

## A IMPORTÂNCIA DE PAULO FREIRE PARA DIVERSAS GERAÇÕES DE DOCENTES

Nilda Alves<sup>1</sup>  
Virgínia Louzada<sup>2</sup>

### Resumo

O objetivo deste ensaio é discutir os impactos que a obra de Paulo Freire – entendida como experiências e textos – teve em duas gerações de docentes. Chama a atenção para como essa obra tocou, em especial, temáticas que mobilizaram as autoras, que pertencem a duas gerações diferentes. Os modos de reação à obra de Paulo Freire também variaram muito, assim como os tantos enredamentos possíveis diante das reflexões defendidas em sua obra. Nesse sentido, ressaltamos a importância das contribuições do autor para os processos formativos docentes.

Palavras-chave: Paulo Freire; Gerações de docentes; Currículos.

## THE IMPORTANCE OF PAULO FREIRE TO DIFFERENT GENERATIONS OF TEACHERS

### Abstract

The purpose of this essay is to look at the impact caused by the works of Paulo Freire, understood as his experiences as well as his writing, on two generations of faculty. Our attention is particularly drawn to the way in which these works have touched upon topics that have served as inspiration to authors belonging to two different generations. The reactions to Paulo Freire's Works also vary a great deal, as do the many possible entanglements that emerge from the reflections presented in it. It is in this sense that we would like to highlight the immense importance of the author's contributions to the learning process of faculty.

Keywords: Paulo Freire; Generations of teachers; Curricula.

---

<sup>1</sup> Professora titular na Faculdade de Educação/UERJ e Faculdade de Educação/UFF (aposentada em ambas). Pesquisadora visitante na UERJ. Ex-presidente da ANPEd (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ABdC (Associação Brasileira de Currículo) e ASDUERJ (Associação dos Docentes da UERJ). Fundadora, em 2001, e coordenadora, até 2014, do Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ ([www.lab-eduimagem.pro.br](http://www.lab-eduimagem.pro.br)). Pesquisadora 1 A/CNPq. [nildag.alves@gmail.com](mailto:nildag.alves@gmail.com).

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ – Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino. [virginialouzada.feuerj@gmail.com](mailto:virginialouzada.feuerj@gmail.com).

## LA IMPORTANCIA DE PAULO FREIRE EN DIVERSAS GERACIONES DOCENTES

### Resumen

El objetivo de este ensayo es discutir los impactos de la obra de Paulo Freire (entendida como experiencias y textos) en las diversas generaciones de docentes. Se enfoca en la manera en que dicha obra alcanzó, en especial, las temáticas que han movilizado a las autoras, que pertenecen a dos diferentes generaciones. Los modos de reacción ante la obra de Paulo Freire también varían mucho, al igual que los diversos enmarañamientos posibles frente a las reflexiones defendidas en su obra. En este sentido, remarcamos la importancia de las contribuciones del autor en los procesos formativos docentes.

Palabras clave: Paulo Freire; Generaciones de docentes; Currículos.

### Para início de conversa...

Ao decidirmos fazer este ensaio<sup>3</sup> juntas, um aspecto que percebemos era o de que pertencíamos a duas gerações de docentes: a orientadora de doutorado de uma tinha sido estudante em turma da outra, na pós-graduação. Esse fato é estimulante, na medida em que pretendemos discutir a importância de Paulo Freire para os/as educadores(as) brasileiros(as) de distintas gerações. Também é estimulante pois demonstra a perspectiva dialógica defendida por Freire em sua obra. Além disso, entendemos que perceber o modo como ele – em ‘*prácticasteorias*’<sup>4</sup> – tinha entrado na vida de nós duas ajudaria a perceber os caminhos possíveis para desenhar esse mapa.

---

<sup>3</sup> Em texto no qual trabalha com a ideia de ensaio não verbal, ou melhor, com a possibilidade de criação de um “filme-ensaio”, Machado (2003, p. 63) nos traz, no início do resumo que produziu, o seguinte: “denominamos ensaio uma certa modalidade de discurso científico ou filosófico que carrega atributos amiúde considerados ‘literários’, como a subjetividade do enfoque (explicitação do sujeito que fala), a eloquência da linguagem (preocupação com a expressividade do texto) e a liberdade do pensamento (concepção de escritura como criação, em vez de simples comunicação de idéias).”

<sup>4</sup> Na corrente de pesquisa na qual trabalhamos, passamos a grafar os termos que identificavam as dicotomias necessárias à criação dos pensamentos científicos na Modernidade. Deste modo – juntos, em itálico e entre aspas simples – deixamos clara a necessidade de superação destas dicotomias, na criação dos ‘*conhecimentossignificações*’ defendidos por esta corrente.

Para começar, é preciso afirmar que a grande contribuição da obra de Paulo Freire para a Educação brasileira e mundial é indiscutível. Sua importância se revela tão contundente que, em momentos como o atual, de expansão de correntes e agentes conservadores, como o movimento “Escola sem partido<sup>5</sup>”, entre outros, torna-se mais do que necessário defender publicamente o posicionamento político de professores e professoras perante o projeto de sociedade que está vinculado a sua atuação profissional.

Tal cenário, no entanto, não significa que devamos olhar o legado de Freire com tamanho “respeito” que nos impeça de problematizar e questionar o que ele nos deixou. Ao contrário, consideramos que respeitá-lo seja justamente manter o posicionamento reflexivo e crítico que ele defendeu ao longo de sua existência e, se nos for possível, ir além do que ele pensou. Nesse sentido, sentimo-nos extremamente confortáveis em promover uma conversa com a obra que esse grande educador deixou, apontando os tantos enredamentos possíveis diante das reflexões existentes nela quanto as leituras possíveis que fazemos do seu legado.

Serpa (2010, p. 2) defende que “a conversa como metodologia de *reflexãoação* *reflexão* vem sendo utilizada por alguns grupos que buscam nessa prática criar um lugar de encontro onde os sujeitos possam reinventar a si e as suas realidades através da palavra compartilhada”. Somos todos e todas ‘*praticantespensantes*’ (OLIVEIRA, 2012) que, nos tantos cotidianos em que vivemos quanto nos projetos formativos de educação que defendemos e procuramos promover, encontramos, nos ‘*espaçostempos*’ das conversas, o

---

<sup>5</sup> Segundo Miguel Nagib, coordenador do movimento, ESP “é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”. Ainda para Nagib, “Ocorreu-nos, então, a ideia de divulgar testemunhos de alunos, vítimas desses falsos educadores. Abrir as cortinas e deixar a luz do sol entrar. Afinal, como disse certa vez um conhecido juiz da Suprema Corte dos Estados Unidos, “a little sun light is the best disinfectant”. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos>. Acesso em 03/09/17, às 21: 40h.

desafio ininterrupto de pensar e viver juntos e juntas. Essa decisão tem sido uma decisão *políticoepistemológica*<sup>1</sup>.

Esse texto, assim, trará, inicialmente, dois movimentos: os modos de encontros e desencontros da pesquisadora da geração mais antiga e, em seguida, pontos de aproximação do pensamento de Paulo Freire pela pesquisadora da geração mais jovem. Em nossa conclusão, mostraremos a importância da nossa ação conjunta, no momento atual, para além de pertencermos a uma mesma instituição educacional.

### **Professora sim, tia também!!!**

Sem ser da geração de Paulo Freire, a mais velha de nós duas foi contemporânea das práticas de alfabetização freirianas, tanto em sua realização em Angicos/RN, como em Pernambuco, como no Ministério de Educação, no governo Jango Goulart<sup>6</sup> (07.09.1961 a 02.04.1964). O principal objetivo da campanha nacional criada era formar rapidamente milhões de alfabetizados no Brasil todo, já que, devemos lembrar, naquele momento, o voto era negado constitucionalmente aos analfabetos e a alfabetização era entendida como ponto inicial para a participação política da população mais pobre.

Vem do momento da campanha a primeira divergência com os colegas que participavam com tanto entusiasmo da mesma. A todo momento, era ouvido que nela “mudaríamos o Brasil” e muitos tentaram convencer aquela jovem “professora primária”<sup>7</sup> –a mais velha das autoras deste ensaio – para que

---

<sup>6</sup> João Belchior Marques Goulart, popularmente conhecido com “Jango”, foi deposto pelo Golpe Militar de 1964. Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia/governo-de-joao-goulart-jango/>. Acesso em 15/09/2017, às 19: 40h.

<sup>7</sup> O ensino naquele então se dividia em: escola primária (4 ou 5 anos); ginásio (4 anos); ensino secundário (3 anos).

“largasse a escola e viesse para a campanha”, já que na “escola o que havia era repetição e mesmice”, enquanto “a campanha era a vida e a política”. Mas a professora resistiu e chegou a ser considerada por alguns como arrivista e mesmo de “direita”<sup>8</sup>. Esse movimento – o gerado pela campanha – foi rápido, pois o golpe de 1964 o interrompeu ferozmente. Paulo Freire foi preso durante alguns meses e, depois de solto, foi para a Bolívia.

A partir daí o material de Angicos e os da campanha nacional desapareceram e só podiam ser encontrados em cópias térmicas ou de mimeógrafo a álcool e, posteriormente, em Xerox. Era difícil falar deles e discuti-los, mas isso se fazia, em voz baixa, mas se fazia. Lembremos, ainda, que seu livro “Educação como prática da liberdade” é de 1967 e seu livro “Pedagogia do oprimido” é de 1969, posteriores ao golpe, portanto.

Enquanto aqui por caminhos diferenciados combatíamos a ditadura, Paulo Freire continuava sua trajetória no exterior: na Bolívia, por curto período; no Chile, durante o governo Allende, onde trabalhou em cargo oficial; nos Estados Unidos, onde exerceu uma cátedra em Harvard; na Suíça, onde passou a morar, sendo consultor do Conselho Mundial das Igrejas (lembremos que Paulo Freire era católico militante); na África, em especial Guiné-Bissau e Moçambique, países nos quais foi consultor para a Educação dessas ex-colônias portuguesas, passando a ser um dos mais respeitados teóricos da Educação, com uma obra vasta e variada.

---

<sup>8</sup> Como foi, aliás, tantas vezes depois porque não se colocava na “vanguarda” que alguns traçavam para si mesmos. Como no momento em que, na ditadura civil-militar, grupos iniciaram ações armadas e ela, também, disse “não”.

Embora tenha retornado ao Brasil somente em 1980, Paulo Freire abriu, com uma conferência gravada, o primeiro grande congresso em Educação realizado no Brasil, em 1978<sup>9</sup>, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Voltando ao Brasil, Paulo Freire continuou a escrever muito e intensamente, tornando-se professor da Pós-graduação em Currículo, na PUC/SP. Por fim, vamos lembrar – tirando a referência da Wikipédia<sup>10</sup> – que esse educador foi “o brasileiro mais homenageado da história: ganhou 29 títulos de *Doutor Honoris Causa* de universidades da Europa e América; e recebeu diversos galardões como o prêmio da UNESCO de Educação para a Paz em 1986. Em 13 de abril de 2012 foi sancionada a Lei n. 12.612 (BRASIL, 2012), que declara o educador Paulo Freire ‘Patrono da Educação Brasileira’.”

Dessa maneira, os contatos desta docente – autora mais velha deste ensaio – com Paulo Freire se deram até a volta de ambos ao Brasil, por intermediações. Pessoalmente, ela só foi conhecer Paulo Freire depois dessa data e estudar seus livros e textos, exceção feita ao livro “Pedagogia do oprimido”, depois desse momento.

Sem a formação teórica acerca do autor que outras gerações posteriores puderam ter, após a abertura política no Brasil e a ampliação do mercado editorial brasileiro, que publicou seus diversos livros<sup>11</sup>, embora discordando, aqui e ali, do pensamento desse educador, a autora fez questão de introduzir os

---

<sup>9</sup> A autora mais velha deste ensaio não participou deste congresso, pois estava na França neste momento, sem o estatuto de exilada, mas no estado de, e fazendo o seu doutorado (setembro/1977-janeiro/1981). No entanto, ao voltar para o Brasil ouviu “n” vezes o impacto desta fala gravada naquele congresso.

<sup>10</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo\\_Freire](https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire). Acesso em 03.09.2017, às 20h.

<sup>11</sup> Atualmente, é possível acessar a praticamente a todos os seus textos pela internet. Citamos alguns sites nos quais podemos acessar suas obras em português: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/04/obra-completa-de-paulo-freire-gratis-para-download.html>; <http://www.elivros-gratis.net/livros-gratis-paulo-freire.asp>; <http://www.paulofreire.org/acervo-paulo-freire>

textos do educador brasileiro em seus cursos de graduação e de pós-graduação, junto ao nome de Anísio Teixeira, em especial, indicando aproximações e diferenças entre eles.

Mas houve um momento em que aflorou uma crítica especial ao pensamento dele e mais exatamente ao seu livro “*Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*”, publicado em 1997. Esse livro, que fizera furor entre tantos docentes, devido as tantas temáticas importantes que discutia, recebeu seu título de uma polêmica da área no momento: aumentava o número de estudantes, em especial de escolas públicas, que chamava suas professoras e seus professores de “tia” e “tio”. Isso foi explicado na época como sintoma do desprestígio profissional dos docentes, com a implantação de cargos de supervisão, e também orientação, nas escolas, o que foi devido à LDB de 1971 (BRASIL, 1971). Entendia-se, naquele momento, que o surgimento desses profissionais na escola, que eram colocados em posição superior aos docentes e sem necessariamente terem formação para a docência<sup>12</sup>, era um ataque frontal aos professores e às professoras. Com isso, ao se incorporar a ideia de que chamar de “tia” ou “tio” era reforçar o desprestígio dos docentes que estava sendo acelerado, a ideia foi assumida por todos, inclusive por nosso pedagogo maior, nesse livro referenciado.

O primeiro capítulo deste livro, a que seu autor deu o título “Professora-tia: uma armadilha” possui uma nota 1 na Paulo Freire explica:

Esta análise do mote ‘professora-tia’ é mais um capítulo da luta contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza há cerca de três décadas, de transformar a professora num parente postiço. Dentre as discussões levadas a efeito sobre esta questão destaco o sério trabalho *Professora Primária – mestra ou tia*, de Maria Eliana Novaes (Cortez Editora, 1984). (FREIRE, 1997, p. 9).

---

<sup>12</sup> A formação era recebida no curso de Pedagogia em administração, supervisão e orientação.

Desenvolvendo sua tese, o autor nos explicita o seguinte, em uma citação longa, mas necessária:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado *professora, sim; tia, não*, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de *tia*. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão. Se pode ser *tio* ou *tia* geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos, mas não se pode ser autenticamente *professora*, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. [...] Recusar a identificação da figura do *professor* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à *lei*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do *professor*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente. A recusa, a meu ver, se deve, sobretudo, a duas razões principais. De um lado, evitar uma compreensão distorcida da tarefa profissional da *professora*, de outro, desocultar a *sombra* ideológica repousando manhosamente na intimidade da falsa identificação. Identificar *professora* com *tia*, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo o país, quase como proclamar que *professoras*, como boas *tias*, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “*tias*” fazendo greve, sacrificando seus *sobrinhos*, prejudicando-os no seu aprendizado? E essa ideologia que toma o protesto necessário da *professora* como manifestação de seu desamor aos alunos, de sua irresponsabilidade de *tias*, se constitui como ponto central em que se apóia grande parte das famílias com filhos em escolas privadas. Mas também ocorre com famílias de crianças de escolas públicas. (...) É bom deixar claro que, ao falar naquela *sombra* ideológica, eu não queria dizer, de modo algum, que sua presença oculta na inaceitável identificação tivesse sido decidida em alguma reunião secreta de representantes das classes dominantes que tivessem deliberado *minar* a resistência de uma categoria da classe trabalhadora. Da mesma forma como o que há de ideológico no conceito de *evasão escolar* ou no advérbio *fora* na afirmação “há oito milhões de crianças brasileiras *fora* da escola” não significa um ato decidido dos poderosos para camuflar as situações concretas, de um lado, da *expulsão* das crianças das escolas; de outro, da *proibição* de que nelas entrem as crianças. Na verdade, não há crianças se *evadindo* das escolas como não há crianças *fora* das escolas como se não estivessem dentro só porque não quisessem, mas crianças ora *proibidas* pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer. Assim também *professora* não é *tia*. (FREIRE, 1997, p. 9-10).

Entre as sábias palavras que escreve, destacamos algumas, que é dizer com clareza, como sempre fez, que há “crianças ora *proibidas* pelo sistema de entrar nas escolas, ora de nelas permanecer”.

Se assim é, o que uma das autoras deste ensaio viu foi um equívoco no que dizia nosso pedagogo preferido. Ela, a autora mais velha deste ensaio, percebeu desenvolvendo, anos mais tarde, um projeto em que buscava perceber como as culturas de afrodescendentes entravam nas escolas, que as crianças chamarem de “tia” e “tio” os seus docentes era muito mais que isso.

As crianças e os jovens das camadas populares que foram “invadindo” as escolas no Brasil, em muitos estados, no início da década de 60, que por impulsos sociais no mundo de pós-guerra entenderam que era preciso ensinar a muitos, dando acesso à escolarização a milhões – como a própria campanha nacional de alfabetização que Paulo Freire dirigiu – trouxeram para os currículos escolares “culturas” diferentes das que a habitavam anteriormente. Com frequência, nessa época, ouvia-se reclamações de docentes que diziam que as crianças “falavam muito alto”, “se mexiam demais na sala de aula”, “tinham comportamento muito bruto no recreio”, entre outras falas que procuravam desqualificar seus modos de ‘*serestar*’ no mundo.

E, para complicar o que acontecia, os docentes não foram, em nenhum momento, em seu conjunto, preparados por ações governamentais para atuar com essas diferenças.

Mas eram nelas que estavam as possibilidades de “dar certo” o que ia surgindo nos currículos escolares. O “chamamento” de “tia” e “tio” era um desses sinais valiosos que nossas tendências sociológicas de analisar as escolas – de fora e em termos gerais – ignoraram e, em seguida, analisaram equivocadamente.

Os que entravam massivamente nas escolas brasileiras, naquele momento, eram oriundos das camadas mais pobres da população e de origem africana, predominantemente, pelo menos em muitos estados do país. Ora, nas “culturas” que conheciam e nas quais se educavam socialmente, o nome “tia” e “tio” é dado aquela/e que tem grande importância social: é “tia” a melhor cozinheira da comunidade; é “tio” o melhor sambista local; é “tia” aquela que, organizando as crianças da escola de samba, exige que frequentem a escola para aprenderem a ler e a escrever; é tia a pessoa que convive e se torna referência na localidade onde moram.

Portanto, naquele momento, por surdez epistemológica, perdemos aquele grande entendimento que aquelas crianças e aqueles jovens tinham de seus professores e suas professoras: de que eram os melhores naquilo que faziam – ENSINAR!

Naturalmente, hoje a presença das múltiplas culturas que frequentam essas escolas já não nos permitem não “ouvir” isso, mas, naquele momento, foi perdido.

Hoje, as questões mais complexas, tal como as vemos, serão tratadas na conclusão deste ensaio.

### **Ninguém educa ninguém... Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo!**

A mais nova de nós, no início de sua trajetória como professora da educação básica, vivenciou uma experiência extremamente desafiadora, que lhe possibilitou ressignificar as contribuições de Paulo Freire no seu cotidiano de professora da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Na época, estava

cursando Pedagogia em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro e nesse lugar teve o primeiro contato com a obra de Freire, contato esse que se estendeu – e se estende – ao longo de sua trajetória profissional e acadêmica.

No início do ano letivo de 1996, em uma escola localizada na zona norte da cidade, recebeu a incumbência de ser a professora responsável pela turma 405, uma classe de 4ª série do 1º Grau<sup>13</sup>. Na ocasião, como era a professora mais nova da escola, tanto em idade quanto por ter sido a última a chegar, recebeu uma turma que nenhuma outra professora queria. A turma em questão, era “famosa” por vários motivos. O principal deles era que eles e elas haviam se alfabetizado em uma turma de projeto para estudantes com 10 anos ou mais<sup>14</sup>. Por conta disto, tinham 16 anos na 4ª série<sup>15</sup>, pois ficaram reprovados muitos anos na 1ª série. Ela, a professora responsável pela turma, ficou bastante assustada com a situação, pois tinha apenas 21 anos. Era muito nova e profissionalmente inexperiente. Como lidar com estudantes cuja idade era tão próxima da sua? Como ensinar, levando em conta o que suas colegas professoras lhe diziam sobre a turma ou mesmo o que ela, a professora, conseguia enxergar, que era uma imagem extremamente negativa dos estudantes da turma?

Vale ressaltar que o fato lhe causou estranhamento, apesar dos seus medos e preconceitos sobre aquela turma. Não se podia naturalizar a idade tão avançada na 4ª série. Mesmo naquela época, sem conseguir compreender direito o que se passava, já acreditava que tal fato precisava ser questionado. Por conta disso, começou a refletir *com*<sup>16</sup> os motivos que não permitiram aos estudantes

---

<sup>13</sup> Essa nomenclatura foi criada pela LDB para o ensino de 1º e 2º graus (Lei n. 5692/1971) e foi alterada pela LDB em vigor atualmente (Lei n. 9.394/1996).

<sup>14</sup> Projeto criado para alfabetizar alunos/as com mais de 10 anos na 1ª série.

<sup>15</sup> Duas alunas iam completar dezoito anos naquele ano letivo.

<sup>16</sup> Para Ferrazo (2003, p. 160): “Ao assumirmos o nosso próprio objeto de estudo, se coloca para nós a impossibilidade de se pesquisar ou de se falar “sobre” os cotidianos das escolas. Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele,

conseguirem avançar em sua escolarização, mesmo sendo tão inteligentes. Sim, bastou um contato incipiente para constatar que eles e elas eram extremamente inteligentes. Por que demoraram a adquirir o código escrito? Por que não obtinham bons resultados escolares? Por que era naturalizado o fato de estarem na 4ª série, por exemplo, com 16 anos? Por que as demais colegas professoras pareciam não se incomodar com esse fato? Por que eles e elas fracassavam na escola?

Nesse sentido, percebeu que o que havia aprendido até aquele momento, tanto no “Curso Normal”<sup>17</sup> quanto em sua própria trajetória bem sucedida de estudante de escola pública não dava conta de explicar a complexa realidade com que havia se deparado. Percebeu que precisava desaprender para poder atuar como professora daquela turma. Sim, percebeu que precisava desaprender para conseguir olhar para eles e elas a partir do que ofereciam e não daquilo que julgava faltar neles. Naquele contexto, passou a fazer sentido o que Barthes (1978, apud BRANDÃO, 2003, p. 69) argumenta sobre o início da trajetória profissional de professores e professoras. Para esse autor, no início, professores e professoras ensinam o que sabem, ou melhor, o que pensa que sabem, para depois descobrir que não sabem ainda o bastante para ensinar. Quando eles e elas percebem essa realidade, começam a pesquisar, a investigar. Reconhecem que sabem pouco, demasiadamente pouco. Dialogando com Barthes, Paulo Freire – sim, chegando a ele a partir da busca pela compreensão do que se passava defende que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 29); confrontar-se com os próprios “não saberes, como nos indica Esteban (2001). Quando professores e professoras assumem para si mesmos seus “vazios (...) maiores e até infinitos” (BARROS, 1999, não paginado), tal realidade descortina inúmeras possibilidades formativas

---

no lugar dos estudos “sobre”, de fato, acontecem os estudos “com” os cotidianos. Somos no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio tema de investigação”.

<sup>17</sup> Formação de Professores de 1ª a 4ª Série (1º Grau).

para aqueles e aquelas que estão envolvidos nos processos de 'aprendizagemensino' (ALVES e GARCIA, 1999): professores, professoras e estudantes. Portanto, educadores são aqueles e aquelas que, enquanto educam, são educados "em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (FREIRE, 1987, p. 68). Nas palavras de Freire:

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23).

Essa experiência vivida pela pesquisadora mais jovem dialoga diretamente com o que consideramos duas das grandes contribuições dos estudos de Paulo Freire para a área da Educação: a) a relação dialógica entre professores/as e estudantes; b) a relação desses/as com os conhecimentos, em suas culturas e nas relações entre eles/as.

Na época, para atuar naquele ano letivo, a professora em questão precisou aprender a olhar para a turma a partir de um lugar diferente daquele que suas colegas professoras encaravam aqueles estudantes. Era preciso descobrir o que eles e elas sabiam, acreditar que eram capazes de aprender. Muitas pessoas lhe diziam que não havia muito a ser feito, que era necessário "sobreviver" àquele ano letivo, que logo teria a possibilidade de trabalhar com uma turma melhor, que não era possível tirar aqueles e aquelas estudantes da escola. Apesar de tudo o que ouvia (e por que não dizer, do que acreditava até então), percebeu que era necessário inovar. As aulas expositivas não lhes interessavam. Era preciso aprender a dar aulas de outras formas, utilizar outros recursos pedagógicos além do que professores e professoras habitualmente chamam de "cuspe e giz", buscar outros conteúdos e formas curriculares. Nesse sentido, ter acesso à crítica extremamente contundente de Freire à educação bancária e a defesa política desse educador de que estudantes também são

sujeitos na produção do próprio saber provocaram um giro epistemológico no trabalho pedagógico realizado por aquela professora. Diante daquele contexto, passou a entender que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p. 22).

Levando em conta a dialogicidade desse processo, assumiu para si a possibilidade da ideia de “transformar o mundo”, como aponta Freire. Portanto, transformar o mundo pressupõe duas dimensões: ação e reflexão. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 78). Nesse sentido, entende que o diálogo é o encontro entre os homens e as mulheres mediatizado pelo mundo.

É justamente a partir da relação com os/as estudantes que a professora percebeu o seu inacabamento. Freire defende que os seres humanos são inconclusos e que possuem a consciência de sua inconclusão. Por isso, defende que são seres que *estão sendo*, em uma realidade também inacabada porque é histórica. Explicando melhor, com suas próprias palavras:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. (FREIRE, 1987, p. 73).

No caso dos/as docentes, o reconhecimento da própria incompletude oferece a possibilidade de encontrar diferentes caminhos de ‘*aprendizagem ensino*’ com os/as estudantes e ampliar os próprios conhecimentos que possuem, o que de fato aconteceu naquele ano letivo narrado até aqui. Essa busca ininterrupta trouxe encontros e desencontros, a desconstrução de inúmeras certezas e, dialeticamente, o surgimento de outras incertezas. A instigante articulação entre

a pesquisa e a docência. Ela pode perceber que o exercício cotidiano da docência nos obriga a abandonar as nossas certezas, uma vez que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática” (FREIRE, 1996, p. 22). Ensinar, aprender e pesquisar pressupõem lidar com o conhecimento já existente e com a produção do conhecimento que ainda não existe. Assim,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar e, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29).

Torna-se necessário exercitar uma escuta e um olhar sensíveis para o que acontece em sala de aula, para “visitar” a teoria e “retornar” à prática com novas questões que alimentem a busca epistemológica de ambos: professores/as e estudantes. A reflexão crítica sobre a prática oferece a necessidade de procurar interlocutores que possam dialogar com as questões elaboradas nesse processo, para que se volte à prática para transformá-la, melhorá-la, em um processo nomeado por Alves (2001) como ‘*prática/teoria/prática*’. “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 39). A reflexão crítica sobre a prática docente possibilita melhorar a própria prática. No caso dos/as professores/as que atuam nas redes públicas, cujo público-alvo é, majoritariamente, estudantes das classes populares, o compromisso com a “*aprendizagem ensino*” é um compromisso ético e político.

Tal experiência foi um “divisor de águas” na trajetória profissional e acadêmica da referida professora, a mais jovem das que escreve este ensaio. Ensinou-lhe/ensinou-me, entre outras coisas, que é necessário assumir o próprio inacabamento. Que isso é potente e possibilita inúmeros caminhos. Possibilitou-

lhe/possibilitou-me, também, a articulação entre prática e teoria, uma vez que o que estava estudando na universidade passou a fazer sentido a partir de sua atuação docente e do relacionamento com os/as estudantes com que trabalhava. A partir daquele ano, nunca mais foi a mesma. Essa experiência mudou o seu relacionamento com os “conhecimentossignificações” que criamos no exercício da docência. Ainda hoje, depois de mais de vinte anos na educação, percebe que o que sabe ainda não é o bastante. Tal certeza lhe/me impulsiona a continuar buscando, estudando, refletindo.

### **Buscando entender esse mapa inicial, finalizamos o texto.**

Percebemos, na escrita deste ensaio, que nossos contatos foram muito diversos com Paulo Freire e isso não se deve apenas às características individuais das duas autoras, embora estas tenham influenciado nisso, é claro. Deve-se, também, a contextos históricos e redes educacionais em que se formaram e ainda continuam se formando. Momentos históricos diferentes e possibilidades diferenciadas de contato com as ‘prácticasteorias’ de Paulo Freire nos fizeram diferentes. No entanto, aceitamos e, mesmo, achamos importante escrever este ensaio juntas. Por quê?

Nossas tantas diferenças nos fazem compreender, em muitos elementos variados, as questões da Educação nos ‘*espaçostempos*’ brasileiros e mundiais. Nossas diferenças nos fazem aprender uma com a outra.

Em um momento de tantos ataques à escola pública, a seus/suas docentes e a seus/suas estudantes, no mundo todo, sabemos que essas tantas diferenças que possuímos nos permitem melhor compreender o que se passa e como devemos agir.

Recentemente cresce no Brasil, em movimento organizado, a ideia de uma “Escola sem Partido” que, por exemplo, ao se iniciar, buscou na figura de Paulo Freire o “diabo” a ser banido. Um dos textos que pode ser encontrado na página do movimento deixa clara essa intenção ao dizer que os seguidores de Paulo Freire usam “chavões” para fazer acreditar que “(...) esse sujeito era um educador preocupado com liberdade e autonomia do indivíduo quando ele não passava de um doutrinador ideológico dogmático e autoritário (mas de fala mansa)”<sup>18</sup>. Ou, ainda, que se tem aí um método que consiste em “transmitir ao aluno verdades prontas”, disfarçando uma educação bancária através de um “processo dialógico manipulado pelo professor que sonega ao aluno o conhecimento de explicações alternativas e mais sofisticadas do que aquela!”.

Esse movimento, nada espontâneo e orquestrado, foi analisado em artigo de Ferraço, Soares e Alves (2016), e deles trazemos uma imagem e fazemos uma citação:

Com a informação dos autores do artigo de que foi encontrada na Internet, eis a imagem cuja legenda repete o que está na faixa (Imagem 1 – Chega de doutrinação marxista – Basta de Paulo Freire) e aparece na página 461 do artigo:

---

<sup>18</sup> Texto intitulado: “Paulo Freire e a ‘educação bancária’ ideologizada”, de Luiz Paulo Diniz Filho. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>. Acesso em 15/09/2017, às 22h.



**Imagem 1:** Chega de doutrinação marxista – Basta de Paulo Freire. (Fonte: Autor desconhecido, 2015)<sup>19</sup>

Segundo informações, naquele momento, na grande imprensa, ela foi levada por um professor que deu entrevistas várias e apareceu como único autor da ideia. Analisando a imagem com atenção, podemos perceber que, pelo tamanho da faixa, por outras faixas que aparecem com o mesmo pano e letras, dizendo outras coisas, que era um movimento que vinha se organizando e não uma criação individual espontânea.

Imediatamente, surgem, em diversos Estados, a referência a um movimento pelo país: o “Escola sem Partido”, que vai dar origem, em alguns Estados, a normas e mesmo leis locais contra “pregações políticas” e ideias acerca de diferenças de gêneros e sexualidade nas escolas.

Assim que o governo provisório é instalado, com a votação do processo do *impeachment* da Presidenta, na Câmara, imediatamente, uma comissão do movimento “Escola sem Partido”, de estranha composição, visita o ministro da Educação e se inicia uma colaboração entre o MEC e esse movimento, com vistas a coibir ações eminentemente curriculares de docentes e discentes. (FERRAÇO, SOARES e ALVES, 1916, p. 461-462).

Mas, a questão que não quer calar, por que se trouxe esse movimento para as ruas em um momento em que algo muito maior se levantava – o impeachment

---

<sup>19</sup> Autoria: Desconhecida. Disponível, em 04.11.17, em vários sites como, por exemplo: <http://www.planocritico.com/category/colunas/fora-do-plano/>; <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/03/onu-responde-manifestantes-que-pediram-basta-de-paulo-freire.html>; <https://globalvoices.org/2017/04/21/a-sao-paulo-city-councilor-surprised-schools-with-an-inspection-for-leftist-indoctrination/>

da Presidenta Dilma Rousseff<sup>20</sup>? Com a compreensão daquele momento – em muitos estados, havia luta organizada dos docentes que estavam indo às ruas em luta por melhores condições de trabalho –, estamos entendendo que desorganizá-los com a proibição e mesmo com a criminalização daquele que os inspirara há muito era importante. Na sequência do movimento que derrubou a Presidenta, vimos a expansão oficial do Escola Sem partido em muitos estados e a perseguição de docentes que tentavam escapular desse aprisionamento físico e ideológico. Houve inclusive incentivo aos estudantes para fazerem denúncias sobre o que o movimento nomeia de “doutrinação política e ideológica” de professores e professoras<sup>21</sup>.

Por outro lado, a redução orçamentária das verbas a serem gastas com educação e pesquisa foi drástica, trazendo perigos enormes de paralização em praticamente todas as universidades brasileiras, com as estaduais sendo as primeiras.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais oportuno revisitar a obra de Paulo Freire no contexto atual. Com o seu legado, o educador nos provoca a assumir um compromisso ético, estético e, sobretudo, político. Sim, educar é um ato extremamente político. Professores e professoras não podem ser ingênuos, pois não cabe acreditar que é possível se ter uma postura neutra e isenta diante do

---

<sup>20</sup> Dilma Vana Rousseff, primeira presidente eleita do Brasil, sofreu processo de impeachment no início do segundo mandato, em 2016.

<sup>21</sup> “Na dúvida, não se precipitem. Planejem a sua denúncia. Anotem os episódios, os conteúdos e as falas mais representativas da militância política e ideológica do seu professor. Anotem tudo o que possa ser considerado um abuso da liberdade de ensinar em detrimento da sua liberdade de aprender. Registrem o nome do professor, o dia, a hora e o contexto. Sejam objetivos e equilibrados. Acima de tudo, verazes. E esperem até que esse professor já não tenha poder sobre vocês. Esperem, se necessário, até sair da escola ou da faculdade. Não há pressa. Quando estiverem seguros de que ninguém poderá lhes causar nenhum dano, **DENUNCIEM** a covardia de que foram vítimas quando não podiam reagir. **Façam isso pelo bem dos estudantes que estão passando ou ainda vão passar pelo que vocês já passaram. É um serviço de utilidade pública**”. Disponível em: <http://escolasempartido.org/planeje-sua-denuncia>. Acesso em 15/09/2017, às 22: 50h.

quadro que se apresenta diante de nós. É preciso posicionar-se, porque não fazer isso significa concordar com todo esse contexto.

Desse modo, a necessidade de reforçarmos nossas “conversas” sobre nosso pedagogo maior e buscarmos nele inspiração para o que fazer, para enfrentar tudo isso se coloca diante de nós como um desafio cotidiano. Com tudo que escrevemos e relatamos até aqui, foi relativamente fácil nos entendermos para escrever este ensaio.

## Referências

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_ e GARCIA, Regina (orgs.) *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos; a experiência da partilha através da pesquisa na educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 1971.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Casa Civil, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 12.612, de 13 de abril de 2012*. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Casa Civil, 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Eu, caçador de mim*. In: GARCIA, Regina Leite (org). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo Ferração; SOARES, Maria da Conceição Silva Soares ALVES, Nilda. *Bases 'praticoteóricas' das pesquisas com os cotidianos – Certeau em sua atualidade*. Currículo sem Fronteiras, v. 16, n. 3, set./dez. 2016: p. 455-467.

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

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

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar*. S. Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

MACHADO, Arlindo. O Filme-ensaio. *Concinnitas*. Rio de Janeiro: UERJ, ano 4, nº 5, p. 63-75, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012.

SERPA, Andréa. *Conversas: caminho de pesquisa com o cotidiano*. A Página da Educação, v. 189, p. 64-65, 2010.

Recebido em: 15.09.2017

Aceito em: 30.09.2017