um lado, a desesperança, a tristeza, a desconfiança e a descrença, provocadas pelo “descaso com que foi tratada a educação” ao longo dos anos, e, por outro, os obstáculos relacionados à marca histórica das práticas de privatização.

O Ex-Secretário enfrentou tais adversidades, reafirmando seus valores ético-políticos, harmonizados com um projeto progressista de sociedade, profundamente democrático e popular, e guiando suas práticas de gestão no enfoque destas *diretrizes*: “Direito de acesso à Escola, Gestão Democrática, Qualidade de Ensino, Alfabetização de Jovens e Adultos”. A despeito do empenho de Paulo Freire no curso de suas prioridades, no dizer da viúva do autor, “a mídia paulistana escrita não o poupou, como não poupa quaisquer homens ou mulheres” que “lutam para incluir as camadas populares na sociedade”, publicando, com frequência, “algum comentário pouco ou nada elogioso sobre a atuação de Paulo e sua equipe” (FREIRE, 2017, p. 256; p. 260). Mesmo após sua renúncia, Freire ainda sofreu abordagens sensacionalistas da imprensa de São Paulo; em contrapartida, recebeu cartas de apoio de “amigos, intelectuais, alunos, correligionários e leitores”, revigorando a força de sua pedagogia progressista: crítica, libertadora, socialista (FREIRE, 2017, p. 262).

A concepção de *Memória Coletiva*, na perspectiva de Maurice Halbwachs, converge os “diversos assuntos e as diferentes situações no espaço”, assinalando que “é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembranças” (HALBWACHS, 1990, p. 142-143). De fato, este trabalho aborda, sob o eixo temático dos desafios da gestão educacional, as memórias de Paulo Freire a respeito de sua gnosiologia teórica e empírica, construída no exercício do cargo institucional de Secretário de Educação, particularmente, no Município de São Paulo. Entretanto, nosso olhar sobre a memória institucional, em torno das narrativas do autor, combinadas com as de outros educadores e documentos históricos, permite apontar em outras direções e contribuir para reflexões em outros momentos e espaços, enriquecendo experiências inovadoras e criativas.

Para Jacques Le Goff, a *Memória Coletiva* oral ou, melhor ainda, em vias de tornar-se escrita, constituindo-se como “um instrumento e um objeto de poder”, melhor permite “compreender esta luta pela dominação [através] da recordação e da tradição”, a fim de “salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1990, p. 476-477). Logo, acreditamos que a

memória institucional, reescrita a partir das lembranças acerca da gnosiologia teórico-prática de Paulo Freire, narradas em relação a um contexto histórico e geopolítico específico, precisa contribuir, “em letra de forma”, para a problematização de relações de saber e de poder, sobremaneira, no atual contexto produtivista das relações sociais e educacionais do país.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 11ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Desenvolvimento e Crise no Brasil**: História, Economia e Política de Getúlio Vargas a Lula. 5ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2003.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas/SP: UNICAMP, 1990.

MORAIS SILVA, Artur de. **Planejamento, Administração e Políticas Públicas**: educando para uma sociabilidade democrática. Coleção Política e Pedagogia, vol. 2. Curitiba/PR: CRV, 2022.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Aos que fazem educação conosco em São Paulo** [Documento “Construindo a escola pública popular; Regimento Comum das Escolas Municipais; Decretos nº 27.614, de 1º/1/1989 e nº 21.811, de 27/12/1985]. *Diário Oficial do Município de São Paulo*. São Paulo, 24(021), quarta-feira, 1º de fevereiro de 1989 – Suplemento.

SÃO PAULO. Prefeitura do Município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. **Balances e Resultados do I Congresso de Alfabetizando da Cidade de São Paulo** [Paulo Reglus Neves Freire, Secretário Municipal de Educação. Moacir Gadotti, Coordenador Geral do Mova-SP]. São Paulo, 04 de janeiro de 1991. Disponível em: <<https://acervo.paulofreire.org/items/77af8fcb-3d34-4bad-b85c-e158ed05ab43>>. Acesso em: 29.10.2024.