

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Angélica Riello de Souza

**Resistência e desistência: os conflitos na experiência de Paulo Freire
como secretário municipal de educação de São Paulo (1989 - 1991)**

SÃO PAULO – SP

2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Angélica Riello de Souza

**Resistência e desistência: os conflitos na experiência de Paulo Freire
como secretário municipal de educação de São Paulo (1989 - 1991)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, no Programa de Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Professor Doutor Daniel Ferraz Chiozzini.

SÃO PAULO – SP

2018

BANCA EXAMINADORA

Dedico a Ana Peruzin as letras que aqui se derramam, sua vida valeu por muitos feitos, entre eles está que com sua pouca instrução deu-me as primeiras e maiores lições de poesia, de retórica e argumentação, de espírito revolucionário, além do desenvolvimento de um fino e elevado raciocínio sobre o sentido da realidade e sobre o que é bom e belo.

Agradeço ao CNPq pelos dois anos de bolsa concedida, que me propiciou condições de realizar esta pesquisa em regime de dedicação exclusiva.

Agradecimentos

Caberiam aqui inúmeros agradecimentos, foram muitas as pessoas que de alguma forma me impeliram a cumprir mais esta etapa na minha formação. Houve quem reconhecesse em mim certa curiosidade científica e uma mente intelectual. Outros teciam comentários elogiosos à minha capacidade intelectual, mas também críticas pelo mesmo motivo. Agradeço-os todos, profundamente, dado que venço um desafio que muitas vezes me pareceu impossível. Todos os incentivos destes companheiros de vida me fizeram chegar aqui e escrever o que se derrama nas linhas desta dissertação.

Honro e dirijo minha gratidão aos analfabetos, surdos, mudos, desvalidos, sedentos e famintos, mortos e esquecidos, que vieram antes de mim, habitaram estas terras. Eles são parte dos tecidos do meu corpo e se fazem voz nas minhas palavras. Honro e agradeço aos meus antepassados, tantos anônimos.

Agradeço ao meu orientador, professor Daniel Ferraz Chiozzini, pela confiança, pelo incentivo. É imensa a gratidão pela liberdade com a qual me permitiu trabalhar e pelas tantas contribuições no texto e indicações de leitura.

Dirijo minha gratidão ao professor Odair Sass, primeiro interlocutor e provocador. Também à professora Alda Junqueira Marin pelo incentivo ao ler minhas produções e vislumbrar nelas uma escrita acadêmica, isso foi deveras animador.

Agradecimento especial se dirige ao professor Mauro Castilho por suas indicações de leitura e incentivo nesta pesquisa.

À nossa querida Betinha, dirijo agradecimentos mais que especiais, sua eficiência e companheirismo me guiaram de forma certa pelos prazos e processos que foram partes decisivas do sucesso desta fase de minha formação.

Agradeço com muito carinho aos companheiros que encontrei no programa Educação: História, Política, Sociedade, alguns deles amigos que me auxiliaram em horas conturbadas de confusão na pesquisa, acreditaram em mim e me deram suportes valiosos por meio de longas conversas em todos os instrumentos que a tecnologia nos oferece. Agradeço ao meu querido amigo Jota, José Fagner Alves, um dos meus valiosos companheiros de jornada, a Luana Werneck, a Amanda Haydn, a Daniela Rodrigues, Regiane Mendes, Samuel Carvalho, Zely Fernanda Lourenço, Andrezza Cameski.

Gratidão ao meu amigo Ubiratan Silva, um pai na fé e na vida, a quem comuniquei muito de minha pesquisa e seus caminhos. Ele também viu em mim tanto que chego a pensar que é muita generosidade. Também quero agradecer às minhas irmãs de fé e de vida, Ana Lúcia de Souza Lopes e Alessandra Aparecida Gibello, que com suas trajetórias testemunharam que alcançar os degraus da formação acadêmica é possível.

Aos meus filhos agradeço o olhar compreensivo, orgulhoso e feliz ao ver a mãe estudando. Luís Augusto e Paulo Henrique foram também um forte incentivo, além de interlocutores nas questões teóricas da Sociologia. Agradecimento especial ao Luís, meu filho mais velho, por me ajudar a converter todas as fotos dos documentos em arquivos, não fosse por seu trabalho teria perdido muito tempo dando títulos e verificando documentos.

Agradeço à minha irmã, Gisele Riello, que tantas vezes cobriu minha ausência em questões corriqueiras da vida, mas que sem sua assistência não teria me dedicado como foi possível.

Ao meu marido, amigo, companheiro de viagem, Ricardo, um carinhoso agradecimento pela fé no meu potencial, pela paciência nos momentos difíceis, pela companhia em eventos, pela ajuda na tradução do resumo para o inglês.

Agradeço o silêncio compassivo da minha mãe, analfabeta, surda, mas admiradora da minha dedicação nas horas e horas de leitura e escrita. Seu olhar orgulhoso também foi combustível nesta etapa que se encerra.

Honra, louvor e glória sejam dados ao Senhor da vida que tornou possível os tantos encontros que me fizeram chegar aqui com liberdade para dizer.

RESUMO

Este trabalho estuda a atuação de Paulo Freire como secretário da educação do município de São Paulo, entre período entre 1989 e 1991, na gestão da prefeita do Partido dos Trabalhadores, Luíza Erundina. Investiga-se a experiência de Paulo Freire e o que ela representou em seu percurso como intelectual da educação, assim como as possíveis motivações de sua desistência. Para tanto, considerou-se o conceito mais ampliado de intelectual orgânico como ator do político, encontrado nas considerações de Gramsci (2001) e o conceito de experiência proposto por E. P. Thompson (1981). No seu percurso na Secretaria Municipal de Educação, notam-se evidências de tensões internas na administração municipal e junto ao Partido dos Trabalhadores. A metodologia de análise da trajetória, da geração e rede de sociabilidade está presente nos estudos de Sirinelli (2003). As tensões estão associadas aos embates em torno da construção da sua memória como intelectual da educação e das críticas e elogios que suas obras suscitaram, alcançando a memória consagrada e defendida por um grupo coeso de freireanos e críticos, de acordo com as considerações de Pollack (1992). Por meio da análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação do período e publicações da revista *Teoria e Debate* da fundação Perseu Abramo, entre 1988 e 1992, busca-se revelar as principais pautas e mudanças na gestão da educação municipal, além dos elementos conflitivos e de disputa no partido e na secretaria. Para proceder na análise dos documentos utilizou-se a Análise do Discurso que toma a conceituação de discurso e enunciados responsivos de Backtin (2010). Os resultados alcançados revelam avanços de um sistema de educação pública popular, com aspirações democráticas e também mostram variadas relações de resistência.

Palavras-chave: História da Educação, história dos intelectuais, Paulo Freire, intelectual orgânico, experiência.

ABSTRACT

This researching studies the performance of Paulo Freire as Secretary of Education of the Municipality at São Paulo, between 1989 and 1991, in the management of the mayor of the party “*Partido dos Trabalhadores*”, Luíza Erundina. It investigates the experience of Paulo Freire and what he represented in his career as an intellectual of education, as well as the possible motivations for his withdrawal. For that, the broader concept of the organic intellectual as actor of the politician, found in Gramsci's (2001) considerations and the concept of experience proposed by E. P. Thompson (1981), was considered. In its course at the Municipal Department of Education, there are evidences of internal tensions in the municipal administration and next to the party “*Partido dos Trabalhadores*”. The methodology of analysis of the trajectory, generation and network of sociability is present in the studies of Sirinelli (2003). The tensions are associated with the clashes around the construction of his memory as an intellectual of education and the criticisms and praises that his works have aroused, reaching the memory consecrated and defended by a cohesive group of Freireans and critics, according to the considerations of Pollack (1992). Through the analysis of documents of the Municipal Secretariat of Education in the period and publications of the magazine “*Teoria e Debate*” of the Perseus Abramo Foundation, between 1988 and 1992, the main guidelines and changes in municipal education management, besides the conflicting elements and of dispute in the party and in the secretariat. The results show advances in a popular public education system with democratic aspirations and also show varying relationships of resistance.

Key words: History of Education, history of the intellectuals, Paulo Freire, organic intellectual, experience.

Sumário

Introdução	10
Capítulo 1 - O embate das visões sobre Paulo Freire	44
1.1 – <i>A visão crítica: Paulo Freire e sua relação com o ISEB nos “restos do momento anterior”</i>	45
1.2 – <i>A perspectiva dos freireanos: in memoriam</i>	59
Capítulo 2 - A gestão da prefeita Luíza Erundina e os conflitos internos no PT	76
2.1 – <i>Entre ser oposição e ser governo: as contradições de uma transição</i>	79
2.2 – <i>As entrevistas de Luíza Erundina e Paulo Freire na revista Teoria e Debate: as tensões e conflitos em suas palavras</i>	98
Capítulo 3 - Nos caminhos de uma escola pública popular	111
3.1 – <i>O empenho e reflexão da gestão municipal sobre a participação popular</i>	114
3.2 – <i>A escola pública popular nas fontes</i>	120
3.3 – <i>Conselho de escola em seu funcionamento, as disputas e conflitos para além de uma proposta de trabalho da SME</i>	132
3.4 – <i>A formação e reciclagem de professores, coordenadores e diretores: para construção da escola pública popular</i>	145
Considerações finais	157
Referências:	162
Fontes:.....	165

Introdução

Este estudo se propõe a investigar o percurso de Paulo Freire como secretário de educação no governo de Luíza Erundina¹. Portanto, Paulo Freire será objeto de estudo inserido na instituição oficial da secretaria municipal de educação, baseado no acesso e análise de documentação da secretaria municipal de educação, no período entre 1989 a 1991.

A aproximação do objeto de pesquisa, o intelectual da educação Paulo Freire, não se deu de maneira repentina. O primeiro passo foi participar de reuniões de formação, ditas reuniões pedagógicas, em uma escola privada de elite na capital paulista, quando trechos de *Pedagogia da Autonomia* eram lidos e discutidos sem rigor analítico. Tratava-se tão somente de reprodução de refrãos sobre a educação para liberdade e para a autonomia. Por vezes, utilizados como referência conceitual para interpretar e avaliar o trabalho pedagógico institucional e também as diversas disciplinas curriculares, gerando vagas impressões a respeito da obra e proposta de Paulo Freire. Posterior à leitura, seguia-se à conclusão de que a instituição trabalhava para gerar autonomia no aluno, assim essas leituras serviam como forma de endossar o trabalho executado na escola, usando um pensador reconhecido e símbolo das mudanças nas práticas educativas. Eram evidentes as contradições entre o que se dizia e a prática observada. Essas reuniões geraram, ao menos, curiosidade, mas também desconforto devido ao desconhecimento sobre quais temas Paulo Freire abordou em sua obra e quais foram suas propostas, dado que por muitas vezes esse nome era apontado como proposta de método. A consequência foi gerar a pergunta acerca da sua inserção na história da educação. Pois, de início, para a pesquisadora, era apenas um nome divulgado como inovação de práticas pedagógicas.

A aproximação deu-se, portanto, pela percepção da total ignorância sobre o percurso de Paulo Freire, por parte da pesquisadora, e o desconhecimento da história da educação no Brasil, já que – embora trabalhasse há mais de dez anos como professora de Língua Portuguesa na educação básica, formada no curso de licenciatura na Universidade de São Paulo – desconhecia fatos importantes da história da Educação. Então, começar a pesquisar Paulo Freire foi a possibilidade de desconstruir o senso

¹ A primeira e significativa vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) depois do período de redemocratização no Brasil, dada a importância de alcançar o governo da maior metrópole brasileira.

comum sobre essa figura, refrãos e imagens consagradas por uma vaga memória compartilhada entre os profissionais da educação, a fim de começar um trabalho crítico e analítico sobre sua trajetória.

A partir da aproximação com o objeto de pesquisa, mesmo nos momentos iniciais em que se discutiam, sem rigor, os trechos das obras de Paulo Freire, estranhamentos foram vivenciados. Ao saber, por exemplo, sobre o projeto de lei que o intitula patrono da educação brasileira, em 2012, assinado favoravelmente por unanimidade na Comissão de Educação², questionamentos sobre essa figura vultosa na memória brasileira salpicavam em certas discussões. Como professora, notava o pouco que se sabia sobre ele, mesmo no interior das instituições escolares. Com efeito, o desconhecimento levou o que se delineava como estranhamento a informações sobre a biografia do patrono da educação. Em sua biografia, o considerável número de títulos de reconhecimento por sua contribuição na educação foi elemento de interesse, consequentemente chegou-se à informação de que nos seus dezesseis anos de exílio, Paulo Freire recebeu títulos *honoris causa* de um número considerável de instituições pelo mundo³. Reconhece-se que Paulo Freire tem, ainda hoje, grande projeção no cenário nacional e internacional, porém esses são apenas sinais superficiais que não alcançaram resposta aos questionamentos levantados nas pesquisas preliminares que levaram aos resultados apresentados nesta dissertação.

Notou-se a partir desses dados biográficos, mas não somente, que lhe foi atribuída uma identidade que responde parcialmente à pergunta sobre quem é ele. Entretanto impõe mais perguntas, pois a mera observação desses dados não responde com clareza qual sua contribuição para a educação brasileira. Desse modo, essa investigação inicial foi executada e se pôde observar que os escritos disponíveis e mais divulgados e numerosos constituem uma historiografia militante e apaixonada, cabendo reflexões e questionamentos sobre a projeção de Paulo Freire na memória nacional, já que os discursos que se teceram ao longo dos anos 1980 e 1990 se distanciam das gerações atuais de educadores. Tal historiografia é ligada à memória afetiva de sujeitos,

² Publicada a notícia em <http://www12.senado.leg.br/jornal/edicoes/2012/03/07/paulo-freire-ganha-titulo-de-patrono-da-educacao-brasileira> - Interessante observar que o projeto de lei foi levado por Luíza Erundina e escrito por Cristovam Buarque, a primeira prefeita de São Paulo que nomeou Paulo Freire como secretário da educação. O segundo foi ministro da educação no governo de Luís Inácio da Silva. Assim trata-se de uma memória que se tornou monumento para o Brasil. – acesso em 22/06/2016

³ Paulo Freire ocupa lugar de consideração na memória nacional e internacional, vide prêmios, menções honrosas e títulos que recebeu de instituições dentro e fora do país, listados em: http://www.projeto memoria.art.br/PauloFreire/biografia/09_biografia_homenagens.html - acesso em 22/06/2016

muitos deles trabalharam diretamente com Paulo Freire, acompanharam as tensões, conflitos e contradições que o cercavam. Assim leem-se produções que denotam alguma subjetividade, oficializada por instituição como o Instituto Paulo Freire, constituindo a memória militante. Para compreender a paixão e militância do grupo responsável pelos relatos biográficos de Freire, vale tomar o conceito de memória de Pollak (1989) em seu artigo *Memória, esquecimento e silêncio*.

Uma memória coletiva de um determinado grupo, uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que, o diferencia dos outros, fundamenta e reforça sentimentos de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais (POLLAK, 1989, p.3).

Ao tratar sobre a questão, o autor esclarece que a memória tem uma característica afetiva, ou seja, trabalha para constituir sentimentos de pertencimento a grupos, sobretudo a “memória enquadrada”, ou seja, aquela que é estruturada por meio “de referências e de pontos de referência”, satisfazendo “a certas exigências de justificação” (POLLAK, 1989, p.9).

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra [...] em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividade de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis.

Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso dos Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência. É portanto absolutamente adequado falar, como faz Henry Rousso, em memória enquadrada, um termo mais específico do que memória coletiva. Quem diz “enquadrada” diz “trabalho de enquadramento”. Todo trabalho de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente (POLLAK, 1989, p. 9).

Em uma parte dos autores que se incumbem de guardar a memória de Paulo Freire consolidou-se uma forma de manter a coesão interna de grupo, por meio de um trabalho insistente e bem elaborado na promoção de uma memória também emotiva, tal qual se verá no primeiro capítulo. A produção de Scocuglia (1999), no trabalho de justificar as transformações do pensamento do intelectual, é um exemplo do “trabalho de enquadramento”, pois se mostra construído na tensão de responder a críticas dirigidas a Paulo Freire apresentadas no seio da esquerda. Nesses escritos parece haver

uma resposta a oposições que não interpretam o pensamento de Paulo Freire como uma tradição marxista propriamente dita.

Evidentemente um trabalho que tomasse como objeto esse nome, seus ecos e marcas na memória nacional, seria demasiado amplo, superficial e possivelmente improfícuo para um trabalho de história da educação. Exatamente por esse motivo, tornou-se necessidade propor um recorte mais específico. Portanto é importante esclarecer que a atenção desta pesquisa delimita a figura de Paulo Freire, secretário municipal da educação em São Paulo, no período de fevereiro de 1989 a maio de 1991.

Trata-se, portanto, de estudar seu percurso como administrador da instituição Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, mas também como figura de renome, já projetada na memória nacional como intelectual da educação, assim não se pretende, exclusivamente, fazer uma narrativa das decisões e funcionamento da Secretaria Municipal de Educação em sua gestão, mas promover a narrativa de como o intelectual utilizou o espaço político, quais foram suas motivações para resistir e ao final para renunciar.

Contudo, caberá problematizar os conceitos que a palavra “intelectual” evoca. Vieira (2008) propôs, em seu escrito intitulado *Intelligentsia e intelectuais*, uma discussão sobre o termo considerando os conceitos de Gramsci, Bourdieu e Mannheim. Para tal, problematizou o fato de que a palavra intelectual é polissêmica, podendo ser compreendida de maneiras diversas, remetendo ao significado de figura ilustrada, parte de uma elite, apartada do conjunto das pessoas comuns, ou como aquele que, inserido no tempo e no espaço da história, perdeu sua capacidade de autonomia de pensamento e produz ideias fora da realidade. Após descrição histórica de como a palavra fez um percurso até sua polissemia e difícil conceituação, propôs uma intersecção entre os conceitos dos três pensadores ao elaborar que, para compreensão do termo, deve-se considerar a ação política dos intelectuais, no que concerne a suas práticas sociais.

Vieira (2008), ao propor em seu artigo uma reflexão sobre os termos *intelligentsia* e intelectuais, apoiou-se nas proposições de Mannheim, Gramsci e Bourdieu. De Mannheim “a ideia do intelectual como dirigente e organizador da cultura”; de Gramsci uma problematização do que Mannheim chama “organizador da cultura” a partir dos “textos carcerários” e de Bourdieu a proposição conceitual do “intelectual como produtor de capital simbólico” (VIEIRA, 2008, p.67).

As teorias, tanto de Mannheim, como de Gramsci e de Bourdieu, investem, guardadas as suas profundas diferenças, decididamente na

análise da tensão relacional entre o simbólico, as visões de mundo ou as ideologias, de acordo com as preferências lexicais e conceituais desses autores, e o plano estrutural, representado nos seus textos pela lógica econômica do capitalismo. Ainda que as terminologias, os métodos e, sobretudo, os resultados desses programas de investigação sejam discrepantes é inegável que eles partilharam da tese de que os condicionamentos estruturais do capitalismo não incidem diretamente sobre a sociedade, pois dependem de mediações culturais. Esse é um diferencial significativo na história das ideias do século XX, dominada pelos determinismos estruturalistas ou pelos idealismos culturalistas de diferentes extrações teóricas. Essas concepções convidam os seus leitores a romper com a concepção, profundamente arraigada, que opõe o plano material ao plano espiritual ou a história das ideias à história econômica e social. Em sentido *stricto* essas visões estimulam a compreensão dos intelectuais a partir de suas práticas sociais, dos seus lugares de enunciação, das suas redes de sociabilidade, dos seus compromissos políticos com as elites ou com aqueles que defendem a subversão do poder. [...] Mannheim traça um quadro de positividade para ação de mediadores da elite versada na ciência social, enquanto Bourdieu investe na afirmação do compromisso dos bem educados, detentores de capital cultural, com a manutenção das relações sociais de dominação burguesa. Gramsci, em certa medida e por vias diversas, aproxima-se da tese da relação estreita entre o poder do Estado capitalista e os intelectuais orgânicos, embora indique a necessidade daqueles que se opõem ao poder burguês de criar um novo tipo de intelectual associado aos interesses dos subalternos (VIEIRA, 2008, p. 82).

Para chegar às definições de Mannheim, Gramsci e Bourdieu, Vieira (2008) trouxe à baila os vários significados atribuídos ao vocábulo *intelectual*, a fim de alcançar, mostrando sua transformação em três diferentes conceitos presentes no século XX. Esta pesquisa, considerando o percurso do intelectual para o qual se lança um olhar crítico, considerará as proposições de Gramsci (2001, p. 53) apoiando que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”. Dessa maneira, elabora-se o olhar para Paulo Freire como intelectual orgânico, dado que, a figura do intelectual é aquela que produz reflexões teóricas, mas que também atua politicamente, participando “das práticas culturais, sistematizando, sintetizando visões de mundo e organizando projetos educativos” (GRAMSCI, 2001, p.53).

Dessa forma, essa pesquisa propõe o manejo do conceito de intelectual orgânico por partir da premissa de que elaborar uma narrativa sobre Paulo Freire como intelectual numa instituição como a Secretaria Municipal de Educação da maior metrópole brasileira, num período posterior, porém próximo aos anos da ditadura, num governo de esquerda, exige tal embasamento teórico. Isso implica adentrar um percurso que envolve entender sua trajetória anterior até a decisão de renunciar.

É necessário também questionar em que medida o intelectual orgânico – ao produzir formas de pensar e agir – reproduz e faz a manutenção das relações sociais vigentes. Pode-se considerar que Bourdieu aponte que, inseridos na sociedade, tendo passado pelo forte processo civilizatório, no qual as instâncias educativas inculcam modos de viver, os intelectuais são também parte desse processo. Bourdieu e Passeron (1975) em *A reprodução. Elementos para uma teoria do ensino*, no capítulo “*Fundamentos de uma teoria da violência simbólica*”, estruturaram ideias sobre as relações de força, compreendidas na sociedade capitalista, cujo pressuposto é a imposição de significações e necessidades que, dissimuladamente, são internalizadas por todos, sendo que as mais fortes imposições advêm das classes dominantes. Afirmaram que os processos de inculcar valores e formas de viver são engendrados por atividades primordialmente educativas, por isso atribuíram ao sistema escolar a função de reproduzir a violência simbólica, duplamente arbitrária, dado que não parte de nenhuma categoria universal ou estritamente humana. Assim, esses dois autores teorizaram de que maneira a reprodução dos sistemas de valores se introduz na cultura e especificamente na forma escolar.

a seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p.29).

Vieira (2008) ao propor reflexão, considerando Bourdieu, para uma possibilidade de construir a história dos intelectuais afirma que

ênfaticamente a análise e o julgamento político que dessacraliza os intelectuais ao associá-los, em síntese, a dois comportamentos: a autolegitimação dos cultos, em sentido *stricto*, pela afirmação de critérios de classificação e de distinção capazes de justificar a hierarquização das posições ocupadas e a distribuição do poder no campo intelectual e, em sentido *lato*, a reprodução das relações de dominação, em função da convergência de interesses entre os detentores de capital cultural, político e econômico. [...] sublinhou os mecanismos de reprodução social, apoiado em uma análise das relações (homologia) entre dominação econômica, política e cultural; entre estruturas mentais/simbólicas e estruturas sociais. Segundo Bourdieu o poder simbólico produz uma eufemização do poder material, transformando o capital econômico em capital cultural (VIEIRA, 2008, p.78).

Dessa maneira, ao considerar que o intelectual é aquele que detém capital cultural, ou que, por ser parte da elite versada na ciência social deve fazer a mediação

nas discussões com a sociedade sobre os sentidos impostos e veiculados, será necessário compreender qual o lugar de onde o intelectual elabora seu discurso, quais são suas redes de sociabilidade e a que geração pertence sem apartar sua atuação política da produção intelectual *stricto sensu*. Destarte, será associando o termo *intelectual* à reflexão proposta por Vieira (2008) que se construirá uma possibilidade de interpretação do trabalho de Paulo Freire como secretário da educação no município de São Paulo.

Bourdieu oferece à história intelectual duas premissas metodológicas cruciais: não se pode separar a história das idéias, das ciências e/ou da arte da história social do conhecimento, considerando seus produtores, bem como seus *habitus* e campos; para compreender a lógica de funcionamento de um campo (espaço social onde são estabelecidos/impostos os critérios de nomeação, de classificação, de distinção) é fundamental estudar o seu processo histórico de formação (VIEIRA, 2008, p. 79-80).

Thompson favorece um modo de fazer história que põe foco na ação humana, mais ou menos consciente, com suas coerências e contradições, transitando da teoria à empiria num processo de verificação. Assim, todas as particularidades das ações humanas são materiais, são fontes para o historiador, do relógio ao discurso, dos símbolos às ações⁴. Assim as relações de dominação, pautadas na intersecção do interesse dos detentores de capital cultural, político e econômico, podem ser aprofundadas por Thompson.

Desta forma, volta-se a questões cerne deste projeto: a gestão de Paulo Freire, nos termos da experiência, pode ser observada a partir de quais pautas essenciais e o que elas dizem sobre o intelectual e seu percurso? Quais foram as inovações implementadas no sistema municipal do período em questão? Quais foram as tensões proporcionadas por disputas no interior da Secretaria Municipal de Educação que culminaram com sua renúncia? Para alcançar o objetivo de elaborar uma narrativa que alcance essas questões faz-se essencial considerar o termo abordado por Thompson. Na experiência podemos considerar elementos que a análise do sistema não permite. Destarte, o objeto de pesquisa que se apresenta é a experiência da atuação de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, captada por meio da produção dos discursos em torno do intelectual. Como efeito, tem-se um intelectual que é visto por meio das construções enunciativas de sua memória e pelas pistas dos documentos produzidos. Trabalhou-se, dessa maneira, com enunciados que deixaram marcas de sua atuação.

⁴ Referência aos artigos presentes em *Costumes em Comum* de E. P. Thompson, entre eles *Tempo, disciplina de trabalho no capitalismo industrial*.

A bibliografia sobre Paulo Freire, via freireanos, sobretudo ligados ao Instituto Paulo Freire, corrobora com a formulação de uma memória coletiva que trabalha com o objetivo de proporcionar coesão ao grupo que pretende estudar as ideias e atuação de Paulo Freire (POLLAK, 1989, p.9). Mostras disso apareceram nos trabalhos pesquisados até o momento sobre o período da gestão Freire. Todos passaram sem se deter pelas questões mais tensas e as motivações que o levaram à renúncia na gestão de Luíza Erundina. Para escapar da visão idealizada do intelectual, a pesquisa que se propõe, contará com as conceituações de Sirinelli, no que concerne à geração e rede de sociabilidade, Gramsci, no que tange à ideia latente em sua obra sobre a produção da hegemonia.

Desta maneira, a descrição e análise histórica rigorosa e metódica do homem Paulo Freire, secretário da educação, intelectual da educação, apresenta grande importância e contribui com a história dos intelectuais, promovendo maior compreensão para a historiografia dos intelectuais da educação no Brasil. Estudos sobre a gestão Paulo Freire abordaram as mudanças praticadas no exercício da função de secretário municipal de Educação em São Paulo, mostrando apreço e consideração às mudanças de práticas de governos anteriores, sobretudo o do prefeito Jânio Quadros, classificado como autoritário e que pouco valorizava a educação⁵. A gestão foi estudada como exemplo de aplicação dos princípios democráticos nas instituições escolares em oposição à gestão anterior. Também esta será questão a ser abordada, dado que é fator constitutivo que favorece uma memória sobre a gestão de Paulo Freire como exemplo de gestão democrática. Evidentemente, não é a oposição ao governo Jânio Quadros o fator mais decisivo para tal adjetivação da gestão de Paulo Freire, considerando toda a trajetória até sua aceitação ao convite da prefeita Luíza Erundina.

Nos levantamentos feitos de trabalhos acadêmicos sobre a gestão Paulo Freire, observa-se um discurso permeado pela admiração ao narrar como, naquele momento, sua proposta era inovadora, porque projetava uma gestão democrática, pautada no diálogo com as comunidades e na libertação do oprimido, além de evidenciar a grande aceitação de sua prática por parte dos integrantes do quadro de gestores e professores da rede municipal. Franco (2014) afirmou que “Paulo Freire optou por se engajar na luta em favor dos humildes, dos excluídos da sociedade, os analfabetos, enfim, em favor do

⁵ As memórias de professoras e gestoras que atuaram no período em que Paulo Freire foi secretário da educação, como efetivas nos cargos desde antes do mandato de Luíza Erundina, no artigo de Dutra (2013), evidenciam a oposição entre Jânio Quadros, autoritário e centralizador e Paulo Freire, democrático e acessível.

povo”. “Falar de Paulo Freire como gestor público é explicitar a sua teoria na prática” (FRANCO, 2014, p. 105). Dutra (2013) fez uma pesquisa, publicada em artigo, em que registrou a memória de professoras e gestoras que narraram a transição do governo Jânio Quadros para o de Luíza Erundina e apresentou Freire como uma efetiva inovação na valorização do trabalho na educação. Posteriormente, em sua tese de doutoramento, defendida em 2015, apresentou um estudo mais detido sobre a gestão Paulo Freire. Suas lentes focaram na história oral de dez professoras, servidoras municipais, e suas impressões e interpretações da atuação do secretário Paulo Freire. Nas primeiras palavras da tese de Dutra (2015), apresentaram-se termos que confirmam uma perspectiva de reconhecimento de Paulo Freire como ruptura com o contexto anterior e, portanto, inovação.

No início da pesquisa, ao fazer o levantamento dos trabalhos com a mesma temática, pôde-se chegar à dissertação de mestrado de Viviane Querubim, citada por Franco (2014), intitulada *Paulo Freire e a administração pública. Desafios de um intelectual orgânico na Secretaria Municipal de Educação* – apresentada à banca em 2008 – cujo tema é semelhante à finalidade do estudo que aqui se desenvolve. Querubim (2008) trabalhou com a classificação de Paulo Freire como intelectual orgânico das classes subalternas. Afirmou que sendo ele leitor de Gramsci e tendo este pensador como uma das bases para a elaboração do seu pensamento, Paulo Freire propunha que o lugar do intelectual é na participação da formação e emancipação do povo. Também afirmou que Paulo Freire descobriu Gramsci em 1968, no exílio no Chile, assim, mesmo antes da leitura de Gramsci, de acordo com Querubim (2008), o pensamento de Paulo Freire já pressupunha o lugar do intelectual na participação política. Dessa maneira, apresentou-o em consonância com Gramsci principalmente ao afirmar que em sua política educacional houve a orientação fundamental da “não-dissociação entre saber popular e saber científico, entre teoria e prática” (QUERUBIM, 2008, p.12). Para exemplificar a visibilidade e a prioridade dada às classes subalternas, a pesquisadora trabalhou com os dados relacionados à importância que a alfabetização dos adultos teve na atuação do secretário, a valorização do professor e a democratização da gestão escolar. Encerrou a introdução de sua dissertação afirmando que

Paulo Freire, como gestor público deu início a uma nova política de diálogo e escuta qualificada, de valorização dos trabalhadores da educação, que repercutiu muito a partir daí nas políticas públicas e no pensamento pedagógico (QUERUBIM, 2009, p. 26).

Essa pesquisadora apresentou uma bibliografia que endossa a imagem do intelectual à frente de seu tempo, acima das incoerências e contradições. Propôs um olhar que alcança a suma coerência dessa figura histórica. Ainda que cite de passagem as críticas sofridas dentro do Partido dos Trabalhadores, não as explora e não lança olhar detido sobre as tensões. Subtraiu-se de apontar os desafios que Paulo Freire, como intelectual orgânico, teve diante de si, apontou-os como forças exteriores ao seu agir, originários exclusivamente de uma configuração política anterior, categorizada como autoritária. Ao que se pôde notar, como os demais trabalhos sobre a gestão Paulo Freire, acentuou o caráter de ruptura da lógica conservadora perpetrada pelo governo Jânio Quadros. Esse é um dado importante e extremamente relevante, mas seria simplificar a questão e a proposta que aqui se delineia de verificar a trajetória de Paulo Freire como intelectual e gestor público.

Notou-se um esforço por captar, nos trabalhos sobre a gestão Paulo Freire, mais do que as ideias elaboradas em sua produção escrita, a experiência como gestor que lhe caracterizou. Nota-se assim um trabalho cujo esforço se concentrou em parafrasear o discurso já institucionalizado sobre o intelectual, remetendo à ideia de ruptura com os padrões autoritários e antidemocráticos. Em sua pesquisa aponta a horizontalidade da hierarquia na secretaria municipal de educação no período da gestão de Paulo Freire. Destarte, construiu um efeito de sentido ao posicionar-se entre os chamados freireanos.

Dividida em cinco capítulos, Querubim (2008) abordou, além da revisão bibliográfica, a correspondência entre o Partido dos Trabalhadores e sua gestão; a análise das políticas implantadas; a avaliação dos avanços e limites da gestão, considerando a hipótese de que a gestão tenha transformado as relações hierárquicas na Secretaria e a repercussão de sua política em outras secretarias de educação. Notou-se que o trabalho de Querubim (2008) teve seu foco dirigido mais intensamente aos aspectos de transformação, resistência contra o conservadorismo – que se poderia associar a uma caracterização positiva – que aos limites resultantes da abordagem e dos processos de resistência escolhidos pela gestão Paulo Freire. Os aspectos relacionados às dificuldades de aceitação por parte da rede não foram abordados, a pesquisa pautou-se em mostrar o caráter democrático e participativo da gestão. Um aspecto destacado foi a horizontalização da hierarquia na SME, apontando para o caráter democrático e não centralizador da ação de Paulo Freire.

Na rede municipal de ensino, no Partido dos Trabalhadores e nas suas reverberações em outros setores da sociedade, há diferentes olhares e interpretações

sobre sua atuação, assim como há a dificuldade de considerar todos os fatores que levaram a interpretações elogiosas e inquisidoras sobre o secretário. Pretendeu-se, assim, trabalhar sem que a pesquisa se esquivasse dos possíveis conflitos oriundos não apenas das ações de Paulo Freire a frente da Secretaria Municipal de Educação, mas de diferentes memórias que suas ações suscitaram. A fim de construir uma narrativa que permita o questionamento e a reflexão sem com isso promover a desconstrução das perspectivas aqui citadas, tomou-se como ponto de partida a experiência de Paulo Freire, ou seja, sua atuação como integrante do meio político, cercado das variadas relações: com a rede municipal, com o Partido dos Trabalhadores, com a sociedade civil, com a estrutura da prefeitura na gestão Luíza Erundina. Assim, as contradições e conflitos não foram interpretados como inquérito para julgar sua gestão, mas como material de reflexão e porta de entrada na promoção de um conhecimento mais profundo sobre uma figura-símbolo na educação brasileira.

Cabe ressaltar que, na perspectiva adotada nesta pesquisa, entender-se-á o termo *experiência*, utilizando a formulação de Edward Palmer Thompson. Thompson (1981), ao criticar as formulações de Althusser, apontou que este tenha abandonado os princípios do materialismo histórico, formulando esquemas de estruturas definidas e determinadas que parecem excluir o sujeito histórico. O autor também conferiu a Althusser e a seus seguidores a crítica de questionarem o materialismo histórico para deslocá-lo, revelando assim uma tendência a-histórica. Outra acusação é a de que o “marxismo althusseriano não é apenas um idealismo, mas tem muitos dos atributos de *teologia*”, já que com a justificativa de usar a razão, chegou-se a formulações que tornam a estrutura social algo determinado, com existência própria, sem considerar a atuação dos sujeitos sociais (THOMPSON, 1981, p. 10-12). Para retornar ao uso empírico do materialismo histórico, contra a ideia de determinação do sujeito pelas estruturas sociais, o autor evidenciou o caráter da experiência. Este termo foi apresentado como

uma categoria que, por mais imperfeita que seja, é indispensável ao historiador, já que compreende uma resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento (THOMPSON, 1981, p. 15).

Thompson apostou em uma visão da história em que categorias estáticas, utilizadas por uma teoria conhecida e propagada como marxista, são repensadas e postas em movimento ao se refletir sobre a ação humana.

Isso significa dizer que, para o autor, a história real existe independente de qualquer esforço cognitivo do sujeito, e que quaisquer categorias ou conceitos empregados pelo materialismo histórico só podem ser compreendidos como categorias históricas, isto é, conceitos próprios para investigação de um processo, de uma realidade que não é passível de representação conceitual estática, mas que deve ser interrogada na sua irregularidade e contradição (LINHARES-HOSTINS, 2004, p.39).

Com efeito, o objeto aqui enunciado, Paulo Freire em sua gestão, será considerado em sua experiência. “A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento, surge porque homens e mulheres [...] são racionais, e refletem sobre o que acontece com eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p.16). Taborda (2007) ao interpretar tal conceito propõe um olhar para a cultura escolar, porém é possível adaptar sua interpretação para compreender a trajetória de Paulo Freire na gestão da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, como instituição determinada e caracterizada por uma cultura que se demonstrou lugar de disputa, já que é “locus de produção-circulação-reprodução cultural, lugar, portanto, de conflito” (TABORDA, 2007, p.150).

Portanto, mais do que apoiar-se no que Paulo Freire postulou como ideia, o estudo que aqui se propõe, pretende partir da materialidade encontrada em fontes que registraram sua experiência no seio de uma cultura, no período já mencionado. Com efeito, torna-se imprescindível compreender em que nível se dá a experiência a que se referiu Thompson (1981, p. 111) quando afirmou que esta se dá no nível mais próprio do que é humano, considerando as relações nas quais se manifesta a autoconsciência da experiência. Para compreensão da experiência faz-se necessário um olhar para “dentro de formações sociais particulares”, no caso, será tanto a própria secretaria municipal de educação, como o Partido dos Trabalhadores, já que são nessas relações determinadas que se pode compreender a dinâmica de conflito e as tensões por que passou Paulo Freire.

O tema e o problema que se propõem nesta pesquisa estão pautados em responder quem foi Paulo Freire na secretaria municipal da educação no governo Luíza Erundina entre 1989 e 1991. Não se trata de responder acerca de subjetividades do indivíduo Paulo Freire, mas de promover que as vozes que elaboraram e elaboram os enunciados, que o tomam como assunto, possam ser ouvidas e, no trabalho de compreender o dialogismo nos discursos, revelar o ser social, portador de uma

consciência social que atuou no cenário político desde o início de sua projeção nacional e internacional.

Com efeito, prezou-se, inicialmente, por ir a fundo a dois discursos consagrados sobre o intelectual: de um lado a memória freireana institucional, de outro, as vozes que se configuraram como crítica. Nesse esforço, deu-se um trabalho de observação dos embates entre as visões sobre Paulo Freire para compreender o primeiro diálogo responsivo mais evidente. Ao tratar dos enunciados responsivos que formam a “memória enquadrada”, tomou-se como instrumental a Análise do Discurso⁶, dado que os documentos produzidos são enunciados que respondem a outros textos e discursos. Por isso, tomou-se o conceito de discurso e enunciado responsivo nos quais os sujeitos se alternam em seus turnos, como postulou Bakhtin (2010).

Ao lançar esforços para responder a primeira pergunta que gerou a curiosidade investigativa, encontraram-se textos variados sobre o tema Paulo Freire. Ao pesquisar a palavra-chave Paulo Freire, encontraram-se artigos, dissertações e teses dos mais variados campos do conhecimento: da engenharia civil à enfermagem⁷. Estudos que se pautam na obra de Paulo Freire *Pedagogia do oprimido* são presentes em diversos ramos da atividade humana. Ao ler alguns desses estudos, a maior parte de artigos, compreendeu-se a abrangência da projeção de Paulo Freire, sobretudo se a questão se relacionasse à educação popular, não necessariamente escolarizada. Em contrapartida, ainda que partam do chamado método Paulo Freire, não apresentam respostas à pergunta sobre quem foi o intelectual, menos ainda se debruçam sobre sua gestão e por fim endossam o caráter abrangente de seu pensamento e obra.

Alguns discursos o apresentam como grande pensador da educação, cujas ideias se assemelham em genialidade a grandes nomes como Vygotsky, Gramsci, Dewey, Dussel, Makarenko, como é o caso dos textos que constam em *Uma biobibliografia*, organizados por Moacir Gadotti. Apontaram-no como pensador que deu origem a uma

⁶ Orlandi (2015), em *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, propôs a compreensão da Análise do Discurso como ferramenta diferenciada da linguística e das Ciências Sociais, pois considera a opacidade da linguagem, por isso realiza um trabalho de confluência entre o simbólico (que é a própria linguagem) e a história, entre o sujeito e a linguagem (dado que o sujeito discursivo é afetado pelo real da língua e também pelo real da história). Na Análise do Discurso busca-se compreender a linguagem dentro de um sentido que constitui o homem e sua história, para isso trabalha com a língua no mundo, com as possíveis maneiras de significar, pautadas no homem falante, considerando o discurso como parte de sua vida como sujeito de uma forma de sociedade (ORLANDI, 2015).

⁷ A opção desta pesquisa não contempla a exposição desses estudos, dado que são sinais da larga aplicação e difusão dos princípios de Paulo Freire, indicam sua aceitação como método para o trabalho com as camadas populares, mas não formam um corpo de trabalhos que abordem o intelectual em si e sua atuação e experiência. Assim, aqui, coube mencionar de modo geral para expressar a abrangência e difusão da utilização das ideias de Paulo Freire.

forma de conhecimento, por isso o localizaram entre os filósofos da contemporaneidade. Gadotti (1996), ao compilar e organizar textos sobre sua biografia, apresentou-o sinteticamente nas frases: “era acima de tudo um humanista”, uma “possibilidade concreta de elevar culturalmente as massas” e, ainda, “é sem dúvida alguma, um educador humanista e militante”. Ao se empenhar na labuta de defini-lo, ainda citou em sua obra uma quantidade considerável de predicativos ao sujeito Paulo Freire, não indicando de quem partiriam e quais as acepções dos termos utilizados: “católico progressista”, “andarilho da utopia”, “sobretudo um humanista”.

Alguns não hesitam em categorizá-lo como um **pensador anarquista**. Mas no meu entender, pelas razões já explicitadas e pela originalidade de sua pedagogia, embora possa ser situado no contexto da pedagogia contemporânea com referência a essa ou àquela corrente do pensamento, ele continua inclassificável (GADOTTI, 1996, p.78, grifos do autor).

E, ao afirmar a impossibilidade de classificá-lo, constrói-se uma resposta à pergunta sobre quem é Paulo Freire propondo um enigma: de que maneira, quais os fatores levaram o “inclassificável” a adquirir tantas classificações? Assim sendo, a pergunta sobre quem é Paulo Freire continua por ser respondida e se desdobra em outras. Se ele pode ser classificado como intelectual, de que maneira será? Assim classificando-o, quais foram as redes de sociabilidade, através das quais sua figura foi projetada na história da educação brasileira? Para tal empreita, pretendeu-se fazer um recorte de sua trajetória, tomando por referência o período entre 1989 e 1991, quando foi secretário da educação no município de São Paulo, após a vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições municipais.

A trajetória de Paulo Freire como secretário municipal de educação apresentou um evento emblemático que a memória coletiva atribui várias justificativas. O secretário renunciou ao cargo em maio de 1991, um grande nome da história da educação brasileira não chegou ao fim do mandato da prefeita Luíza Erundina. Esta pesquisa projetou atenção à primeira questão proposta, para tanto considerou este evento marcante da gestão Paulo Freire na direção de responder outro questionamento: quais foram os motivos, quais foram as tensões presentes neste período que antecederam a renúncia? Gadotti (1996), ainda ao compor o retrato de Paulo Freire, se refere a seu comportamento, com certa ênfase, num tom assertivo, ao interpretá-lo como um homem que “não se submete a modelos burocráticos e políticos” (GADOTTI, 1996, p.78).

Sendo assim, uma questão que apresenta certo paradoxo foi gerada: de que maneira, sendo ele uma personalidade que não se submete a modelos burocráticos e políticos, trabalhou no cargo de secretário municipal de educação, participando de uma hierarquia burocrática, no sentido weberiano, por característica? Haveria aí uma tensão própria de uma contradição que interferiu nos resultados e relações de Paulo Freire? Evidentemente caberia a interrogação sobre o significado do termo utilizado por Gadotti, contudo este não é o centro desta proposta de estudo. Pareceu haver uma tentativa de afastar a imagem de Paulo Freire de uma que simbolizasse o burocrata do sistema político vigente para, conseqüentemente, produzir uma memória que o separe das contradições do sistema burocrático capitalista. Entreviu-se na narrativa de Gadotti uma possível resposta às críticas advindas de setores mais radicais da esquerda, inclusive no seio do próprio Partido dos Trabalhadores, conforme será abordado e discutido no segundo capítulo. Assim, por meio de documentação pretende-se verificar no interior da secretaria e do partido como foi sua atuação como burocrata e suas redes de sociabilidade no Partido dos Trabalhadores.

A aproximação com a biografia de Paulo Freire ofereceu um conjunto de predicativos que, inicialmente, pareciam esvaziados de sentido, dado que não se mostravam, nos textos de Gadotti (1996) e Scocuglia (1999), as evidências que permitissem tais conceituações, e nem elucidassem as situações que levaram à sua renúncia. Os conjuntos de palavras tais como “católico progressista”, “pensador anarquista”, alguém que “não se submete a modelos burocráticos e políticos” sugerindo algo como rebeldia ou vocação revolucionária, geraram questionamentos e impressões vagas, durante as leituras que apontaram para questões críticas, de certa maneira, já enunciadas a partir das perguntas planteadas.

Na tentativa de alcançar algum tipo de elucidação dos questionamentos intuitivos e seguindo o método de buscar a geração de Paulo Freire, chegou-se aos anos 1950 e 1960. Sirinelli (2003), ao explicar sobre a história dos intelectuais, enfatizou a necessidade de compreender o intelectual incluindo-o em uma geração, porém não se pode simplificar o termo compreendendo-o exclusivamente como uma questão de “idade”. Portanto, deve-se buscar

o esclarecimento dos efeitos da idade e dos fenômenos de geração no meio intelectual [que] vai além do procedimento apenas descritivo ou taxinômico; reveste-se, em determinados casos, das virtudes explicativas, pois esses efeitos e fenômenos não são inertes, são às vezes engrenagens determinantes do funcionamento desse meio. [...] E esses efeitos da idade são às vezes suficientemente poderosos para

desembocar em verdadeiros fenômenos de geração, compreendida no sentido de estrato demográfico unido por um acontecimento fundador que por isso mesmo adquiriu uma existência autônoma (SIRINELLI, 2003, p. 255).

Ainda que este estudo se proponha a tratar da gestão da secretaria municipal de educação entre 1989 e 1991, é impossível evitar as relações com a história anterior ao Golpe de 1964, momento no qual o Brasil passou a ser administrado por um governo imposto pela força militar, pela coerção violenta, caracterizado pela manutenção do poder por meio de estratégias de forte censura a instituições e personalidades, além de propagandas que obliteravam os conflitos no país. Tal feito deve-se, sobretudo, por considerar que buscar a geração na qual Paulo Freire está inserido, depende da compreensão de um evento que o projeta nacionalmente e depois internacionalmente: primeiro a alfabetização de adultos em Angicos; depois o trabalho no breve governo João Goulart como coordenador do Programa Nacional de Alfabetização.

Por certo, as repercussões do acontecimento fundador não são eternas e referem-se, por definição, à gestação dessa geração e a seus primeiros anos de existência. Mas uma geração dada extrai dessa gestação uma bagagem genética e desses primeiros anos uma memória coletiva, portanto ao mesmo tempo o inato e o adquirido, que a marcam por toda a vida (SIRINELLI, 2003, p. 255).

Antes da ruptura produzida pelo Golpe de 1964, havia movimentações populares variadas que questionavam a situação de miséria de muitos e de poder e privilégio de poucos, alguns grupos pensavam em transformar essa realidade a partir da conscientização do povo, apresentando-lhes a seus direitos e à possibilidade de ser alfabetizado. A proposta era humanizar aqueles que estavam alienados, sem a consciência do pertencimento de classe. Havia grupos como a Ação Popular, os grupos católicos de jovens universitários que propunham reflexões acerca da realidade brasileira e propunham a movimentação dos trabalhadores rurais e urbanos (KADT, 2003). A expressão “católico progressista”, que caracteriza Freire, levou a Emanuel de Kadt (2003) que, em sua produção intitulada *Católicos Radicais no Brasil*, ofereceu a esta pesquisa condições de compreender qual o conceito atrás desse predicativo essencial na atuação de Paulo Freire em Angicos na alfabetização de adultos e depois como secretário da educação no município de São Paulo.

Por católico progressista se compreendia aquele que atuava na transformação da realidade para que houvesse justiça, dando concretude ao que os ensinamentos do

cristianismo e a doutrina social católica ou doutrina social da Igreja indicariam⁸. Então o católico progressista seria o leigo engajado na sociedade, por meio de participação nas reivindicações populares, por muito tempo classificadas como lutas sociais ou causas sociais. Uma das organizações que se propunha a atuar nas lutas sociais era a Ação Popular.

Kadt (2003) afirmou que Paulo Freire, ainda que não fizesse parte da Ação Popular e atuasse independente dela, carregava consigo alguns conceitos semelhantes, tais como a necessidade de conscientização para que os homens pudessem ver a realidade da situação de vida, permeada de violências e lutas, para que a libertação das situações de opressão pudesse ser alcançada. Assim, o autor assinalou categoricamente ser presente na pedagogia de Freire uma lógica semelhante a propostas denominadas populistas, como a do Movimento de Educação de Base, apoiado pela Igreja e financiado pelo Estado. De acordo com o autor, tratava-se de um termo que designava uma tendência à valorização do que é popular, mas ignorava as tensões da luta de classes. Paulo Freire propôs que o trabalho de alfabetização, na educação popular, devia colaborar para “ajudar o homem a ajudar-se” (KADT, 2003, p. 131). Como consequência, atenuavam-se as questões relacionadas às tensões provocadas pela existência de classes opostas que disputam espaço. Por isso Kadt (2003) o inseriu no grupo de populistas que reconhecia a necessidade de transformação da sociedade, trabalhava para a libertação do homem, estimulando a abertura da consciência de si, mas atenuava o discurso sobre as tensões entre as classes, propondo uma negociação entre elas, porque seu ponto de partida é o conceito de que o povo é uma comunidade da qual participava, inclusive, a classe dominante. Assim a categoria povo, nessa perspectiva, associou-se muito mais ao ideal e doutrina cristã católica que ao discurso e premissas do movimento da esquerda marxista, do ponto de vista teórico. Também caracterizava como populista os movimentos de intelectuais para o povo, sugerindo sua tutela por esses grupos.

Como Kadt (2003), Paiva (2000) associou a atuação de Freire e seu pensamento ao que se denominou nacionalismo desenvolvimentista. Os dois autores trabalharam com essa associação, mas Paiva (2000) concentrou-se em Paulo Freire e suas relações

⁸Trata-se de um conjunto de orientações que indicam qual é a posição da instituição sobre a constituição da sociedade e dos valores que a orientam.

com o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)⁹, de maneira detida. O ISEB foi criado em 1955. Era um órgão do Ministério da Educação e Cultura que, em síntese, pretendia promover o crescimento econômico do país, a princípio, formando uma consciência de pertencimento não a uma classe, mas a uma nação. Desse modo, para que houvesse o desenvolvimento do país, dominantes e dominados precisariam participar conjuntamente do projeto de nação.

Já em seu prefácio, Paiva (2000) apresentou os objetivos que pretende alcançar em sua pesquisa. Tratou-se de uma contribuição para compreender Paulo Freire relacionado às ideias divulgadas na década de 50 e com a movimentação política no cenário brasileiro. Ressaltou a ideia de que a tese desenvolvimentista foi foco das reflexões de sociólogos e economistas, resultando, portanto, em produção de obras e discursos de difusão nacional, lidas por Paulo Freire e encontrando sintonia em seu pensamento. O pensamento do educador teria se originado deste período e das leituras difundidas por isebianos.

Na introdução à nova edição, escrita vinte anos após a primeira, explicou a longa vida da notoriedade de Paulo Freire, adquirida inicialmente nos anos 60 após seu trabalho em Angicos, por meio do qual, ao aplicar o método de alfabetização em adultos, recebeu visibilidade por parecer tão “eficiente” e “milagroso”.

A notoriedade nacional e internacional adquirida por Paulo Freire nos anos 60, e fortalecida na década seguinte, podendo-se prever que sua influência sobreviverá pelo menos ao início do século XXI. Como muitos dos participantes do clima de efervescência política e ideológica dominante na vida brasileira dos anos 60 que se voltaram para questões educacionais e decidiram realizar atividades concretas, vi-me muito cedo confrontada com a existência de um novo e revolucionário método de alfabetização que parecia ser eficiente e milagroso [...] e com a existência de um recém-surgido e importante personagem nacional na área da educação popular. Suas palavras eram fonte de iluminação e verdade indiscutível para milhares de estudantes e profissionais engajados no combate ao analfabetismo, tarefa que à época não tinha apenas o apelo das palavras de ordem dos organismos internacionais e sua respectiva tradução no plano nacional, mas que incidia diretamente sobre a vida política brasileira em consequência da proibição ao voto dos analfabetos desde o final do século passado (PAIVA, 2000, p. 23).

À visibilidade e fama de Paulo Freire também se associavam questões do universo político da época. Com alta taxa de analfabetismo no pós-guerra, formaram-se

⁹ Instrumento do governo Juscelino Kubitschek para levar a cabo o projeto desenvolvimentista. Seu plano de metas pretendia alcançar melhores patamares em diversos setores, inclusive o da educação. O ISEB, composto por uma elite intelectual, colaboraria no processo de desenvolvimento do país.

organizações e movimentos para promover a erradicação desse mal, o objetivo era que uma enorme parcela da população pudesse alcançar o exercício da cidadania no sistema político representativo. Assim, com seu método, ganhou visibilidade e teve concentradas em si as esperanças por mudanças sociais.

à medida que o clima político se radicalizava, em especial entre 1958 e 1964 – a questão do combate ao analfabetismo e da educação das massas adquiriu um maior peso político, multiplicando-se os movimentos (de estudantes, da Igreja, de partidos políticos, de todos os níveis da administração pública) para promovê-los. O questionamento do resultado político e educacional de toda essa mobilização só se tornou parcialmente possível depois do golpe militar de 1964 (PAIVA, 2000, p.24).

Paiva (2000) indicou que sua obra foi mal recebida nos círculos acadêmicos da década de 80. Como seu intuito era explicar a origem do método e das ideias de Freire, parece que essa violação ou dessacralização da figura de Freire causou certo mal-estar.

Ao ser publicado pela primeira vez em 1980 foi mal recebido em muitos meios (mesmo nas universidades) exatamente por propor-se a explicar política e intelectualmente o surgimento do método e das ideias de Paulo Freire. Essa reação emocional era compreensível por diversas razões que se situam para além da dificuldade em criticar qual quer idéia ou política combatida *manu militari*. Por um lado, porque ele oferecia um instrumento prático de ação que, inicialmente visto apenas como um método de alfabetização (cuja avaliação dos efeitos a longo prazo ainda não havia sido realizada), foi sendo cada vez mais desdobrado como conjunto de princípios para a ação cultural e política – o que era plenamente coerente com sua inspiração inicial no movimento francês *Pouple et Culture* que orientou o Movimento Popular de Cultura de Pernambuco, no qual foi gestado. Por outro, porque punha à disposição do militante de base, em linguagem simples e direta, um conjunto de valores e orientações práticas que serviam a posições as mais diversas por situar-se, simultaneamente, num plano de consenso humanista e democrático e em posição marcada pela ambiguidade entre o não-diretívismo pedagógico nas relações face a face e certo dirigismo no plano ideológico mais amplo, ditado pelos valores básicos de sua proposta histórico-social, religiosa e cultural (PAIVA, 2000, p.25).

Dessa maneira, como quem violou terreno sagrado, propôs entender, para além do mítico e superando-o, de onde as ideias de Freire se originaram e desenvolveram. Afirmou que estas receberam influências múltiplas e as inseriu no ideal do nacionalismo-desenvolvimentista, propagado em décadas anteriores pelos membros do ISEB. Fez uma análise detida do trabalho de Paulo Freire, considerando o período de 1958 a 1964. Não se empenhou exclusivamente em descrever o método Paulo Freire, mas em cotejar sua produção com autores como Jaspers, Mannheim, Ortega, Mounier,

Maritain por vezes citados por intelectuais pertencentes ao ISEB e também por Paulo Freire. Apresentou os princípios do existencialismo cristão, do humanismo, do culturalismo e do personalismo presentes na produção de Freire em conexão com os autores citados direta ou indiretamente. Nas conexões demonstradas, ofereceu ao leitor, em sua perspectiva, a origem do pensamento de Freire. Também esclareceu qual a perspectiva e ponto de partida de Paulo Freire para pensar o processo educativo do homem. Além disso, não permitiu o esquecimento de que ele era um pensador pertencente ao grupo de cristãos católicos, chamados progressistas, – confirmando predicativos já utilizados por uma biografia sacralizada – portanto, localizando-o como católico, identificou-o e a seu trabalho nas veredas pelas quais se abriam os caminhos da Igreja Católica no século XX, após o Concílio Vaticano II, iniciado no pontificado de João XXIII e concluído com Paulo VI¹⁰.

Scocuglia (1999) elaborou um estudo sobre Freire, inserindo-o na história das ideias, organizou o pensamento freireano em fases e, assim como Gadotti (1996), também utilizou o discurso enaltecendo esse intelectual e apontou suas contribuições para a educação. A obra foi prefaciada por Moacir Gadotti que enfatizou a necessidade de continuar estudando o pensamento de Paulo Freire, porque esta

responde a necessidades fundamentais da educação. Pela causa que Paulo defendeu, devemos continuar estudando a sua obra, não para venerá-lo como a um totem ou a um santo, nem para ser seguido como a um guru, mas para ser lido como um dos maiores educadores críticos deste século (SCOCUGLIA, 1999, p. 4).

Ainda que, nessas produções, carregue-se nas tintas do tom enaltecedor que se dirigem a Paulo Freire, propondo um olhar interpretativo que o retirou do lugar de homem comum de seu tempo, é notório que indicaram também certas tensões. Neste prefácio, Gadotti assevera que “alguns certamente gostariam de deixá-lo para trás na história das ideias pedagógicas e outros gostariam de esquecê-lo, por causa de suas opções políticas” (SCOCUGLIA, 1999, p. 6).

Na apresentação à primeira edição dessa mesma obra, cujo título emblemático é *O adeus e o legado de Paulo Freire*, notou-se certo tom emotivo e enaltecedor, já no

¹⁰ O Concílio Vaticano II foi convocado pelo Papa João XXIII em outubro de 1962 e concluído em dezembro de 1965. Foram convocadas quatro sessões e concluído já no papado de Paulo VI. Muitas discussões foram levadas a cabo por mais de dois mil prelados representantes de todo o mundo. A produção deste concílio se concentra na temática da reflexão sobre a ação da Igreja inserida no mundo do século XX, diante de suas transformações. Considerado evento fundamental tinha por objetivo adaptar a disciplina da igreja ao mundo moderno, por meio da abertura e da atualização da Igreja (LIBANIO, 2005).

primeiro parágrafo. O autor evocou a memória de Freire como “um dos principais homens”, “um dos nossos heróis”, “talvez um anti-herói”. Nessa sequência de predicativos, introduziu-se certa tensão que culmina no parágrafo em que explicita a disputa no interior do PT (Partido dos Trabalhadores).

No final dos oitenta, assume a Secretaria de Educação no governo da cidade de São Paulo, reformulando o ensino municipal valorizando o professor com reciclagens e salários dignos. Com sua equipe, empreende sua principal meta: tornar a escola municipal democrática, em todas as suas instâncias – com seus conselhos deliberativos, sua gestão coletiva, na revisão dos currículos, na interação dos trabalhadores da educação com os alunos e suas famílias, na alfabetização dos adultos. Após dois anos de secretariado Paulo Freire renunciou ao cargo, embora as diretrizes de sua gestão tenham continuado através de seu ex-chefe de gabinete, Mário Cortella. Sua saída foi creditada às pressões de grupos radicais instalados no Partido dos Trabalhadores, dos quais Freire sempre divergiu. Para ele, o PT deveria ser um educador coletivo, desde que tivesse a capacidade de reeducar-se no permanente contato com as camadas populares. Essa educação basear-se-ia no diálogo, na democracia por princípio, e não na imposição de dogmas e preceitos, ditados por "sabichões" e absorvidos por uma "massa de manobra" (SCOCUGLIA, 1999, p. 11).

Observa-se, na comparação entre os escritos aqui apresentados, e nesse excerto de maneira sintética, uma tensão entre as visões sobre Freire aqui apresentadas e eleitas não simplesmente por sorte do acaso, mas por se localizarem em lugares distintos de um diálogo político em que se confrontavam visões discordantes, por meio de um diálogo entre os textos. De um lado, um grupo que escreveu sua biografia e imprimiu nela a memória de uma figura reconhecida por contribuições para o avanço da educação democrática e popular, idealizando-o e tornando pouco claras as tensões e contradições inseridas em sua relação com o Brasil e com a educação. Já que não se voltaram a uma avaliação do trabalho de Freire, explorando suas contradições, ainda que, no caso de Scocuglia (1999), no prefácio indicado apresente a tensão entre o PT e Paulo Freire.

De outro, autores que propuseram mostrar as contradições de uma figura que estava em seu tempo, nem aquém tampouco além, passível de ácidas críticas e objeto de observáveis contradições. Kadt (2003) e Paiva (2000) trabalharam de forma a tecer, de certa maneira, críticas a Paulo Freire, asseverando que ele não contribuiu para a libertação das classes oprimidas, mas avançou para torná-los parte da manutenção do sistema vigente. A ideia de que Paulo Freire sentou-se à mesa de negociações com a elite para tornar possível o plano de alfabetização tornou-se uma acusação pesada, talvez por esse motivo que freireanos, de certa forma, tenham respondido com a idealização de Paulo Freire, propondo uma visão menos crítica, mais enaltecida.

Saviani (2013), em *História das ideias pedagógicas no Brasil*, incluiu Paulo Freire no capítulo X, intitulado *Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista*. No item 5, *Paulo Freire e a emergência das ideias pedagógicas libertadoras*, apresentou-o numa breve biografia e sintetizou as principais ideias de sua obra, além de descrição sobre as operações do método que leva seu nome. Uma das críticas que se apresentou neste item é a de que Freire propunha “uma espécie de ‘Escola Nova Popular’” que, na contramão do que analistas viram como negativo, afirmou o autor ser a tradução do “reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira”. Na sequência, talvez como resposta à citada visão de seu trabalho em *Escola e democracia*, indicou ter sido Freire “um dos maiores educadores” e que “sua figura carismática provocava adesões, por vezes de caráter pré-crítico, em contraste com o que postulava sua pedagogia”. Citou sua morte em 1997 e prenunciou que, com distanciamento maior, “sua obra deverá ser objeto de análises mais isentas, evidenciando-se mais claramente o seu significado real em nosso contexto” (SAVIANI, 2013, p. 335-336).

Saviani (2007), prefaciando *Escola e Democracia*, asseverou que sua obra não se destinava a opor-se a Escola Nova como tal.

A denúncia da Escola Nova foi apenas uma estratégia visando a demarcar mais precisamente o âmbito da pedagogia dominante, então caracterizada como a pedagogia burguesa de inspiração liberal, em contraposição ao âmbito de uma pedagogia emancipatória, então identificada com uma pedagogia socialista de inspiração marxista (SAVIANI, 2007, prefácio à 34ª. edição¹¹).

No intento de promover uma Escola Nova Popular o autor registrou como “o movimento popular acabou por cair na armadilha da ilusão liberal” (SAVIANI, 2007, prefácio à 20ª. edição). Por isto, pode-se afirmar que a crítica que se faz a Paulo Freire concentrar-se-ia no fato de que, ao propor uma Escola Nova Popular, ele optou por uma “preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental” (SAVIANI, 2007, p.11). Ainda nessa obra, o autor chamou atenção e abriu a contradição de Paulo Freire em relação à sua tentativa de adaptar os princípios escolanovistas aos de uma educação popular.

Ora, se o principal problema da pedagogia nova está no seu efeito discriminatório, surge, então, a questão: os métodos novos não seriam generalizáveis? Assim como esses métodos foram capazes de aprimorar a educação das elites, não seriam eles úteis também para

¹¹ Na edição consultada não há numeração da página do prefácio e a primeira página foi contada a partir do primeiro capítulo.

aprimorar a educação das massas? [...] Com efeito, de modo especial no caso de Paulo Freire, é nítida a inspiração da “concepção ‘humanista’ moderna de filosofia da educação”, através da corrente personalista (existencialismo cristão). Na fase de constituição e implantação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), suas fontes de referência são principalmente Mounier, G. Marcel, Jaspers (SAVIANI, 2007, p. 68).

Em sua crítica, Saviani (2007) indicou que os métodos da Escola Nova pressupõem certa sofisticação, escolas equipadas com número reduzido de alunos por sala e maior carga horária; ressaltou o fato de que a escola deve ser um lugar agradável para instigar a curiosidade, estimular a iniciativa para promover que os estudantes assumam o trabalho escolar. Assim, lançou o questionamento sobre o fato de que seria essa escola importante para as classes populares, “nas quais supostamente a passividade, o desinteresse, as dificuldades de aprendizagem são maiores”. Mas, essa equipagem que a Escola Nova pressupõe, transformou-se em questão de disputa entre as classes. Dessa maneira, embora se afirmando democrática e libertária, converteu-se em objeto de disputa, aumentando a diferença entre as classes (SAVIANI, 2007, p. 68). De modo sintético, criticou indiretamente a proposta de Paulo Freire com sua Escola Nova Popular.

De forma alguma, nesta pesquisa, quer-se desconstruir a ideia de que Freire propôs inovação, introduzindo a gestão democrática no sistema municipal de educação, tampouco seus críticos o fizeram. Saviani (2007, 2013) não se opôs de forma a negar a inovação proposta pela abordagem de Paulo Freire. Porém, cabe problematizar de que maneira a implementação desse tipo de gestão se deu e tentar observar possíveis contradições, tensões, disputas de perspectivas e ideias, dado que na história dos homens da cultura há o elemento discordante e, portanto, respostas de vozes contrárias.

Para compreensão dos usos que Paulo Freire faz das ideias da Escola Nova, da visão progressista da educação, do marxismo que indicou utilizar em sua visão da educação, faz-se necessário lançar mão da ideia de experiência, tal como propõe Thompson (1981). Parte da crítica recebida de Kadt, passando por Paiva e chegando a Saviani, deve-se ao fato de perceberem uma espécie de contradição discursiva e talvez metodológica em Paulo Freire. Esta pesquisa evita fixar-se na visão elogiosa por um lado ou a interpretação mais ácida por outro. O trabalho que aqui se projeta compreende o homem Paulo Freire conhecedor de aparatos discursivos que foram incorporados a seu arcabouço para a interpretação do trabalho com a educação popular, passando pela experiência de sua ação política. Parafraseando as palavras de Thompson (1981),

considerar o conceito de experiência significa reconhecer os sujeitos como agentes na história que refletem sobre suas ações, que adaptam conteúdos e métodos, porque o que está em jogo é a sobrevivência no nível material de suas vidas e também, de forma ampliada, no nível da sobrevivência da produção de um intelectual e de seu legado dentro de um campo, para retomar Bourdieu com a ideia de produção de capital simbólico. Assim,

as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem certos praticantes teóricos) como instinto proletário etc. Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. Essa metade da cultura (e é uma metade completa) pode ser descrita como consciência afetiva e moral (THOMPSON, 1981, p.189).

Uma operação comum, contra a qual o historiador que se debruça sobre a história dos intelectuais deve lutar, é a de destacar o intelectual da dinâmica das relações sociais, individualizando-o de tal maneira que dados importantes como sua própria consciência de ser social fique margeando o trabalho narrativo sem entremeá-lo e tecer a rede de narrativas. Na abordagem do microcosmo a que pertence o intelectual, perde-se sua relação com um universo maior de atuação, considerando a multiplicidade de relações que cada indivíduo, no caso o intelectual Paulo Freire, dispõe em sua história. Multiplicidades essas que o fizeram ser militante do Partido dos Trabalhadores; reconhecer-se ligado, por sua formação militante, ao discurso da esquerda; ser portador da memória dos anos 1950 e 1960; ser membro do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, onde trabalhou por cerca de dez anos; ser participante e atuante cristão católico.

Todas essas inter-relações lhe foram constitutivas e levadas conjuntamente a todas as esferas de sua atuação. Desta forma, o trabalho com o termo experiência pode ser auxílio valioso por proporcionar a compreensão do trabalho do intelectual como membro de um grupo social, devido as já mencionadas inter-relações, portanto suas ideias e práticas pertencem a um campo, ligam-se a diversas influências, modificando conceitos por meio de sua atuação, de sua prática. Dessa maneira, indicam-se também incoerências, conflitos, resistências que promovem sua ação na história. O que está em jogo, ao se tomar como foco a experiência, nos termos de Thompson, é a ação de Paulo Freire, que nos termos do seu fazer, vai para além de uma coerência como apontam as

questões essenciais apresentadas pelos freireanos: uma teoria que se manifesta na prática e uma prática que produz a teoria.

Para proceder na análise, é de grande importância dialogar com o método historiográfico, mais especificamente os que são propostos pela história dos intelectuais e instituições. O pressuposto teórico e método de Sirinelli (1996) propõe uma historiografia dos intelectuais considerando três aspectos: o itinerário, a geração e a rede de sociabilidade, a fim de suscitar uma narrativa que torne possível uma análise do percurso de Paulo Freire a frente da secretaria municipal de educação do município de São Paulo.

Sirinelli propôs que, ao se estudar um intelectual como um “ator político”, se observasse “o problema de seu papel e de seu ‘poder’” (SIRINELLI, 1996, p. 235), por isso, para a análise se abordou a geração e o itinerário do intelectual, para esboçar sua atuação política na gestão da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A atuação na secretaria de educação constituiu a porta de entrada para investigar seu itinerário como intelectual e sua rede de sociabilidade. Observou-se a atuação do secretário Paulo Freire, de maneira a elaborar um cotejo entre sua atuação, sua rede de sociabilidade, considerando os relacionamentos pessoais e seus princípios de ação, por conseguinte sua experiência. Desta forma, a experiência de Paulo Freire na Secretaria Municipal de São Paulo, foi analisada considerando sua apropriação e resposta aos princípios democráticos que lhe são característicos e evocados pela geração de intelectuais projetados por meio do Golpe de 1964. Portanto, a pesquisa procedeu de forma a comparar as fontes primárias, relacionando-as à bibliografia que fez análise da trajetória de Paulo Freire em períodos anteriores.

Campos (2010), ao tratar sobre como pensar a história intelectual no campo da história da Educação, questionou o que seria essa história e qual material a marcaria para que houvesse possibilidade de apreendê-la e asseverou sobre essa dificuldade. Em contrapartida, ao tratar os procedimentos de análise, afirmou que “a história intelectual diferencia-se da clássica história das ideias [...], pois articula os aspectos internos (discursos) aos elementos externos (campo, contextos, conjuntura) de uma obra” (CAMPOS, 2010, p. 137). Assim, oferece uma maneira de trabalhar com as fontes que não as encerra em si mesmas, mas as abre em diálogo com os “elementos externos”. Na pesquisa aqui proposta, a obra de Paulo Freire não serão suas produções escritas mais conhecidas, mas as produções relacionadas à sua trajetória como secretário de Educação no município de São Paulo e sua própria atuação, demonstrada pelas fontes pesquisadas.

Com efeito, pretendeu-se neste trabalho tomar o termo experiência como forma de escapar da tendência de idealização do intelectual por seus feitos ou de desconstruí-lo por suas contradições frente a algum *ethos* discursivo. Assim, partiu-se de sua atuação e lançou-se a hipótese de que sua gestão foi permeada por tensões que culminaram em sua renúncia. A existência de conflitos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e no interior do Partido dos Trabalhadores, como já enunciara Scocuglia (1999) e Saviani (2013), foi gatilho para a decisão de renunciar. Tais conflitos associar-se-iam à sua perspectiva de educação e princípios políticos em confronto com outras perspectivas relacionadas ao ideal de ação política. A bibliografia freireana, de cunho biográfico, tangenciou ao citar questões sobre sua renúncia, sem permitir respostas satisfatórias sobre as tensões no interior do partido. Interpretou-o de maneira pouco elucidativa, além de não descrever com maior rigor suas iniciativas à frente da Secretaria Municipal de Educação para mudança e avanço da educação popular.

Uma das hipóteses que se configurou, no levantamento bibliográfico, foi a de que a atividade como secretário de educação, exigiu de Paulo Freire o tratamento da organização burocrática da secretaria municipal de educação. Isto o desagradaria afinal tratava-se de alguém que não se adequaria aos sistemas, dado sua característica libertária, como asseverou a bibliografia freireana. Assim esta seria a hipótese que explicaria sua desistência em maio de 1991 do cargo de secretário, entretanto entreviram-se também os conflitos e tensões no interior do partido a que Paulo Freire pertencia e era membro-fundador. Depositar no caráter subjetivo do indivíduo Paulo Freire a motivação da renúncia é dissipar as questões contraditórias e de tensões. Nessa perspectiva, interpretando as vozes dos discursos freireanos, apresentam-se dois problemas, sendo o primeiro a atribuição ao indivíduo uma questão relacionada às inter-relações do ser social, dentro de sua consciência social, outro o de ocultar do registro da história tais questões.

Desta maneira, considerando a bibliografia, por meio de uma abordagem que tornou periférica a questão das tensões – no caso dos freireanos – ou que pretendeu intensificar as contradições de Paulo Freire – no caso da visão de Paiva, Kadt e Saviani – tomando como lugar de partida o pensamento crítico da esquerda, pôde-se inferir que a tensão entre essas visões oferece a ponta de um fio a ser desemaranhado, elaborando uma narrativa que revele essa oposição, indicando de que maneira essas tensões se deram no período.

Kadt (2003) e Paiva (2000) são contribuições para a compreensão do que Gomes (1993) – visando a investigar os intelectuais envolvidos com o movimento modernista de 1922 – propôs como reflexão sobre de que maneira os intelectuais cariocas se relacionavam com as propostas modernistas. Nessa reflexão, indicou “como adverte Jacques Julliard, as ideais não “circulam” elas mesmas pelas ruas; elas estão sendo portadas por homens que fazem parte de grupos sociais organizados” (GOMES, 1993, p.63). Por meio desses grupos vê-se a sociabilidade: “conjunto de formas de conviver com os pares”.

As redes de sociabilidade que se tecem no meio intelectual, como de resto a própria solidariedade social, estão fundadas em elementos difíceis de circunscrever, mas que comportam tanto a amizade e a simpatia como a rivalidade e o ciúme. Desta forma, não é exclusivo do meio intelectual o paradoxo de que na base da solidariedade/sociabilidade está o conflito e a competição (GOMES, 1993, p. 64).

Compreender as tensões existentes, indicadas por Scocuglia (1999), é encontrar a rede de sociabilidade à qual se refere Gomes (1993) e aproximar-se das motivações que levaram Paulo Freire a decidir interromper sua atuação como secretário, sem cair em idealizações. No entanto, há que se investigar também a característica dos conflitos que historicamente envolvem a educação, portanto considerar a rede municipal de educação no que concerne ao seu funcionamento e decisões políticas favorece a compreensão desse intelectual.

Taborda (2008) ao interpretar tal conceito de experiência de Thompson (1981) propôs um olhar para a cultura escolar, porém é possível adaptar sua interpretação para compreender a trajetória do intelectual e sua atuação na cultura, considerada lugar de disputa, já que é “locus de produção-circulação-reprodução cultural, lugar, portanto, de conflito” (TABORDA, 2008, p.150). No percurso de Paulo Freire há a atuação na secretaria municipal de educação, ainda que a estrutura dessa instituição não seja propriamente a escolar, pode-se também considerá-la local de produção, circulação e reprodução cultural, já que dela partem pressupostos para o trabalho docente, legislação para execução de trabalhos e formas de ensinar e aprender, de elaboração da cultura escolar, ainda que na experiência dos trabalhadores da educação haja resistências e estratégias de conservação de tradições e formas apreendidas do longo fazer escolar, ancorado em restos fortes de passado.

Portanto, mais do que apoiar-se no que o intelectual postulou como ideia, partiu-se da materialidade encontrada em fontes que registraram sua experiência no seio da

cultura da rede municipal paulistana. Com efeito, torna-se imprescindível compreender em que nível se dá a experiência a que se refere Thompson (1981, p. 111) quando afirma que se situa no nível mais próprio do que é humano, considerando as relações nas quais se manifesta a autoconsciência da experiência. Para compreensão da experiência faz-se necessário um olhar para “dentro de formações sociais particulares”, já que são nessas relações determinadas que se pode compreender a dinâmica de conflito e as tensões por que passa o intelectual, sem perder de vista que este pertence a uma sociedade, composta por formas de relação entre sujeitos e valores.

Paulo Freire entendia que os educadores eram todos os agentes que trabalhavam nas unidades escolares. Assim, ao dirigir-se a eles em suas cartas, são pronunciamentos oficiais por um lado e por outro funcionam como motivação e reflexão, fugindo do protocolo dos documentos oficiais. O discurso, composto também por essas cartas, não será tratado “como estatuto de prova” sem a interrogação “enquanto artefato narrativo, quanto às regras de produção do próprio texto”. Assim as produções serão interpretadas de forma a possibilitar as relações de seus conteúdos, formas, peculiaridades com elementos que não se encontram de maneira evidente no documento, mas que se referem a dados exteriores a ele, tornando-o elemento relacionado e não isolado (PINSK; LUCA, 2015, p.228).

A proposta que aqui se delineia, quanto aos procedimentos de análise, compreende os discursos relacionando-os a

uma dada *ordem discursiva* que deve ser analisada, isto é, todo discurso segue regras cultural e historicamente estabelecidas, obedece a modelos, está implicado em dadas relações sociais e de poder que o incitam a dizer algumas coisas e o proíbem ou limitam de dizer outras. Todo discurso tem uma relação de coexistência com outros discursos com os quais partilha enunciados, conceitos, objetivos, estratégias, formando séries que devem ser analisadas (PINSK; LUCA, 2015, p.235).

Os textos escritos e divulgados pelos freireanos têm como motivação guardar a memória do intelectual. Assim cabem interrogações importantes relacionadas às escolhas nas formas de escrita, nos silenciamentos, na escolha pelo tom enaltecido e no caráter factual entretecido por narrativas de cunho memorialístico e de profunda admiração. As interrogações propostas não pretendem questionar afetos e a inspiração que Paulo Freire provoca em seus seguidores, com a finalidade de desconstruir. Por isso se pretende verificar as motivações e questionar as nuances de abordagem propostas.

O Instituto Paulo Freire guarda considerável número de documentos da gestão do intelectual como secretário de educação no período já enunciado¹², assim como o arquivo documental da Secretaria Municipal de Educação, dessa forma tornaram-se guardiães de uma memória que passa a ser coletiva na medida em que, por meio de redes de sociabilidade, formam grupo de seguidores de um método, ou de uma práxis promovida a partir da atuação de Paulo Freire. Evidentemente, um trabalho que pretende contribuir com a história dos intelectuais deve trabalhar na mediação e relativização entre as memórias deste grupo e seus documentos. Le Goff (1990), em *História e Memória*, enfatiza que “a memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os *documentos* e os *monumentos*”. Historiadores e as instâncias responsáveis por operar o “desenvolvimento temporal do mundo e do passado” produzem um conjunto de documentação, ou de textos, através do qual o que sobrevive não é “o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada”: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador. Enquanto um liga-se ao “poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas”, outro “evoluiu para o significado de ‘prova’, amplamente usado no vocabulário legislativo” (LE GOFF, 1990, p. 535, grifos do autor). Na tradição positivista o documento fundamenta o fato histórico e se além a esse testemunho escrito da história e não obstante é monumento.

Portanto, o trabalho historiográfico a que Le Goff (1990) se refere como adequado é que qualquer documento escrito deve ser avaliado quanto às condições de sua produção, seus silenciamentos, suas motivações, além de considerar uma gama maior de artefatos que passam a servir como documento. Assim, os documentos a que se refere o autor não se apoiam exclusivamente nos textos escritos, destarte se ampliam considerando além do escrito, a imagem, o som em diversos veículos através dos quais se propagam os conteúdos de um tempo. A história, nessa acepção, ao ampliar o conceito documento, promove outros questionamentos.

Não nos devemos contentar com esta constatação da revolução documental e com uma reflexão crítica sobre a história quantitativa de que esta revolução é o aspecto mais espetacular. Recolhido pela memória coletiva e transformado em documentos pela história tradicional (“na história, tudo começa com o gesto de *pôr à parte*, de reunir, de transformar em “documentos certos objetos distribuídos de outro modo”, como escreve Certeau [1974, I, p.20], ou transformando

¹² O acervo digitalizado não está disponível na Internet por conta de problemas de atualização de software, por isso para ter acesso às fontes é necessário fazê-lo pessoalmente. Os arquivos carecem de organização, como observado em visita e consulta.

em *dado* nos novos sistemas de montagem da história serial, o documento deve ser submetido a uma crítica mais radical (LE GOFF, 1990, p. 543-544).

A principal advertência que Le Goff (1990) fez é de que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Assim o documento precisa ser olhado e analisado como documento-monumento e, por isso mesmo, questionado levando em consideração seus traços peculiares: o que “dizem em silêncio” que, por vezes, difere do que o dito em seus recursos verbais.

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento [...] que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntária – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo (LE GOFF, 1990, p. 548-549).

No que tange ao que se propôs nesse trabalho, partindo do confronto das visões crítica e memorialista dos freireanos, propõem-se um cotejamento considerando a enunciação verbal e seus silenciamentos, passando a perscrutar a documentação produzida pela Secretaria Municipal de Educação e também os documentos preservados pelo Instituto Paulo Freire, estabelecendo relações com as publicações da revista *Teoria e Debate*¹³ para elaborar uma narrativa que abra mais questionamentos sobre o intelectual e sua atuação. Dessa maneira, os agrupamentos de documentos, considerando todos os recursos por eles utilizados, promoveram uma análise questionadora para revelar possíveis intencionalidades e recursos também enunciados nos silêncios e referências a um conjunto textual ao qual se referem sem o dizer explicitamente. Exemplo disso é uma entrevista publicada na revista *Teoria e Debate*, da fundação Perseu Abramo, publicação do Partido dos Trabalhadores, na qual após uma série de perguntas relacionadas à biografia de Paulo Freire uma que se refere à discussão sobre a crise do socialismo revela, em um curto espaço de caracteres, o

¹³ A revista *Teoria e Debate* é uma publicação do PT, da regional de São Paulo. Iniciou-se em 1987, com seu primeiro número em dezembro e se constituiu como espaço de diálogo do partido, pautando sua atuação na relação entre a formação teórica e os debates da militância.

quanto alguns companheiros, ou seja, seus partidários estavam errados ao acusá-lo, assim como à gestão da prefeita Luíza Erundina, de “puros gerenciadores de uma burocracia” (FREIRE; AZEVEDO, Sem medo de ser governo. Revista Teoria e Debate. no. 17, 1º. Trimestre de 1992, p. 40).

Importante ressaltar que outra ferramenta importante para a análise dos documentos será a Análise do Discurso, que contribui com as proposições de Pinsky e Luca (2015). Os documentos produzidos são em sua primeira forma textos, ou seja, enunciados que de maneira responsiva constituem discursos. Portanto, considerou-se a teorização de Bakhtin (2010), que compreende a linguagem como fenômeno mais complexo que a soma de palavras e sentenças em suas estruturas. Para ele a linguagem real, construída pelos sujeitos sociais, se faz a partir de enunciados, compreendidos como unidades reais da comunicação discursiva.

o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. [...] O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2010, p. 274-275).

Bakhtin (2010) ainda reforça que esses enunciados são formas mais ou menos conclusivas que possibilitam que se alternem os sujeitos nas respostas a eles. Assim formam-se “réplicas interligadas” que exprimem posições, suscitam respostas, por isso são formas responsivas. Também o são por pressuporem o outro, ou seja, o diálogo – mesmo nos discursos aparentemente monovocais. Feitos esses esclarecimentos, considerou-se que cada enunciado apresentado no conjunto de fontes tem o caráter responsivo, pois apresenta conclusões que se abrem à resposta de outros. Com efeito, o trabalho de agrupamento das fontes considerou essa dinâmica descrita por Bakhtin (2010), na tentativa de movimentar o que na língua se apresenta na forma do simbólico, construindo uma escuta que permite levar em conta a dinamicidade discursiva, por meio dos enunciados dos sujeitos que constroem o discurso memorialístico, mas também os enunciados que se interligam no contexto histórico do recorte temporal proposto, sem a ingênua pretensão de revelar algo inédito, mas de apontar uma possibilidade de leitura sobre o que está dito, ainda que nos silêncios.

Desta maneira, o trabalho de análise do discurso será um instrumento para a interpretação das fontes, que são também construções montadas discursivamente face aos objetivos da análise para alcançar uma compreensão possível sobre os efeitos de sentido produzidos pelos textos remetidos aos discursos que o perfazem, mas também são esquecidos ao produzirem uma memória que se constitui como base inquestionável pelos sujeitos dos discursos. Cabe ressaltar que, na perspectiva aqui adotada, o sujeito “não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista”. Ou seja, é compreendido na contradição de que “ao mesmo tempo que é livre é submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la”. Isso corresponde a dizer que o sujeito do discurso, não é um indivíduo entendido em sua autonomia e independência das formas sociais, ao contrário é um papel social que representa ao proferir uma sentença, ao construir um texto. Portanto, um sujeito não necessariamente seja uma pessoa em específico, mas pode ser uma construção institucional, composta por diversas pessoas, portanto, constituída de diversas vozes. Na perspectiva discursiva, o estudo da linguagem consiste na interpretação das formas que levam a significados dos elementos simbólicos (fontes históricas aqui coletadas e apresentadas). Interessa a essa análise o dito, mas também o não-dito aqui já enunciados como silenciamentos. “Compreender é saber como um objeto simbólico [...] produz sentidos” (ORLANDI, 2015, p.24).

Assim o empenho desta pesquisa foi organizar as fontes de forma a apresentarem em si uma discursividade, a fim de mostrar a movimentação dos textos remetidos a discursos, como o discurso democrático da gestão Paulo Freire em oposição à de Jânio Quadros, por exemplo. Também os textos de freireanos e críticos, não em oposição, mas em movimentos responsivos, não necessariamente uns aos outros, mas com o discurso que se constrói na sociedade brasileira em processo de democratização ou em oposição ao discurso autoritário e antidemocrático. As oposições que aqui se construíram não servem à qualificação positiva ou negativa, do ponto de vista do julgamento, mas à dinâmica do dito e do não-dito, do que está no interior dos textos, mas também das relações com elementos externos ao texto, mas constitutivos dos discursos. Com efeito, os capítulos assim se constroem e exploram as possibilidades de sentido.

No primeiro capítulo, a escolha aproximou-se da trajetória de Paulo Freire na hierarquia burocrática do Estado, como intelectual, por meio dos escritos do grupo aqui

intitulado freireanos, cotejados com um posicionamento de autores que aqui são identificados como críticos: Paiva (2000), Kadt (2003) e Saviani (2007, 2013, 2015). Verificou-se entre os críticos que houve a relação entre o pensamento de Paulo Freire e as ideias do nacional-desenvolvimentismo e do populismo, assim como da Escola Nova. As referências observadas por Paiva (2000) e Kadt (2003), nos escritos de Paulo Freire e em sua projeção, apontam para uma aproximação entre os ideais do intelectual e do grupo de intelectuais associados ao projeto do nacionalismo-desenvolvimentista. Para Paiva (2000) pareceu haver motivos de crítica ao intelectual por essa associação, assim como para Kadt (2003) há elementos críticos ao se observar a movimentação das décadas de 1950 e 1960 na ação católica (AC), por exemplo. Ainda que de maior sutileza e entre subentendidos, Saviani (2013) apontou para as mesmas questões abordadas por Paiva (2000). O primeiro capítulo, dessa forma, aprofunda as duas visões mais reconhecidas sobre Paulo Freire e, de certa maneira, se opõem no que diz respeito ao tratamento. Enquanto aos freireanos coube o zelo e cuidado com a memória de Paulo Freire – ainda que se demonstre nos estudos de Scocuglia (1999) o empenho de localizar Paulo Freire no tempo, descrevendo as mudanças de seu pensamento em fases associadas ao seu crescimento como intelectual – aos aqui chamados críticos, coube um tratamento que zela por um rigor de interpretação, pautado em identificar o nascedouro das suas ideias e proposições. A proposta desse capítulo foi promover o embate das visões sobre Paulo Freire, como maneira de compreender sua projeção e o diálogo de perspectivas que disputam espaço.

Na sequência, no segundo e terceiro capítulos, o trabalho indicou o que as fontes proporcionaram. Por meio de um conjunto de documentação e suas particularidades, partiu-se para análise considerando as pautas da gestão, seu diálogo silencioso com o contexto. A análise da documentação deu-se sob o conceito de experiência de Thompson (1981). Tomou-se como possibilidade de instrumento para análise dos documentos, como articulação de linguagem, o conceito de enunciado de Bakhtin (2010).

Mais especificamente o segundo capítulo tratou da relação entre Paulo Freire e o Partido dos Trabalhadores (PT). Para maior compreensão das relações no interior do partido, Couto (1995) apresentou-se bastante esclarecedor, também Secco (2015) com uma abordagem mais geral elucidou questões cerne de funcionamento do partido. Alguns números da revista *Teoria e Debate* entre o primeiro trimestre de 1989 e o segundo trimestre de 1992 foram fontes bastante expressivas na compreensão da

movimentação do partido apresentada por Couto (1995) e Secco (2015). Tratou-se de um momento importante de revisões, conflitos e tensões no interior do partido, relacionados aos temas e pautas tratados nos números da revista que puderam contribuir para uma visão mais clara do cenário de tensão que se configurou entre a gestão da prefeita Luíza Erundina e o partido e conseqüentemente com Paulo Freire. Consideraram-se os números desse período devido ao fato de que se relacionou a figura do intelectual na sua projeção no Partido dos trabalhadores e, conseqüente, embates ideológicos.

No terceiro capítulo, o trabalho consistiu em analisar os documentos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e outros que fazem parte do acervo do Instituto Paulo Freire. Este capítulo se estruturou expondo um diálogo entre as fontes: o regimento comum das escolas e o parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE); documentos relacionados à formação dos educadores da rede e as concepções difundidas na gestão; os estudos de Torres, O'Cadiz e Wong (2003) de perspectiva sociológica se compuseram com elementos de observação da gestão enquanto estava se elaborando no período de 1989 a 1992. Os estudos destes pesquisadores são tratados não apenas como bibliografia de referência, mas como fonte dada sua natureza. Assim viu-se contemplada a possibilidade de verificar suas redes de sociabilidade, além das pautas e demandas de sua gestão.

Ao considerar todos esses aspectos anteriormente explicitados, levantaram-se documentações variadas do período. Os documentos puderam ser separados em grupos de acordo com temáticas que se repetem por serem questões fundamentais para a gestão. Esses foram aqui divididos nos seguintes grupos: conselho de escola; movimento de reorientação curricular; formação de professores, de diretores e coordenadores pedagógicos. Desses, há documentos escritos que, publicados no diário oficial do município de São Paulo, são cartas dirigidas aos educadores. Considerou-se para a compreensão do projeto de formação dos profissionais da rede a produção de material do Projeto Oficina, no qual professores compartilham exemplos de práticas pautadas nas concepções da gestão de Paulo Freire. Nenhum dos documentos foi tratado de forma descritiva, mas com olhar de análise da gestão e sua pauta de democratização da rede, do sistema e da política brasileira. Importante ressaltar que os documentos da secretaria de educação, do período da gestão Paulo Freire, não foram exaustivamente analisados, muitos deles sequer apareceram como elemento de análise em trabalhos de pesquisa.

Capítulo 1 - O embate das visões sobre Paulo Freire

A retomada do embate das visões propostas na introdução é o foco deste capítulo. Pretende-se explicitar com mais detalhamento as duas visões sobre Paulo Freire. Vale ressaltar que a perspectiva aqui adotada, como já justificado na introdução, não pretende contrapor as visões como se estivessem em polos opostos, mas compreendendo-as como enunciados responsivos, considerando que a composição do texto remete a um discurso. Quando se propõe trabalhar com o confronto entre as visões não está em pauta um duelo de contrários, mas o posicionamento frente ao tema que é o intelectual Paulo Freire. Não obstante, deve-se esclarecer que ao afirmar que se trata de posicionamentos sobre o intelectual, evidencia-se o caráter simbólico, dado que revelar nos discursos uma visão sobre ele corresponde a revelar um efeito de sentido que, por certo, construiu contradições e conflitos pautados nos discursos a que esses textos se remetem. Novamente, está-se considerando o instrumental da análise do discurso que compreende os enunciados como partes ou exemplares dos discursos que aqui poderiam ser sintetizados em discurso freireano e discurso crítico. É evidente que essa escolha não

é livre ideologicamente, tampouco neutra, mas considerando a limitação que a linguagem imputa aos sujeitos, a escolha representa de forma aproximada o que se depreendeu das leituras feitas.

No início deste primeiro capítulo, as críticas feitas por Paiva (2000), Kadt (2003), Saviani (2007, 2013, 2015), serão retomadas, fazendo um movimento de retorno à projeção do intelectual no cenário nacional e internacional. Alguns elementos de sua biografia, ainda que difundidos e de conhecimento geral, foram postos em cotejamento com as reflexões dos autores aqui denominados críticos e com a memória enquadrada elaborada por freireanos. Dessa maneira, temos de um lado a crítica de autores que, em seu discurso, ao interpretarem Paulo Freire a partir de uma perspectiva marxista, mais bem definida no decorrer do capítulo, demonstram preocupação em problematizar o pensamento do intelectual incluindo possível consequência de suas ideias; e de outro os intitulos freireanos, responsáveis pela difusão do pensamento e por uma reflexão que revela Paulo Freire e suas ideias como modelos a seguir. Vale ressaltar que a referência a esse título ou carimbo apresenta limitação para contemplar a complexidade ou matizes entre as tendências interpretativas do intelectual. O fato de que entre os integrantes desse grupo houvesse divergências ou conflitos é algo a se considerar, afinal aqui já se mencionou que é improvável que haja consenso total nos grupos de homens e mulheres, mesmo que delimitados sob o mesmo campo, ideias ou mesmo memórias. A proposta de utilizar o termo freireanos acaba por ser significativa, dado que também é evidência do que Pollak (1989) descreve como memória enquadrada, tentativa de congregar e manter a coesão interna ao grupo de maneira a delimitar o espaço e as formas de pertencimento. Portanto, o carimbo freireano pode ser interpretado como forma de identidade, de pertencimento, de coesão. Posto isso, faz-se possível a oposição entre críticos e freireanos, colaborando para leitura do intelectual sem que interpretações sejam vistas como intenção de atribuir aos termos algo de pejorativo.

1.1 – A visão crítica: Paulo Freire e sua relação com o ISEB nos “restos do momento anterior”

Paulo Reglus Freire, nascido a 19 de setembro de 1921, em Pernambuco, falecido em São Paulo aos dois de maio de 1997, formou-se em Direito em 1946, na Faculdade de Direito do Recife, criada em 1827, juntamente com a Faculdade de Direito do Largo São Francisco. Não exerceu a advocacia por se dizer incapaz de ajudar a

imputar condenações a homens que apenas vivem a luta pela sobrevivência. Em 1947, passou a exercer o cargo de diretor de educação e cultura no SESI, em 1954 passou à posição de superintendente, cargo que exerceu até 1957. Em 1959, entrou em concurso para seleção de professor na cátedra de história e filosofia da educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, mas não conquistou a cadeira devido ao desempenho superior de Maria do Carmo Tavares de Miranda. Em contrapartida, sua tese intitulada *Educação e atualidade brasileira*, permitiu-lhe alcançar o título de doutor e a nomeação para o cargo de professor efetivo de filosofia e história da educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, que em 1965 passou a ser a Universidade Federal de Pernambuco. Em maio de 1960, iniciou sua participação no Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, assumindo a direção da Divisão de Pesquisas. Em 1962, no mês de fevereiro, assumiu a direção do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Foi membro do primeiro mandato do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, consequência da LDB de 1961. No MCP, com o trabalho de alfabetização de adultos, alcançou projeção, devido à repercussão gerada nacionalmente, inclusive auxiliada pelos meios de comunicação. Assim em julho de 1963 foi chamado pelo ministro Paulo de Tarso, no governo João Goulart, a assumir também a coordenação nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado entre 1963 e 1964, interrompido aos 31 de março de 1964 pelo Golpe Militar (SAVIANI, 2013, p. 319-322). Após o golpe, passou 72 dias detido e foi exilado no Chile. Nesse país, em sua permanência de cinco anos, trabalhou pela reforma agrária e escreveu *Pedagogia do Oprimido*, seu título mais conhecido e divulgado internacionalmente. Em 1969, a Universidade de Harvard propôs a Paulo Freire que atuasse como professor convidado, ele aceitou o convite com a condição de permanecer lá por apenas um ano, assim em 1970 passa a atuar no Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra, onde permaneceu com suas atividades até 1979, quando enfim pode retornar ao Brasil. Sua atuação no conselho foi responsável por sua projeção internacional.

O fator decisivo e mais importante desta universalidade da obra de Freire foi sua atuação durante dez anos no Conselho Mundial de Igrejas (CMI). Paulo Rosas, grande amigo e companheiro de lutas desde os inícios, no Recife, escreveu: “A partir de Genebra, Paulo projetou-se na história da educação no século XX como um cidadão do mundo” (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005, p. 109).

O MCP, assim como a Ação Católica era uma movimentação de parte de leigos e religiosos católicos. Paiva (2000) relaciona a movimentação de Paulo Freire aos

movimentos católicos pela alfabetização nacional. Como já indicado na introdução, Paulo Freire apoia sua prática e ideais nos moldes do nacional-desenvolvimentismo inspirado por intelectuais do ISEB, um deles Álvaro Borges Vieira Pinto. Desta forma, Paiva (2000) em sua pesquisa, ao fazer uma trajetória na história das ideias, pôs luz no ideário que Paulo Freire imprimiu em suas obras. Localizou-o em alguns dos espectros católicos que tiveram projeção a partir da década de 1930. Construiu sua análise, considerando o conteúdo de sua obra no período de 1959 a 1965, já que compreende que as formulações e as influências por ele recebidas do pensamento católico e do nacionalismo-desenvolvimentista se evidenciam nesse período.

Na sequência, o caminho de interpretação de Paiva (2000) – sinteticamente exposto, para a compreensão de sua crítica e, ademais, para a identificação de seu lugar no discurso – revelou ao leitor as origens do pensamento de Freire, que conjugaria elementos diversificados e, por vezes, de difícil identificação no que concerne à fundamentação teórica. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* promove uma compreensão mais detida do pensamento e prática de Freire. Para Vanilda Paiva, Paulo Freire

Por um lado [...] oferecia um instrumento prático de ação que, inicialmente visto apenas como um método de alfabetização (cuja avaliação dos efeitos a longo prazo ainda não havia sido realizada), foi sendo cada vez mais desdobrado como um conjunto de princípios para a ação cultural e política – o que era plenamente coerente com a sua inspiração inicial no movimento francês *Peuple et Culture*, que orientou o Movimento Popular de Cultura de Pernambuco, no qual foi gestado. Por outro punha à disposição do militante de base, em linguagem simples e direta, um conjunto de valores e orientações práticas que serviam a posições as mais diversas por situar-se, simultaneamente, num plano de consenso humanista e democrático e em posição marcada pela ambiguidade entre o não-diretívismo pedagógico nas relações face a face e certo dirigismo no plano ideológico mais amplo, ditado pelos valores básicos de sua proposta histórico-social, religiosa e cultural.

Um dos mistérios do êxito continuado de Freire pende-se certamente a essa ambiguidade. Suas posições iniciais são claramente diretivas, mas ele vai sofrendo um processo de conversão não diretiva à medida que participa de um redirecionamento mais amplo das forças católicas na América Latina e em outras partes do mundo. [...] a importância de Freire não deve ser buscada na sua *Leistung* propriamente intelectual, mas no fato de ele ter logrado situar-se no ponto de encontro das mais importantes tendências sociais e político-intelectuais de sua época, integrando-as [aos] ideais protecionistas e distributivistas do pós-guerra no Terceiro Mundo, pela perspectiva de emancipação política do período [...] e pelas orientações que marcaram a evolução católica (PAIVA, 2000, p. 25).

Para Paiva (2000), o progressivismo de Freire e as influências que recebeu de fontes anarquistas só foram possíveis pela movimentação do Concílio Vaticano II. Uma das movimentações dava-se na esquerda católica francesa que ofereceu forte marca à evolução do pensamento católico. Assim Freire, ao se projetar nesse cenário passa a ser o “tradutor pedagógico do Concílio que lhe deu notoriedade e vida longa” (PAIVA, 2000, p. 26). Forte prova dessa notoriedade dá-se por sua participação no Conselho Mundial das Igrejas, junto ao departamento de educação.

De acordo com essa pesquisadora, grande parte das ideias de Freire teve seu nascedouro no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e desaguou na Ação Popular, num curso que passa da atividade de leituras e interpretações dos ideais isebianos à militância política, apoiada em formulações teóricas de diversas tradições incorporadas como “restos do momento anterior” (PAIVA, 2000, p. 35). Na interpretação de Paiva (2000), Paulo Freire apoia-se, do ponto de vista referencial, na tradição católica e no nacionalismo-desenvolvimentista. Essa junção não apresenta incoerência do ponto de vista retórico, teórico ou conceitual. O nacionalismo-desenvolvimentista e o catolicismo do século XX caminhavam ao redor de ideias semelhantes. Poder-se-ia sintetizá-las com as seguintes frases: preocupação com a educação da pessoa para a conquista da liberdade interior; construção de um homem novo orientado por valores espirituais; pessoas livres são reunidas em torno do bem comum; a humanização da pessoa contribui para a humanização e conscientização do próximo. Essas frases relacionam-se a algumas correntes do catolicismo como o personalismo e o culturalismo cristão. Nomes como Mounier, Maritain, Marcel, Simone Weil, Padre Lebreton tem ecos no ISEB, na Ação Católica, no MEB.

Na década de 1930, as concepções do personalismo e culturalismo no pensamento católico propunham “o solidarismo cristão, o entendimento entre empresários e trabalhadores: à medida que o capitalismo e os capitalistas fossem penetrados do espírito cristão, eles se transformariam”, segundo obra de Simone Weil. Maritain defendia uma “democracia orgânica”, “comunitário personalista, calcada sobre o pluralismo econômico e político e sobre a dignidade da pessoa humana”, com o objetivo de alcançar a “construção de uma nova cristandade num mundo pós-capitalista em que se constrói o homem novo orientado por valores espirituais numa ordem que tem o bem comum como finalidade” (PAIVA, 2000, p. 74-75).

Personalismo e solidarismo entrelaçam-se também com um pensamento econômico distributivista que encontrou grande eco nos

anos 50: foram maritainistas os que difundiram entre nós as ideias do Padre Lebret. Este, inspirado no jesuíta alemão Heinrich Pesch, buscava uma maneira de superar o dilema capitalismo/socialismo pela solidariedade, pela humanização das relações entre os indivíduos e entre as classes sociais, defendendo a associação entre o capital, trabalho e governo com vistas a um fim comum, a interesses comuns, como sócios de uma mesma empresa. Amoroso Lima aderiu claramente às ideias solidaristas, considerando que este era o verdadeiro sentido do distributivismo chesteroniano (PAIVA, 2000, p. 77).

A autora afirma que o “Manifesto por uma sociedade solidária”, de Padre Lebret foi extremamente divulgado e lido no Brasil dos anos 1950, sobretudo entre os católicos mairitanistas. Na ideia do solidarismo, encontraram-se muitas das preocupações sociais e políticas que se faziam presentes entre os isebianos. Sinteticamente a proposta do pensamento de Padre Lebret e também dos mairitanistas pautava-se na superação do capitalismo sem que significasse aderir ao socialismo, tratava-se de alcançar o pós-capitalismo ou construir uma sociedade, ainda capitalista, mas distributivista em nome do interesse nacional, uma espécie de reforma do capitalismo.

O impacto de Padre Lebret – que, aliás, realizou várias pesquisas socioeconômicas no Brasil – na época deveu-se ao fato de que ele buscava uma resposta cristã para um problema que mobilizava toda a sociedade brasileira na época: o problema do desenvolvimentismo. [...] A perspectiva de Padre Lebret [...], sua preocupação diante da desigualdade da distribuição da riqueza entre os povos, sua denúncia do colonialismo e dos erros do capitalismo (propondo novas relações entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, uma nova civilização, uma terceira via para o mundo onde haveria mais espaço para “a força dos povos de Bandoeng bem como para a “quarta-força”: a força cristã), não se chocava com as ideias anticolonialistas defendidas pelos teóricos do nacionalismo-desenvolvimentista que, afinal, durante a segunda metade dos anos 50, grande influência exerceram sobre os estudantes em geral e, entre eles, também sobre os jovens estudantes católicos (PAIVA, 2000, p.78).

A partir da leitura e das interpretações que apontavam o intelectualismo dominante na atuação dos católicos, chegou-se a formulações que o indicavam como fora da concretude do real, promovendo uma grande cisão entre pensamento e prática. Desejou-se, assim, uma ação que promovesse a pessoa humana, por isso dependeria da atuação político-social. Chegava-se à conclusão de que “os valores cristãos deveriam ser realizados num meio determinado que precisava ser conhecido” (PAIVA, 2000, p.79).

A ideia de engajamento no movimento leigo católico dos anos 1950 e 1960 tem aí seu nascedouro. Embora envolvidos com causas sociais, a preocupação em conhecer a realidade brasileira permanecia com o embasamento do personalismo. Como ideais

políticos deveriam estar: “a superação do subdesenvolvimentismo, a liquidação do capitalismo como condição para a valorização do trabalho humano”, a democracia pluralista, a defesa de um governo livre de compromisso com a pressão dos grupos e a favor das classes menos favorecidas, tornando o povo sujeito de seus planos e seu principal e único beneficiário. Daí decorre a ideia de terceira via, superação do capitalismo sem a revolução socialista, a revolução se daria no nível do indivíduo, lembrando proposições do personalismo (PAIVA, 2000, p.83-84).

Vencer o capitalismo era condição não apenas para superar o subdesenvolvimento, mas também para salvar a esperança de uma humanidade melhor, já que as populações dos países desenvolvidos estavam desumanizadas pela técnica da posse. Essa foi uma das idéias que, difundidas entre os jovens católicos por Frei Cardonnel, maior entusiasmo suscitou. Do Terceiro Mundo, sairia a “terceira via”, o caminho de um socialismo democrático, personalista (PAIVA, 2000, p. 85).

Um dos passos no programa de vencer o capitalismo era a elevação da condição do homem como ser da natureza para o homem com consciência histórica. Assim é como ser consciente capaz de apreender o mundo e exprimir-se como sujeito que pode se inserir na História. Essa é sinteticamente uma ideia apreendida do existencialismo cristão de Karl Jaspers. Na existência humana, a consciência histórica é que torna possível que haja a “comunicação das consciências”, pensamento presente também em Mounier. A comunicação das consciências se dá no âmbito da cultura, como produto do trabalho humano. A comunicação e encontro das consciências, em uma rede de relacionamento pessoa a pessoa, só podem ser desestruturados pela alienação. Mas o que se pode compreender desse termo na perspectiva cristã católica na década de 1950? Citando Vaz (1963), Paiva (2000) assim sintetiza a relação entre o pensamento progressista católico e o de Marx:

Polemizando com Marx, afirma o Padre Vaz: “o homem não se define essencialmente pelo trabalho mas pela comunicação de consciências, isto é, não pela sua relação com a natureza mas pela sua relação com o outro” (p.34)

A alienação de sentido resulta dos problemas colocados pela necessária mediação do sinal, da palavra, da comunicação. Sempre que o sinal é opaco ou ambíguo, temos alienação no sentido do que se quer comunicar [...] A alienação do trabalho resulta do fato de que o encontro com o outro pode perder-se no plano das coisas mesmas, quando o sentido da ação humana permanece bloqueado de significação imanente das coisas. Ocorre quando o produto do trabalho, ao invés de atender as necessidades humanas, acumula-se como riqueza e poder e serve à dominação do homem pelo homem (PAIVA, 2000, p. 89).

Nota-se pela utilização das notas no texto de Paiva (2000) o interesse em localizar conceitos caros ao cristianismo católico do século XX, indicando ideias e sentidos que se podem observar na produção de Paulo Freire.

Embora não seja foco nesta pesquisa fazer uma inserção de Freire na história das ideias, tem considerável importância identificar algumas ideias observadas por Paiva (2000) da movimentação católica no texto de Freire, a fim de compreender as críticas que são dirigidas ao intelectual. Em texto datado de 1963, intitulado *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*, Freire faz uma oposição entre o *contato* e a *relação*, um que seria sinônimo de superficialidade o outro de profundidade. Descreve o ser humano como ser de relações e não só de contatos. As relações estariam no âmbito do defrontar-se com a realidade concreta e objetiva, ainda que as relações incorpóreas fossem consideradas, inclusive, esse termo indicaria a capacidade humana de “transcender – de discernir – de separar órbitas existenciais diferentes”, desta maneira também capaz de “travar relações incorpóreas com o seu Criador”. (FREIRE, 1983, p. 100)

Há uma pluralidade nas relações do homem com seu mundo na medida em que responde aos desafios desse mesmo mundo em sua ampla variedade. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. [...] No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a consciência de quem usa uma ferramenta (FREIRE, 1983, p. 99).

Nesse excerto, pode-se verificar o que foi explicitado por Paiva (2000). Freire apoiava-se na ideia da comunicação das consciências com uma conceituação de trabalho como expressão da cultura. Basta observar que a consciência é comparada ao uso de uma ferramenta.

No que o homem produz se encontra a si mesmo, não só por se haver libertado da necessidade, mas também pelo fato de sua complacência na beleza, na adequação, na forma de sua geração na forma de suas criações. O homem aumenta sua realidade mediante a ampliação de seu contorno. O homem não é um ser de instintos nem só um ponto de inteligência, mas um ser que, por assim dizer, transcende de si mesmo (JASPERS *apud* FREIRE, 1983, p. 100).

Nessa nota incluída por Freire, observamos a utilização de um conceito do existencialismo cristão, referência do catolicismo da década de 1960, mas que pode ser considerado em sua permanência pós Concílio Vaticano II e como referência na Doutrina Social da Igreja. Neste texto da coletânea de Fávero (1983), Freire cita não apenas Jaspers, mas também Marcel. Ao explicar sobre a “aceitação do povo em

posição participante” como atitude de quem é do “trânsito”, refere-se à ideia de uma passagem da sociedade que se concentra no colonialismo, no olhar externo, nas relações de dominação do universo rural em sua forma de estamento, para um modelo no qual a cidade e a industrialização são os termos com os quais as relações desse novo homem brasileiro deveriam se pautar. É a ideia de um Brasil possível, no qual se venceria o atraso e se lançaria rumo ao desenvolvimento. Afirmando que a sociedade vista até então “*rachou*”, interpretava que no Brasil “se faz indispensável a *integração*. Vive hoje o Brasil, exatamente, o trânsito para uma outra época” (FREIRE, 1983, p. 103-104).

Com a palavra *integração* remete-se ao que Paiva (2000) indicou fazer parte da ideia da revolução personalista, na qual a conversão das classes privilegiadas a ideias de solidariedade e cooperação tornaria possível a *integração* dos desfavorecidos e criar-se-ia uma sociedade que superaria o capitalismo por meio da Terceira Via. Na conscientização dos homens, por meio da comunicação, do diálogo, das relações e da *integração*, o trânsito seria possível. O trânsito também era condição para que a revolução personalista pudesse acontecer, dado que superadas as condições precárias de vida, as classes pobres tomariam consciência de suas relações com o entorno – transformação que não se via possível num povo que não tivesse atendidas sequer as necessidades mais essenciais e básicas.

Instala-se então, em pleno trânsito, o fenômeno que Mannheim chama de “*democratização fundamental*”, que implica em uma crescente e irreversível ativação do povo no seu próprio processo histórico. É esta *democratização fundamental* que se abre em leque, apresentando dimensões interdependentes – a econômica, a social, a política e a cultura – que caracteriza a presença participante do povo brasileiro, que no estágio anterior não existia.

Encontrava-se então o povo na fase anterior, de fechamento de nossa sociedade, *imerso* no processo. Com a *rachadura* e a entrada da sociedade no trânsito, *emerge*. Se na imersão era puramente espectador do processo, na *emersão*, descruza os braços e renuncia a mera observação e exige a ingerência (FREIRE, 1983, p. 105).

A *democratização fundamental* a que se referiu, citando Mannheim, parece ser a que Paiva iluminou ao verificá-la como demanda da ação política engajada da Ação Católica, sobretudo nas pautas da juventude. A democracia fundamental seria pluralista, a representação pelos partidos deveria voltar-se às necessidades dos mais desfavorecidos e o Estado deveria governar sem ceder às pressões dos grupos para que se realizasse o bem comum, numa sociedade de *integração* e não de separatismos. Na proposta de *integração*, os conflitos conhecidos como de classe não seriam

considerados. Aí está uma das mais fortes críticas a Freire que emana do escrito de Paiva (2000). Além da desconsideração dos conflitos sugeriu-se uma conscientização popular a partir de uma matriz cristã católica, considerando inclusive a necessidade do trabalho pastoral de catequese. Assim, a intelectualidade católica exerceria o papel de levar ao povo o que o povo precisa, portanto incorreria no “populismo indutivista” que Paiva (2000) também interpreta como autoritarismo, ainda que em seus pilares esteja a defesa de uma cultura popular, descoberta a partir de um Brasil real, encontrado pelo engajamento do leigo. Um país que apresentava uma linguagem própria, uma forma de solucionar problemas, de manifestar a cultura. Esse Brasil a que se referem os militantes da Ação Católica, do Movimento de Educação de Base (MEB) e da Ação Popular, responsáveis pelo indutivismo no trabalho com os grupos populares, tornaria possível a solução de seus problemas e a resposta às próprias demandas. Na linguagem e ação do povo, defendendo que o verdadeiro Brasil com ele estava, encontrar-se-ia a verdade capaz de solucionar os dilemas brasileiros. Ainda assim, ao que parece, nesta interpretação, encontrar-se-ia em Freire, associado aos movimentos de engajamento católico, a mesma ambiguidade presente no populismo, num “movimento de intelectuais para o povo.” (KADT, 2003, p. 108).

Emanuel Yehuda de Kadt, nascido na Holanda e formado no Reino Unido e nos Estados Unidos, lecionou sociologia na Escola de Economia em Londres, no período entre 1961 a 1969, simultaneamente liderando o departamento de estudos sobre a América Latina por cerca de 27 anos no *Institute of Development Studies at the University of Sussex*. Interessou-se por vários temas relacionados a políticas públicas em saúde, aspectos sociais da administração, especialmente problemas sócio-culturais. Escreveu *Catholics Radical in Brazil* em 1970, somente em 2003 teve ampla divulgação devido à reprodução contratada pelo Ministério da Educação, na gestão de Fernando Haddad. Muitas das documentações e fontes de referência a que teve acesso De Kadt não estão mais disponíveis no Brasil, pois foram excluídas dos arquivos pelo autoritarismo militar no período da ditadura.

Na leitura e interpretação de Kadt (2003), nos movimentos católicos progressistas estava o elemento personalista que definia sua visão de mundo. Assim, este pesquisador também verificou na movimentação católica das décadas de 1930 a 1960 as ideias de Mounier. A defesa de que na comunicação e doação de si para o outro haveria a possibilidade de adquirir a consciência das relações humanas. Tratava-se, com efeito, da defesa do diálogo e da integração entre os homens, nos princípios da

solidariedade cristã. O movimento de engajamento, em tese, opunha-se firmemente ao populismo “de mobilização superficial das massas e acusa Goulart, e também os marxistas, de massificação, isto é, de manipulação, em oposição à orientação que tornaria possível a livre escolha” (KADT, 2003, p.120).

A revolução personalista, ou seja, o processo de conscientização do povo, para que descobrisse a verdade que lhe valeria como identidade e possibilidade de solução de suas demandas, dar-se-ia por um dirigismo da intelectualidade. Os movimentos de engajamento dos católicos eram compostos por estudantes, religiosos e intelectuais, considerados progressistas. Para Kadt (2003) o termo progressista não apresentaria precisão nem indicaria a especificidade do grupo que recebe tal carimbo. Para ele, tratava-se de grupos de movimentos populistas

pelas seguintes razões: 1. são formados por intelectuais (e estudantes), preocupados com a situação de vida das massas oprimidas na sociedade, o “povo”, que aparentemente não pode, por si mesmo, defender seus interesses; 2. esses intelectuais têm profundo horror à manipulação do povo: seu credo central é que as soluções dos problemas vividos devem vir basicamente do próprio povo, que suas ideias, desenvolvidas em um meio totalmente diferente, podem, quando muito, servir como caixa de ressonância, mas nunca como flechas indicando onde deve seguir (KADT, 2003, p. 124).

Nas duas razões pelas quais o pesquisador considera os movimentos católicos de engajamento populistas está a fórmula já mencionada dos “intelectuais para o povo”. Na nota 242, após este excerto, indica que a definição de George Hall embora sucinta ajudaria a entender o conceito de populismo:

Os movimentos populistas são movimentos que visam o poder em benefício do povo no seu conjunto, que deriva da reação contra as tensões resultantes de rápidas mudanças econômicas, sociais, culturais ou políticas, por parte daqueles, geralmente intelectuais, que estão excluídos da estrutura de poder existente. Esses movimentos caracterizam-se por uma crença na volta a, ou na adaptação de formas e valores mais simples e tradicionais que emanam do povo, particularmente dos setores mais arcaicos que são considerados os repositórios da virtude (KADT, 2003, p. 124-125).

Para Paiva (2000) e Kadt (2003) Paulo Freire compunha o grupo dos que carregavam a herança populista, que ao certo eram marcados entre outros movimentos de pensamento, pelo personalismo e existencialismo cristãos. Em suas perspectivas, ao se obliterarem os conflitos de classe – propondo a enunciada integração entre os homens, a doação de si para o outro, não se considerariam as questões relacionadas à dominação das classes mais favorecidas em relação aos pobres – incorrer-se-ia em

grande erro. A adoção por parte de Freire do legado isebiano, portanto dos ideais norteadores do engajamento católico por sua intelectualidade, torna impossível aproximá-lo do marxismo. Interpretam Freire como alguém que se acerca mais da militância católica. Utilizando a lente do populismo e do nacionalismo-desenvolvimentista, Paiva (2000) não poderia ler Freire de outra maneira, importante ressaltar que a pesquisadora parte de uma ótica cujo juízo de valor lança críticas à imagem consagrada de Paulo Freire.

Evidentemente o termo populismo apresenta forte marca negativa. Nenhum movimento que se dirige às classes populares aceitaria tal carimbo sem opor-se. Trata-se de uma expressão interpretada como acusação. Paiva (2000) nas últimas páginas de sua tese aborda a utilização de duas palavras essenciais para Paulo Freire: massa e povo. A diferenciação entre esses dois termos revela a sua maior aproximação do movimento católico no início dos anos 60. Freire tinha a convicção de que à sua pedagogia caberia a transformação da massa em povo. Seu método, pautado no diálogo (comunicação das consciências), dirigindo a uma conscientização (dirigismo), poderia evitar a massificação. Como exemplo da eficiência de seu método Paulo Freire narra que um aluno das classes de alfabetização em Angicos declarou sua compreensão de que “já não era mais massa, mas povo”. Para Freire essa fala não foi apenas uma colocação comum, mas foi carregada de um sentido, mostrou-se como sinal do quão bem-sucedido foi o método, que não apenas era capaz de fazer o adulto juntar as sílabas, a partir das palavras geradoras, mas que das discussões em torno das palavras que constituem o seu universo se politizaria. Esse depoimento se elevaria a estatuto de prova.

Aqui encontramos o cerne das contradições que permeiam as ideias e prática pedagógica de Freire e que se vincula à sua passagem de uma posição autoritária original a posições tendencialmente autogestionárias, à sua evolução da defesa da democracia burguesa a uma posição pouco clara e definida, mas tendencialmente a favor das classes populares. A afirmação do aluno de Angicos pretende revelar a sua politização, a sua conscientização; no entanto, o que aí transparece é a transmissão, por parte de coordenadores de Círculos de Cultura familiarizados com essa necessidade de uma conversão da massa à condição de povo [...] Se é certo que o conteúdo das aulas – que teoricamente deveria desdobrar-se espontaneamente a partir do próprio alunado – era minuciosamente preparado antes, visando à transmissão de um conteúdo específico, nos vemos diante de uma séria contradição entre teoria e prática, a qual revela a fragilidade da concepção teórica e os conflitos nos quais ela estava envolvida. [...] uma pedagogia personalista seria uma pedagogia “indutivista”, ou seja, que não transmite um conteúdo determinado mas que o “induz” pelo diálogo: se a “verdade” está no povo [...] ela não poderia ser conhecida previamente para ser transmitida (PAIVA, 2000 p. 238).

A esta altura, nas últimas páginas de Paiva (2000), já não há esperança de ler nenhuma interpretação enaltecida do método Paulo Freire, nem sequer alguma problematização que o salve das duras críticas e severas acusações. Seguindo a leitura, aproxima o discurso de Freire ao de Álvaro Vieira Pinto, considerado o grande mestre para Freire. “A ambiguidade que sentimos na pedagogia de Freire não é menor nem muito distinta daquela que encontramos no indutivismo de Vieira Pinto” (PAIVA, 2000 p. 238).

O método pedagógico de Freire, nascido já no período de decadência e de contestação do isebianismo pelos jovens católicos [...] espelha o início desse processo de “liberação” do isebianismo mas de retenção do princípio indutivista, sem que ainda o rompimento possa ocorrer porque Freire não dispõe de uma interpretação e de uma proposta alternativa clara para colocar no lugar do nacionalismo-desenvolvimentista [...] Sua pedagogia, originalmente autoritária, evolui para uma forma personalista que busca ainda no ISEB alguma fonte justificadora, aí encontrando – na formulação de Vieira Pinto – filões indutivistas capazes de sintonizar com os novos caminhos que Freire, no período, começa a percorrer ainda que titubeante (PAIVA, 2000 p. 239).

Na interpretação, que considerou que Freire insiste em ideias aparentemente superadas, estaria a defesa de que o intelectual se pautava sobre os “restos” de tempos idos, de momentos anteriores, ancorando-se nos marcos de transformação do cristianismo católico por meio do personalismo e do existencialismo. Que mal haveria nisso? De acordo com os dois pesquisadores – Paiva (2000) e Kadt (2003) – as ideias isebianas se pautavam em conceitos liberais de educação. Atuar nos sujeitos individuais, interiores, nas consciências internas aos indivíduos, obliterando os conceitos de classe, lutas de classe, opressão, meios de produção entre outras categorias marxistas, incorrer-se-ia no liberalismo a que Maritain se referia ao indicar uma educação liberal seria mais bem comprometida com o reconhecimento da dignidade e da liberdade da pessoa humana, dessa forma promoveria a constituição de indivíduos que conquistariam sua dignidade e liberdade. O pensador Maritain é utilizado como base de conceituação nas produções de Paulo Freire, conseqüentemente esses dois autores associam o pensamento e prática de Freire à característica liberal.

Insistiu-se até o momento, neste início de capítulo, mais na exposição de Paiva (2000) que de Kadt (2003). Isso se deve ao fato de que esta mais que aquele se apoia em revelar as ideias de Paulo Freire contextualizadas no processo de diacronia, observando permanências que foram colhidas pelo intelectual em tempos anteriores. É possível

adiantar que o Paulo Freire, pintado na tela de Paiva (2000), mais que em Kadt (2003), apresentou-se também vinte anos depois como secretário de educação do município de São Paulo de fevereiro de 1989 a maio de 1991, ancorado em alguns ideais desses “restos de tempo”¹⁴.

Saviani (2013) ao abordar as referências teóricas de *Pedagogia do oprimido* indica que na obra se encontram autores que dialogam com a filosofia dialética e com o marxismo sem, entretanto, dar-lhe um efetivo compromisso. Assim como Paiva (2000), localiza Paulo Freire no existencialismo, personalismo e culturalismo cristãos.

Vê-se que em *Pedagogia do oprimido* os autores que integram, de algum modo, a tradição marxista constituem maioria. Além de Marx, Engels e Althusser, Kosik, Marcuse, Debret, Guevara, Fidel Castro, Sartre. **No entanto, isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo.** Na verdade, é possível reconhecer matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido, calcada na dialética do senhor e do escravo que Hegel explicita na *Fenomenologia do Espírito*. **Quanto aos autores marxistas, eles são citados incidentalmente**, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por Freire, sem nenhum compromisso com a sua perspectiva teórica. **Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-se da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial** (SAVIANI, 2013, p. 331, grifos meus).

Paiva (2000) e Saviani (2013) adotam uma perspectiva marxista ao fazer análise da produção de Freire, ambos, ao indicarem que as bases de referência de Freire não são o marxismo, embora cite autores que integrem essa tradição, manifestam suas críticas. Ademais, consideram o fato de que ao fim e ao cabo Freire não abandonou os princípios apreendidos dos isebianos como Vieira Pinto a quem elevava considerável estima, chamando-o de “grande mestre”. Há uma evidência na posição dos críticos, um pouco obnubilada por vozes que não estão em evidência, que aponta para a defesa do marxismo como teoricamente adequado e negligenciado por Freire, ou uma tentativa de tirar-lhe o carimbo de marxista dado à falta de diligência teórica e metodológica dos seus escritos e das raízes de suas ideias.

Saviani (2013), comentando sobre a produção bibliográfica de Paulo Freire indica uma equação para a descrição desta.

conteúdo fortemente homogêneo numa forma bastante heterogênea. A heterogeneidade é destacada por Celso Beisegel

¹⁴ Paiva (2000) utiliza essa expressão para indicar que Paulo Freire toma ideias das décadas anteriores para fundamentar sua visão. Indica assim uma espécie de ancoragem em outro tempo, ou no que restou do tempo dos isebianos e a difusão de ideais desenvolvimentistas.

quando se reporta ao estilo de trabalho intelectual e ao recurso frequente às comunicações, entrevistas e publicações provisórias, retomadas em várias novas publicações, o que dificulta a confecção de um inventário completo de seus escritos (BEISEGEL, 2002, p. 899) A homogeneidade é sublinhada por José Eustáquio Romão ao constatar que “Paulo Freire sempre reescreveu o mesmo livro, buscando atualizá-lo, de acordo com o contexto contemporâneo de sua elaboração” (SAVIANI, 2013, p. 334)

Se, efetivamente, o conteúdo de Paulo Freire puder ser interpretado como homogêneo e revisados para que caiba em contextos atualizados, poderá também ser interpretado como propôs Paiva (2003) nos restos de tempos anteriores. Para a autora, Paulo Freire fez uma adesão tardia aos ideais isebianos.

Em *Escola e democracia*, Saviani (2007) indica que a proposta de Paulo Freire caminharia para uma espécie de “Escola Nova Popular”. Alguns analistas perceberam essa categorização como uma crítica negativa, mas Saviani (2013) afirma que nessa expressão reconhece “o caráter inovador” e a “importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na educação brasileira”. Defende-se da interpretação dos analistas, cuja identidade não é mencionada, asseverando que classificá-lo como escolanovista se deve ao fato de haver posto considerável energia na promoção de “avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite” (SAVIANI, 2013, p. 335).

O cenário dos anos 1950 e 1960, como explicitado, intensifica o processo de mobilização popular, tomando por fator essencial a cultura e a educação das classes populares, desta forma associações livres como o “Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação dos Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com a pedagogia nova” tornam-se referências das mais importantes. “O MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica, e o Movimento Paulo Freire, embora autônomo em relação à hierarquia, guiava-se predominantemente pela orientação católica”, prova disso é que a maioria dos integrantes de seus quadros de militantes era parte considerável do movimento estudantil católico (SAVIANI, 2015, p.65).

o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração no personalismo cristão e na fenomenologia existencial [...] É lícito, pois, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de “Escola Nova Popular, como um outro aspecto do processo mais amplo de

renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada “teologia da libertação” (SAVIANI, 2015, p.66).

Nota-se assim, que Saviani (2015) compreende a gênese das ideias de Paulo Freire no berço católico, renovado e arejado pelo espírito do Concílio Vaticano II. Combinando essa consideração com o fato de haver exposto que o conteúdo da bibliografia de Freire circulou ao redor de um conteúdo homogêneo adaptado às circunstâncias, é possível afirmar que para ele a matriz católica do personalismo e existencialismo cristãos não desapareceu das concepções de Paulo Freire. Também não haveria desaparecido, nesta lógica, a inspiração liberal. Evidentemente, trata-se de uma relação estabelecida pela lógica e, talvez, por esse motivo algumas das críticas de Saviani (2007; 2013; 2015) tenham repercutido como negativa a alguns dos especialistas. Cabe a esta pesquisa verificar nas fontes que marcas haverá de uma perspectiva escolanovista na ação de Paulo Freire na rede municipal de educação.

1.2 – A perspectiva dos freireanos: in memoriam

Uma vez abordada a visão dos críticos, há necessidade de fazer a contraposição com a dos freireanos. Uma referência expressiva da visão deste grupo pode ser verificada nos inúmeros artigos que Gadotti (1996) organiza em *Uma biobibliografia*. Outra referência a ser problematizada é *A história das ideias em Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas* de Scocuglia (1999). Na memória do grupo desses escritores, entrevê-se Paulo Freire panaceia ou paradigma para a educação brasileira, mas não somente. Eles consideram que o modelo de Paulo Freire seja solução para o problema da educação em todo o mundo, sobretudo nas camadas a que se possa chamar de oprimida, desvalida ou popular. Nestes escritos, não há a complexidade no trabalho de fazer o percurso de identificar e localizar Freire na história das ideias. Por vezes, parecem repetições já consagradas na memória como dados, expressos por meio de frases pouco elucidativas, cuja finalidade foi consagrá-lo para a posteridade, prestar-lhe homenagem, reconhecer-lhe no panteão dos homens de cultura, intelectual orgânico, homem do político, educador. Esse discurso sequer causaria a atual geração de educadores e profissionais da educação, deste século XXI, qualquer tipo de estranhamento, embora revele o desconhecimento dos que em seus refrãos pedem “mais Paulo Freire” para a educação nacional. O nome Paulo Freire não é desconhecido, é

provável que um considerável grupo dos profissionais da educação saiba reproduzir determinadas ideias de *Pedagogia do Oprimido* ou *Educação como prática da liberdade*, ou ainda *Pedagogia da Esperança*, mas é bem provável que não tenha em sua formação um conhecimento crítico, contextualizado como nos propõem alguns e em especial os críticos referência nesta dissertação. Talvez por esse motivo, Saviani (2007) aborde o caráter pré-crítico da adesão a Paulo Freire.

O que mais pode causar desconforto é o fato de o terem elevado à condição de patrono da educação brasileira sem que efetivamente seja conhecido pela educação brasileira. Nesse sentido, Scocuglia (1999) buscou ser ajuda, por meio do trabalho de justificar Paulo Freire, diante de seus críticos, elucidando ao leitor, que ele passou por transformações no decorrer de sua trajetória, dado que jamais ignorou as críticas que lhe fizeram. De acordo com esse freireano, Freire assumiu que seu trabalho inicial, apresentava certa ingenuidade ao considerar que a consciência seria a interior, a liberdade seria a do indivíduo, assume que não se ateu a categorias importantes como as que marxistas apontaram como problemática em seu discurso e prática. Fávero (1983), ao compilar fontes sobre a memória da década de 1960, incluiu seu escrito *Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*, aqui já exposto. Neste estaria um primeiro Paulo Freire, não o que se tornou após os anos 1980, já que pôde adicionar a seu percurso intelectual águas de outras nascentes a partir do seu trabalho de consultor no Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, de onde pôde ajudar nos processos de descolonização da educação de Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Antes de adentrar a esta seara, faz-se necessário caminhar junto a Scocuglia (1999) para compreender como inseriu Paulo Freire e suas ideias no campo da história.

A primeira constatação que se vê diante do leitor é a utilização de parte do que Paiva (2000), Saviani (2015) indicaram como referencial no Paulo Freire de *Pedagogia do Oprimido*. Foi-lhe dado por isebianos os conceitos caros ao personalismo, existencialismo e culturalismo católico. Assim confirma-se o que os críticos levantaram como chave de leitura do intelectual.

Como não poderia deixar de ser, em termos de educação-política, trabalhamos as ligações das propostas do autor com o nacionalismo-desenvolvimentista e o com o populismo (*sic*) – marcas fundamentais do período histórico em foco. Indicamos as principais influências teóricas que constroem o pensamento do “primeiro” Paulo Freire, especialmente as correntes existencialistas e personalistas que alicerçam seu pensamento cristão progressista e as influências de intelectuais do ISEB, principalmente Vieira Pinto (SCOCUGLIA, 1999, p. 14).

Inicia o percurso de sua obra indicando ser de conhecimento geral a inexistência, na história, uma educação efetivamente democrática e universal a serviço da humanidade e para o bem geral. Indica ao leitor que os setores dirigentes da sociedade impõem determinadas práticas que longe estão de inovar, mas, ao contrário, seus interesses são de conservar as práticas já existentes para que se garanta a manutenção de seu domínio sobre grande parte dos trabalhadores. Faz uma crítica às ideias da reprodução, elaboradas por Bourdieu e Passeron (1975), afirmando que são formas de identificar a escola como aparelho, como exclusivamente reprodutora das desigualdades sociais existentes, o que impediria a visão da escola como um instrumento que pode se renovar, inovar e transformar a realidade, assim como pode ser renovada, recriada e transformada pela realidade.

Essas tendências, de conservação e de inovação/mudança [...] constituem caminhos políticos que caracterizam propostas e ações opostas. Uma, tende a contribuir para a conservação de uma ordem que se sabe injusta [...] A outra, mesmo de maneira parcial ou “micro”, emerge no conflito, podendo integrar-se ativamente às tentativas contra-hegemônicas dos subalternos e participar dos processos de mobilização, de organização e de representatividade política dos mesmos [...] Enquanto uma dispõe dos instrumentos da conservação do poder arraigados nas entranhas do Estado e da sociedade civil, a outra encontra imensos obstáculos para forjar-se enquanto alternativa viável e exequível (SCOCUGLIA, 1999, p. 19).

De acordo com o autor, a alternativa contra-hegemônica teria em Paulo Freire um de seus principais pensadores e formuladores, por meio de uma práxis político-pedagógica que lhe é característica, recurso ganho devido à experiência prática em fazer vigorar sua proposta teórico-prática e prático-teórica. Defendeu que a circulação de sua produção escrita favoreceu a reflexão sobre a prática. Esclareceu que o objetivo de seu trabalho é a compreensão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, “especialmente *o dimensionamento político de sua práxis educativa/pedagógica* – através da captação de seus núcleos temáticos básicos. *São estes núcleos que alicerçam e constroem a história das ideias de Paulo Freire* (SCOCUGLIA, 1999, p. 20, grifos do autor). Indica-nos que, dos anos 1960 à primeira metade dos anos 1980, o trabalho de pesquisa com a base teórica de Paulo Freire é pautado nas proposições teóricas mais iniciais e pouco amadurecidas, não configurando parte de sua mais substancial e vasta obra. Portanto, as análises apresentam limitações e não podem ser lidas como as últimas palavras sobre Freire, já que implicariam em equívocos e perpetuariam uma falsa ideia apoiada em visão anacrônica. Asseverou, com tom incisivo e com ajuda de outros

comentadores, que se trataria de um erro ignorar a clara evolução das suas concepções que se iniciaram por um idealismo pautado no catolicismo pós-conciliar, mas evoluiu para uma abordagem dialética, mostrando aproximação da tradição marxista e dos modernos revolucionários. Fixar-se na produção mais ingênua, reconhecida pelo próprio Paulo Freire, não contempla a evolução de seu pensamento que se ajustou de acordo com os momentos históricos. Destarte, o Paulo Freire das décadas de 1950 e 1960 não é o mesmo que o de 1970 e 1980. Afirmou categoricamente que o intelectual conseguiu superar as ambiguidades, os equívocos, idealismos que marcaram os pontos de crítica e de autocrítica.

Caberia aqui um questionamento importante que ronda as ações de um intelectual militante. Ao militar e defender princípios que se opõem aos das classes dominantes, atuando no cenário político, em que medida e de que maneira foi possível superar as ambiguidades, equívocos e idealismos que foram material para a crítica de seus contemporâneos?

Segundo o autor, a Paulo Freire faltava-lhe visão mais distanciada no início, por isso viu-se, depois de anos, na possibilidade de recriar e ressignificar o próprio olhar.

[...] enquanto um pensamento não-definitivo – que se sabe incompleto por sua própria rigorosidade, que se quer aberto e não-dogmático (e, muito menos, determinista) –, a obra de Paulo Freire encontra-se permanentemente sequiosa de novas descobertas e novas experimentação.

Entendemos que se suas propostas político-pedagógicas não permitissem novas descobertas e novas experimentações, como partes *intrínsecas* da sua própria concretude, existência e disseminação, torna-se-iam inertes e enrijecidas. Suas propostas foram feitas para serem recriadas, conforme o cotidiano, o imaginário, os interesses e os valores, conforme as condições de vida de seus praticantes – educandos e educadores (SCOCUGLIA, 1999, p.23).

A esta altura valeria propor algumas questões: se sua proposta pode ser recriada, transformada conforme interesses e valores de seus praticantes, não se moldaria a qualquer contexto para além da educação popular? Essa é uma proposição que considera determinadas condições? Evidentemente, esse argumento pode reforçar, como forma de justificativa das transformações no pensamento de Freire, a ideia de que este pode ser resposta às mais diversas demandas educativas: da educação para o trabalho na saúde, na engenharia, no campo... Talvez mais do que uma proposta chamada de político-pedagógica esteja aí uma proposta para vida. Possivelmente, essa leitura o tenha levado a um nível de sacralização ou elevação que torne difícil uma análise mais crítica, rigorosa, de sua trajetória. Ao mesmo tempo a interpretação proposta por Scocuglia

(1999) ajuda a compreender a dificuldade de encontrar as repostas para sua desistência em 1991 do cargo de secretário da educação da secretaria municipal de educação. Observação interessante: o autor não cita sua passagem pela secretária de educação a não ser de maneira breve e lastimosa no prefácio intitulado *O adeus e o legado de Paulo Freire*, cujo conteúdo abordou-se na introdução desta dissertação e que evidencia as tensões e os conflitos surgidos no interior do Partido dos Trabalhadores.

No intento de demonstrar a transformação do pensamento do intelectual, indicou ao leitor que Freire jamais se contentou em fixar-se rigidamente a dogmas, por isso sempre esteve disposto a se repensar e não petrificar suas propostas em posturas deterministas. Possivelmente aí reside a necessidade de flexibilidade de sua proposta, já que esta não está ancorada em ideias deterministas, de acordo com o autor. De certa maneira, com um esforço de inteligência e interpretação, talvez, tal ideia lembre mais do que a flexibilidade a liquidez do conteúdo. Ainda que discutível, a ideia de que o líquido admite qualquer formato dependendo de seu recipiente é, ainda que um tanto banal, uma boa metáfora. Assim Paiva (2000) e Saviani (2003), talvez, se demonstrem pertinentes em suas críticas.

Devemos destacar, com especial atenção, assim como ocorre com várias categorias, que o relacionamento educação-política sofre substanciais mudanças analíticas no transcorrer do discurso deste educador. Freire declara que, inicialmente, “não enxergava” este relacionamento e “a posteriori” descobriu “aspectos políticos” na educação. A partir da produção dos anos setenta, seu discurso registra a inseparabilidade educação-política, bem como se preocupa em entender suas respectivas especificidades. Em suma, existem “vários” Paulo Freire (SCOCUGLIA, 1999, p. 23, grifos do autor).

Para explicar a existência de “vários” momentos de Paulo Freire, ou melhor, da multiplicidade de uma só figura, o autor indicou ao leitor que existem três fases do intelectual e educador, o que equivaleria a afirmar que há três momentos históricos no qual aconteceram viradas em seu discurso. Separou os momentos da seguinte maneira: o primeiro período de 1959 a 1970, o segundo sendo a década de 1970 e o terceiro são os escritos mais recentes datados dos anos 1980 e 1990. Pode-se sintetizar indicando que o primeiro Paulo Freire é o que se inspira nos ideais isebianos, que compreende como revolução possível a viabilizada pelo personalismo, que compreende o homem na sua relação com o Criador, na sua possibilidade de transcender, na transformação por meio da comunicação das consciências. Em suma, o Paulo Freire existencialista, personalista, culturalista, cristão, católico.

O segundo é aquele que se dando conta de que as relações entre os homens são desiguais, põe reparo na situação de opressão, passa a considerar e usar como ideia organizadora de seu pensamento a consciência e luta de classe, das estruturas condicionantes que o capitalismo engendra – esse é o momento em que Paulo Freire utiliza a tradição marxista. Ao que se evidencia no texto de Scocuglia (1999), tratar-se-ia do homem exilado, que longe da realidade brasileira pôde refletir e reavaliar suas ideias. Seu pensamento passou a propor uma pedagogia definida, não mais uma pedagogia de conceituação aberta, na qual está inserida além dos oprimidos a elite, pautada na visão personalista. Entretanto – em *Pedagogia do Oprimido* – apresentou que para além da liberdade, o passo da libertação é necessário. A justificativa seria que a primeira consideraria o indivíduo e a segunda estaria relacionada à necessidade do ser social. A libertação seria a superação da condição de oprimido pelo opressor, considerando que nessa formulação o que se estabelece é a luta de classes, assim o pensamento de Paulo Freire voltar-se-ia para as classes populares, dado que compreende a libertação como superação da condição de oprimido. Nesse sentido, de acordo com o autor, Paulo Freire se distancia da influência dos ideais isebianos e alcança maior clareza ao tecer a relação entre a desigualdade social e as formas de opressão.

[...] encontramos em **Educação Como Prática da Liberdade** um conjunto de reflexões que mostram certa evolução em relação aos posicionamentos anteriores citados. Embora presente, a forte influência do ISEB tende a diminuir. Os alicerces teóricos marcados por um certo emaranhado de idéias buscam uma maior clarificação coadjuvados pela possibilidade de, no exílio chileno (1964 – 69), tomar certa distância dos acontecimentos brasileiros abortados pelo golpe de 1964. Logicamente, inclusive pelo curto lapso de tempo, as mudanças dos posicionamentos prático-teóricos não significam alterações radicais. A não inclusão da análise econômica da sociedade impedia a nitidez no processo de desvelamento da realidade e o próprio Freire reconhece seus equívocos (SCOCUGLIA, 1999, p.48, grifos do autor).

O terceiro momento não pareceu muito claro, mas indicaria que Paulo Freire se revestiu completamente da ideia de que a educação seria um movimento político. O autor afirmou que ele passou a transitar de maneira consciente por Marx e adotou expressões e temas da tradição marxista, cita as leituras dos marxistas como Lukács, Hobsbawn, Goldman. Como exemplo nos indicou que incorporara “de Goldman [...] a superação da ‘consciência real’ pelo ‘máximo de consciência possível’” (SCOCUGLIA, 1999, p. 67).

No instante em que a contribuição marxista se delineia hegemônica no conjunto de suas idéias, Freire investe não mais em “aspectos

políticos” da educação, mas, sim em sua “totalidade política”. A educação, para ele, não está só eivada de aspectos políticos. Ela é política em sua inteireza (SCOCUGLIA, 1999, p. 66, grifos do autor).

O terceiro Paulo Freire, a que o autor fez referência e até reverência, é o consultor do Conselho Mundial das Igrejas¹⁵, que se viu defrontado com a possibilidade de formação de quadros de professores em países cuja revolução socialista estaria por efetuar-se, como no caso de Guiné-Bissau. Sua preocupação, voltada à formação de professores conscientes de sua ação política, era que esses pudessem configurar a possibilidade de uma educação para os oprimidos e com os oprimidos. Envolveu-se com a formulação de cadernos de formação dos professores, viu-se bastante entusiasmado.

Para ele, ali [no Centro de Formação de Professores de Cói] estava um verdadeiro processo político-pedagógico, que tinha como base de sustentação o sistema produtivo e as relações práticas estabelecidas pelo trabalho coletivo. (tanto manual como intelectual).

Segundo nosso autor, a Escola de Cói¹⁶ produzia um novo tipo de educador-intelectual. Um “novo intelectual” no sentido de Gramsci (1982). Para ele a grande chave explicativa, estava no “trabalho” e, mais especificamente, na não-dicotomização dos trabalhos manuais com os intelectuais. Às atividades produtivas na agricultura, na saúde, na higiene, na alimentação etc, associava-se a reflexão sobre estas práticas – num processo contínuo e dinâmico (SCOCUGLIA, 1999, p. 75).

Fez-se a escolha por tratar a perspectiva dos freireanos, considerando primeiro os estudos de Scocuglia (1999), já que produz uma narrativa que fornece elementos para uma leitura com mais fatores de análise, considerando inclusive as críticas formuladas por Paiva (2000). O problema verificado na consagração é não responder a questões importantes levantadas pelo próprio autor. Indicou as críticas que foram feitas por membros do Partido dos Trabalhadores, durante a gestão de Freire como secretário da educação, responsável por sua renúncia, no prefácio *post-mortem* – entretanto não lançou luz à questão, condenando à obscuridade os motivos da desistência de sua atuação na SME. Ao que as evidências mostram, o grupo de freireanos apresenta alguns

¹⁵ O CMI, Conselho Mundial das Igrejas, foi iniciado em 23 de agosto de 1948 em Amsterdã. Estabeleceu como ação dos cristãos a solidariedade aos vitimados pela II Guerra Mundial. Atuou de modo a auxiliar a construção de redes de solidariedade em vários países, embora sua atuação política tenha sido bastante relevante, sua missão declarada é a luta pela unidade dos cristãos. Marca o trabalho do CMI o princípio de que o cristianismo deve trabalhar pela união e não pelo sectarismo. O conselho tem sede em Genebra, Suíça.

https://www.ecclesia.com.br/biblioteca/dialogo_ecumenico/CMI.html

¹⁶ A escola de Cói - Na atuação de Paulo Freire em Guiné-Bissau, pode acompanhar a implementação dessa escola, onde havia confluência do fazer manual, da produção com o trabalho intelectual, entre a escola e a comunidade. Paulo Freire demonstrou em *Cartas a Guiné-Bissau* um entusiasmo por essa proposta, na qual também se contemplava a formação dos docentes como partícipes do processo de ensino, participação política e inserção social.

silêncios de difícil compreensão, sobretudo ao se considerar que os aspectos relacionados aos conflitos com o partido ou na atividade como secretário não foram explorados e analisados.

Na tentativa de encontrar respostas à questão das motivações da renúncia partiu-se para a leitura mais detida de *Uma biobibliografia*, na qual Gadotti (1996) é o organizador e em seus agradecimentos algumas instituições que agregam peso à obra foram citadas, como a *Unicef* e *The Ontario Institute for Studies in Education*, além do *International community Education Association* e da *UNESCO*. Nessa obra, de considerável extensão e número de artigos sobre Paulo Freire, encontram-se organizadas seis partes. A primeira é intitulada *Prólogo Biográfico a Quatro Vozes*, conta com a voz da esposa Ana Maria Araújo Freire; a do biógrafo brasileiro Moacir Gadotti; e a do biógrafo latino-americano Carlos Alberto Torres. A segunda, *A vida de Paulo Freire sob o olhar de 36 nomes entre eles de professores da FEUSP*: Celso Rui Beisiegel, Jair Militão da Silva e Moacir Gadotti. A terceira parte é intitulada *Escritos de Paulo Freire*; a quarta, *Escritos sobre Paulo Freire*; a quinta *A obra de Paulo Freire sobre o olhar de 51 nomes bastante diversificados*; e a sexta parte intitulada *O legado de Paulo Freire*, na qual se encontra uma espécie de manual que indica onde se pode encontrar o material sobre Paulo Freire. Nessa última parte há um tópico exclusivo sobre o Instituto Paulo Freire.

De *Uma bibliografia*, deu-se enfoque aos textos: *Primeiras Palavras* de Federico Mayor, diretor Geral da Unesco, *Concursos públicos e pluralismo democrático* de Eunice Ribeiro Durham; *O homem e o mito – Um reencontro em três momentos* de Jair Militão da Silva; *Sobre a gestão Paulo Freire – Uma carta* de Ângela Antunes Ciseski; *Paulo Freire e a educação municipal* de José Eustáquio Romão.

Embora os textos tenham sido listados na ordem em que se encontram na obra, ao expô-los analiticamente, a seguir, considerou-se outra ordem, indicando textos mais genéricos, memorialísticos e subjetivos e textos relacionados ao período em que foi secretário. Lembrando que, em certa medida, todos os textos que compõem essa coletânea apresentaram algum aspecto memorialístico, alguns demonstraram algo de subjetivo e emocional. Importante e necessário abordar quem são os autores dos textos, apresentando-os com a síntese de suas atividades, já que isso pode ajudar a entender a rede de relações do intelectual, as instituições a que se ligou nas datas próximas entre o período de 1989 a 1991, mas também sua projeção nos meios acadêmicos entre outros.

O primeiro texto a dedicar atenção é *Primeiras Palavras* de Federico Mayor, diretor geral da UNESCO. As primeiras palavras desta personalidade foram recheadas pela admiração, num tom grande eloquente e poético, apresenta um Paulo Freire motivador de sentimentos profundos, reflexões existenciais. Mayor se apresentou como seguidor de um mestre.

Falar de Paulo Freire é evocar mananciais de lucidez. É descobrir torvelinhos de protesto justo e valoroso em favor da esquecida dignidade de toda pessoa. É referir-se a uma tenaz e serena vigília pela liberdade dos oprimidos, pela educação e pelo domínio de si mesmo. É reafirmar a convicção profunda de que todos devemos colaborar com a grande aventura de acesso ao conhecimento, do despertar do imenso e emblemático potencial criativo que habita cada ser humano. Falar de Paulo Freire é levantar-se contra a miopia do reducionismo econômico e abrir de par em par as janelas da criatividade e do esforço. É, também, alçar vôo da imaginação e do sonho, frente ao mesquinho procedimento daqueles que ficam contabilizando seus compatriotas em enquetes e eleições, sem procurar torná-los cidadãos plenos de vida pública.

Paulo Freire é, com sua longa e brilhante trajetória (sic) na arte de educar, uma **figura lendária**. [...]

Paulo Freire, em homenagem a ti, vamos desarmar os livros de história, repletos de inimizades e sangue. Vamos contar às crianças e jovens as veredas traçadas pelos escritores, poetas e artistas, cientistas e intelectuais. Em homenagem a ti, vamos visitar os sistemas educacionais a partir da aprendizagem e não do ensino. Vamos dobrar esforços na educação para todos, por todos, durante toda a vida. [...] Aprender a compreender. A conhecer. A fazer. A ser. A viver juntos. E assim, os oprimidos, os despossuídos, sentirão nas suas faces e no seu rosto a brisa da liberdade que Bolívar intuiu. [...] Tua biobibliografia é a melhor expressão de tua biografia, do traçado imperecível de teu clamor em benefício da espécie humana tão desprotegida (MAYOR, 1996, p. 17-18).

Não é nada fácil desvendar o que há atrás da admiração tão profunda demonstrada nesta apresentação do diretor geral da UNESCO. Mas há uma confirmação do que Paiva (2000) indicou como o interesse dos países desenvolvidos em encontrar, principalmente na América Latina – vê-se pela citação de Bolívar – a possibilidade de uma terceira via. O socialismo em suas manifestações na URSS demonstrou a distância em relação aos ideais que inicialmente a impulsionaram, fazendo assim as esperanças se focarem na América Latina. As figuras carismáticas tais como Freire, construídas em uma memória também enquadrada, serviram como motivadores das constantes lutas pela libertação, pela justiça, rumo à utopia. No ardor por um mundo melhor em que as injustiças não fossem a tônica, dificilmente se pode resistir ao tom desse tipo de discurso. Quando a motivação se constrói e se apoia no sentimento e afeto, discursos inflamados podem ter grande poder de envolver seus receptores. As primeiras palavras

de *Uma biobibliografia* reforçam o que já foi exposto aqui, utilizando como referencial Pollak (1989). Federico Mayor utiliza uma expressão curiosa, chama Paulo Freire de “figura lendária”. Mais uma expressão que corrobora para um nível de idealização que retira o intelectual da possibilidade de ser inquerido e questionado para que se revise sua memória propondo perguntas que revelem sua movimentação no cenário dos homens de cultura, dos intelectuais.

Jair Militão da Silva – professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mestre em educação pelo programa de filosofia da educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutor em educação pela Universidade de São Paulo, cujas áreas de pesquisa eram Políticas Públicas em Educação e Cultura, Organização e Educação – deixou também sua memória registrada. Em seu texto de três páginas, intitulado *O homem e o mito: Um encontro em três momentos*, narrou como foram os encontros que travara com Paulo Freire. O primeiro foi no final da década de 1970, ou seja, bem próximo ao seu retorno do exílio. Um grupo de pessoas, na periferia de São Paulo, “mais precisamente, Zona Leste. Comunidades eclesiais de base, militantes [...] engajados na luta pela melhoria das condições de vida da população explorada” (MILITÃO, 1996, p. 223).

Estávamos à espera de alguém que corresponderia aos nossos sonhos, às nossas imagens tantas vezes elaboradas nas lutas que se travavam então. Encontraríamos nada menos que o próprio Paulo Freire em pessoa... Todavia, o inesperado aconteceu... Após uma boa demora além da hora marcada, chega uma comitiva, com pessoas com gravador a tiracolo, um senhor vestido com um conjunto safári, falando de modo pouco habitual para nós e querendo conhecer-nos, pelo que nos pareceu na época como uma tribo diferente ou um fato antropológico e não como seus velhos amigos de luta. A frustração foi grande e pude perceber como se pode passar rápida e facilmente da admiração à desconfiança. A impressão que ficou [...] Paulo Freire é elitista, não é um dos nossos, está do outro lado... (MILITÃO, 1996, p.223).

Nesse primeiro encontro, a impressão deixada por Paulo Freire talvez contenha também um dos aspectos mais obliterados do impacto causado por figuras de renome, projetadas a partir de uma história um pouco lendária. Mas Jair Militão pôde encontrá-lo novamente em outras ocasiões, como colega na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e desfazer a primeira imagem que tivera.

Mas entre todas as impressões deixadas por Paulo Freire nesses anos, existe uma que mais me chamou a atenção e foi por ocasião de sua indicação para Secretário da Educação do Município de São Paulo, no governo da Prefeita Luíza Erundina, logo após o governo Jânio Quadros, de filosofia e prática opostas às que viriam a ser instaladas.

Encontrando-se com Paulo Freire em uma solenidade acadêmica alguém perguntou-lhe se “sabia onde estava entrando”. Paulo Freire respondeu confirmando saber [...] E de fato, os acontecimentos posteriores vieram a demonstrar que sabia bem onde pisava e que contribuição podia dar. Pude notar, na ocasião, uma aparente fragilidade física, ao lado de uma clara coragem moral acompanhadas de grande tranquilidade, com que enfrentava o desafio. Para Paulo Freire parecia não haver inimigos a vencer, mas situações a construir, pessoas a ajudar no caminho de ser, de tornar-se humanas. Certamente, com pessoas como Paulo Freire dificilmente as guerras começariam (MILITÃO, 1996, p. 224).

Abordou nesse excerto a tensão que poderia haver no interior da Secretaria Municipal de Educação que se evidenciou pela indagação sobre se “sabia bem onde pisava”. O professor Jair provavelmente tenha escrito esse depoimento depois da renúncia de Paulo Freire, assim que sua memória poderia estar sugestível pelo acontecimento, mas, ainda assim, permite confirmar a desconfiança de que haveria certa tensão.

Ângela Antunes Ciseski, na ocasião da escrita de seu texto para a coletânea, era professora do Município de São Paulo, mestranda em Educação da Universidade de São e membro do Núcleo de Educação para a Cidadania do Instituto Paulo Freire. Narrou que iniciara sua carreira no magistério público municipal em 1987, na gestão do prefeito Jânio Quadros. Qualificou a gestão como autoritária e a rede foi apresentada em sua perspectiva de professora trabalhando em uma escola sem vidros nas janelas, sem condições adequadas para desenvolvimento do trabalho docente e discente.

Se os problemas fossem só em relação à infra-estrutura, penso que teria conseguido driblá-los, mas estávamos sob o governo conservador de Jânio Quadros. Não havia espaço para a criatividade, para a ousadia, para a alegria. Hierarquia, relações verticais de mando e subordinação, achatamento salarial, demissão de trabalhadores e trabalhadoras em educação que manifestassem contrários aos caminhos adotados por aquele governo, expulsão de alunos “problemáticos”, linguagem autoritária... (CISESKI, 1996, p. 235).

Nesse relato, indicou-se a primeira tensão por que passou Paulo Freire: suceder um governo autoritário com uma prática de imposição do silêncio. Em um país que se via em processo de democratização, possivelmente haveria permanências nas atitudes de toda a rede. É possível inferir que as propostas de Freire poderiam esbarrar num *modus operandi* cristalizado pelo costume e por características ganhas com as décadas de ditadura. Embora se ansiasse por mudanças, pela abertura, por democratização, a bem da verdade, havia grupos em toda sociedade que mantinham as práticas de imposição pelo poder. No exemplo dado por Ciseski sobre a expulsão de alunos

“problemáticos”, vê-se um exemplo de conceito que permanece no tempo. Os problemáticos são, ainda hoje, os que não aprendem, apresentam indisciplina. Esta ideia de excluir, provavelmente, seja um costume herdado de um pensamento elitista, de uma tradição que permanece e leva a condições contra a democratização do acesso a escola, engendrando a evasão e o fracasso escolar. Apresentou-se aqui outra tensão que, embora mencionada, não tem desenvolvida sua narrativa.

Paulo Freire e a educação Municipal é um texto também memorialístico, escrito em primeira pessoa. Quem o escreve é José Eustáquio Romão, historiador e cientista político, diretor do Instituto Paulo Freire desde 1986 aos dias atuais. Em seu segundo doutorado, concluído em 1996, em História Social, foi orientado do Professor Gadotti, o primeiro foi concluído uma década antes, em 1978 pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientado por Sonia Aparecida Siqueira. Trata-se de um dos especialistas em Freire, reconhecido internacionalmente. Começa seu texto afirmando ter convivido intensamente com Paulo Freire, primeiramente através dos seus textos, “porque quem lê Paulo Freire não resiste a uma espécie de cumplicidade íntima, dado o tom fraternalmente coloquial de sua escrita”. Indica que seus encontros pessoais com Freire se deram por ocasião da articulação dos dirigentes municipais de educação brasileiros e no movimento internacional “que culminaria na Conferência Mundial sobre Educação para Todos”. Em Recife o encontrou durante os debates no 1º. Encontro dos Dirigentes Metropolitanos de Educação, ainda no ano de 1986, momento em “que nasceu a ideia para a futura [...] criação de uma entidade que [...] possibilitasse aos dirigentes municipais de educação [...] a ter voz e vez no processo decisório das políticas nacionais” (ROMÃO, 1996, p. 622).

Pouco tempo depois, em julho de 1986, realizava-se a primeira reunião da Comissão Nacional Provisória e, já em outubro do mesmo ano, no 1º. Fórum Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, nascia a UNDIME uma sigla estranha, com uma sonoridade anasalada típica do “dialeto” nordestino, mas que traduzia com precisão o espírito e a abrangência dos sonhos de seus criadores: a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação tornar-se-ia o agente da voz desarticulada das maiorias oprimidas [...]

Quis o destino que encontrássemos Paulo Freire pessoalmente no cenário da educação municipal. Eleito, por aclamação, presidente de honra no Fórum mais concorrido da entidade, coube-me a honra de entregar-lhe a placa que marcava historicamente a homenagem e a identidade de propósitos entre a entidade e suas concepções (ROMÃO, 1996, p. 623).

A narrativa de José Eustáquio Romão indicou uma rede de sociabilidade interessante, marcada pela intermediação do Professor Gadotti. Seu relato focou-se nos antecedentes que culminaram na criação do Instituto Paulo Freire. Interessante notar como adjetiva a presença do Professor Gadotti.

Moacir Gadotti espécie de alter-ego de Paulo Freire colaborava com a UNDIME como consultor e, com ele, eu me iniciava no aprendizado da reflexão engajada, do constante fluxo entre teoria e prática e, acima de tudo, da seriedade – sem sisudez – para com as lutas em defesa da educação popular (ROMÃO, 1996, p. 623).

Esse adjetivo também indica algo sobre Freire, talvez sua capacidade de comunicar sua consciência gerasse uma espécie de reflexo ou transferência, já que se pode usar o vocabulário da psicanálise. Talvez indique o que Paiva (2000) nos asseverou sobre o dirigismo, uma forma de direcionar para um determinado conteúdo, uma maneira de pensar.

Eunice Ribeiro Durham escreveu uma carta à imprensa, intitulada *Concursos públicos e pluralismo democrático*, após as severas acusações das quais foi alvo Paulo Freire. Foi bastante expressiva a carta escrita no cenário público da mídia escrita. Eunice Ribeiro Durham é formada em Ciências Sociais pela USP – onde concluiu mestrado, doutorado em antropologia social, além do trabalho de livre docência – professora titular de antropologia e coordenadora do Núcleo sobre Ensino Superior da USP, representante no Conselho Científico da CNPq, presidente da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Além de sua formação, foi membro da Capes, na época em que escreveu a carta ao jornal *Folha de São Paulo*.

O educador Paulo Freire vem sendo vítima de violentos ataques da imprensa em virtude da inclusão, na bibliografia indicada para o concurso de ingresso nas escolas municipais, de dois livros de sua autoria assim como um de sua filha.

O lamentável desse episódio reside numa perversão que parece caracterizar nossa utilização das liberdades democráticas: em vez de uma crítica a idéias e posições, o que se faz é desqualificar a pessoa que as defende. Dessa forma, poupa o imenso trabalho de pensar, de analisar, entender os defeitos ou problemas que se quer sanar e de elaborar propostas alternativas viáveis.

Ninguém se perguntou, nem nada se falou, sobre o mérito dos livros indicados. Parece que, por ser Secretário de Educação, Paulo Freire não pode mais ser considerado um educador respeitável, cujos livros figuram obrigatoriamente em todas as bibliografias não só de concursos, mas de cursos sobre educação em todo o mundo. **Não sendo “freireana” nem “petista” e mesmo não concordando com muitas posições desse educador**, não me ocorreria omitir seus livros de qualquer lista sobre o que se tem feito e pensado sobre educação

básica no Brasil e uma lista desse tipo excluiria tampouco os trabalhos do professor Moacir Gadotti (DURHAM, 1996, p.211, grifos meus).

Durham (1996) em nome do pluralismo democrático defendeu a inserção de bibliografia de Paulo Freire e sua filha. Declarou assertivamente não fazer parte da coesão do grupo de freireanos, inclusive apresentou-se como conhecedora de sua bibliografia e propôs também a leitura crítica, dado suas objeções ao método e posicionamento político. Suas escolhas lexicais indicaram mais objeções à mídia que a Freire, ao menos naquele momento. Sua manifestação deu-se por entender que os meios de comunicação haviam carregado nas tintas, além de fazerem acusações levianas para deslegitimar a atuação do secretário. Reconheceu a importância das obras de Freire e de sua filha Madalena Freire, mas também propôs que se deva avaliar criticamente a política educacional que estava a se implementar. O que se evidenciou em sua carta também se relaciona a disputa de uma forma de fazer educação ao propor avaliação e crítica. Assim, pode-se inferir um contexto de debate e tensão.

Mas a tentativa de desqualificação vai mais longe, quando se caracteriza como nepotismo a inclusão de um livro da filha de Paulo Freire. Ora, a professora Madalena Freire vem mantendo, há anos, uma escola experimental para crianças pobres, na qual, aliando ação e reflexão, tem conseguido alcançar resultados extremamente positivos. [...]

Acho que precisamos e podemos analisar e criticar seriamente as propostas pedagógicas de Paulo Freire. Podemos e devemos também avaliar e criticar a política educacional que está implementada na Prefeitura de São Paulo. Mas tanto uma coisa como outra implicam, em primeiro lugar, o respeito ao passado político, à produção intelectual e ao profundo engajamento com as causas populares que sempre caracterizaram os educadores da família Freire. [...]

Cabe ainda uma última observação: é importante ressaltar que, atribuindo a realização do concurso a uma instituição autônoma, com a respeitabilidade que caracteriza a Fundação Carlos Chagas, a prefeitura dá mostras de levar efetivamente a sério a questão da contratação de professores, e isso deve ser respeitado. (in: *Jornal Folha de S. Paulo, 15.03.90*) (DURHAM, 1996, p. 211).

Esta carta, incluída nos textos compilados por Gadotti (1996), mostrou evidências interessantes para a discussão sobre as tensões por que passou Paulo Freire como secretário de educação do município de São Paulo. Primeiro o que se pode inferir é que havia uma tensão entre sua gestão e a imprensa da época. A crítica e a acusação de nepotismo demonstram-na claramente relacionada não somente à atuação de Paulo Freire, mas também à sua filiação partidária, já que Eunice fez questão de indicar não ser “freireana” e nem “petista”. O fato de uma intelectual de certo prestígio defender o

pluralismo democrático e assim também o educador é bastante expressiva, ao mesmo tempo é nítido que sua defesa vai além do combate às críticas ao secretário, vê-se também uma tentativa de expor como a mídia tem atitudes violentas de ataque pessoal a Paulo Freire em lugar de promover discussões e críticas sobre os caminhos da educação no sistema municipal. Assim, deixou evidenciar o caráter conflituoso também da academia para com o intelectual, educador e secretário municipal.

Também se faz necessário compreender o trabalho dos freireanos em registrar a movimentação dos momentos que antecederam a posse de Luíza Erundina, considerando a escolha do intelectual para a secretaria, assim como sua atuação. Em *Educação na Cidade*, pode-se encontrar um primeiro texto intitulado *Paulo Freire, Administrador Público: a Experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo*, escrito por Mociar Gadotti e Carlos Alberto Torres, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e professor da Universidade da Califórnia em Los Angeles, respectivamente. Esse primeiro texto introdutório empenhou-se em sintetizar a experiência do secretário adiantando o que se encontraria exposto nas seções subsequentes da obra composta por entrevistas com o secretário. Notou-se um esforço por prestar contas do trabalho na secretaria de educação do município. Na primeira parte estão entrevistas do início da gestão, datadas de 1989, foram cedidas à Revista *Leia*, em 19 de fevereiro de 1989; à Revista *Escola Nova*, em 26 de fevereiro de 1989, ao jornal *Psicologia*, do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, em março de 1989; ao Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, em março de 1989; à revista italiana *Terra Nuova*, em 6 de maio de 1989; à revista *Convergence*, do Icaee (International Council for Adult Education, do Canadá; ao *Jornal da Fundoeste*, Fundação para o Desenvolvimento do Oeste do Estado do Paraná, em 30 de maio de 1989.

Na segunda parte intitulada *Reflexões sobre a experiência com três educadores*, a entrevista concedida a Ana Maria Saul, com a participação de Moacir Gadotti, em 15 de agosto de 1989, que não foi publicada em outro meio que não o livro; outra concedida a Moacir Gadotti, para a revista portuguesa *Forma* de Lisboa; a última entrevista foi concedida a Carlos Alberto Torres, gravada em São Paulo, em 1990, em vídeo. Todas as entrevistas buscaram abordar questões relacionadas à gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, por isso focaram-se nos temas relacionados às condições de déficit da educação e os desafios na educação municipal; projeto pedagógico para as escolas; alfabetização de jovens e adultos; autonomia escolar e

reorientação curricular, além de entrevistas em que o intelectual retomou ideias presentes em suas obras. As entrevistas e texto introdutório anunciaram e reforçaram a memória do intelectual como símbolo. De acordo com Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres, os textos recolhidos na obra são “textos de briga, de batalha, de cotidiano pedagógico, político e administrativo. Não constituem avaliação sistemática de Freire sobre esses dois anos e meio de administração educativa” (GADOTTI; TORRES, 1999, p.17). A qualificação dada aos textos indica o caráter conflituoso e tenso da gestão, mas se apoia, ao que se mostrou na oposição ao governo anterior, símbolo do que se combatia nas pautas de um governo democrático e popular.

Ao citar a escolha de Paulo Freire para secretário de educação do município de São Paulo afirmaram, fazendo referência à sua atuação no partido:

Paulo Freire era a opção mais lógica. Membro-fundador do PT, membro da Comissão de Educação do partido, presidente da Fundação Wilson Pinheiro, do PT, e um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica. Os trabalhos de Paulo Freire têm reconhecimento nacional e internacional. A obra de Freire tem suscitado múltiplas polêmicas, convidando à experimentação educativa e à inovação. Enfim sua obra tem sido objeto de leituras, textos acadêmicos, teses doutorais, no Brasil e no mundo inteiro (GADOTTI; TORRES, 1999, p.12).

O “mito vivo da pedagogia crítica” apresentou, na obra resultados positivos de sua política educativa, na construção da escola pública democrática e popular.

Os primeiros resultados da política educativa são positivos. A taxa de aprovação foi aumentada de 77,45% em 1988 para 81,31% em 1990 – o melhor índice dos últimos dez anos. A imprensa paulista, a partir de suas próprias pesquisas, informa que a Secretaria de Educação de São Paulo é o órgão mais popular da Prefeitura Municipal. Os salários do magistério têm sido melhorados substantivamente – talvez seja este um dado que explique a maior produtividade do sistema. Está em fase final de elaboração o primeiro esboço de um Estatuto do Magistério, primeira medida desse tipo na história da educação pública municipal de São Paulo. Mais de 90 movimentos sociais assinaram convênios com a Secretaria de Educação como parte do Mova. Enfim, esses são apenas alguns indicadores da primeira metade da gestão do PT em educação, sob a condução direta de Paulo Freire. Resta, é claro, a necessidade de se fazer uma avaliação rigorosa, uma vez completado todo o mandato (GADOTTI; TORRES, 1999, p.17).

Considerando o que se tem exposto aqui nesta pesquisa, parece que ainda resta a necessidade de se fazer uma avaliação rigorosa com uma preocupação diferente, mais que corroborar para a identificação do “mito vivo” que adotou sua práxis transformadora na rede, identificar os limites e contradições que estão no nível da configuração histórica do fazer educativo no Brasil, por meio das instituições escolares

e das redes. O texto de Gadotti e Torres (1999) mantém o tom entusiasmado do começo e da proximidade afetiva e histórica. Mais uma vez, vê-se a necessidade de revisitar o período com olhos críticos para alcançar maior clareza do momento para além da memória que se tornou símbolo também pelo esforço do discurso dos freireanos.

Na introdução alguns aspectos dessa obra foram abordados, fez-se referência aos predicativos dirigidos a Paulo Freire, alguns deles apontaram para uma formulação poética, metafórica, promovendo uma memória afetiva, apaixonada e militante. A pesquisa que se desenvolve aqui se desinteressa em questionar os sentimentos e a subjetividade desses escritos, mas apontar como eles respondem muito parcialmente a indagação de outra geração de historiadores da educação. A quem lhe foi contemporâneo não resta dúvidas sobre seu caráter inovador, sua coerência, sua capacidade de liderança, a pertinência de seu pensamento, sua postura revolucionária e radical na sede da construção de “outro mundo possível”¹⁷. Porém os que, ao ouvirem esse nome e o reconhecerem esvaziado de toda a clareza de seus contemporâneos, também levantarão questionamentos sobre a razão pela qual se idealizou essa figura, ou, na pior das hipóteses, permanecerão reproduzindo refrãos que esvaziam sua memória e lhe desrespeitam em uma das suas propostas mais contundentes: a consciência crítica.

17 Conдини (2015), em *Fundamentos para uma educação libertadora: Dom Helder Camara e Paulo Freire*, utiliza a expressão para expressar as transformações que a educação libertadora proporcionaria: um outro mundo, partindo do trabalho de libertação do povo que com sua consciência formaria outro mundo em que a solidariedade e a justiça seriam partícipes.

Capítulo 2 - A gestão da prefeita Luíza Erundina e os conflitos internos no PT

Paulo Freire encerrou seu mandato como secretário municipal de educação antes do término do mandato de Luíza Erundina, esse fato tem relações intensas com a forma por meio da qual sua atuação se configurou como parte de um processo e de um projeto que não lhe foi somente marca pessoal, mas que evidenciou a marca do Partido dos Trabalhadores, num momento de transição e crise. Destarte, sumamente importante é contextualizar as relações entre os grupos que estruturaram o partido, considerando o período de crise e reelaboração de sua maneira de se posicionar na passagem de partido de reivindicações e oposição para partido governista. Dessa dinâmica, cisões e movimentação de estratos da esquerda intrapartidária, de apoios e oposições ao governo petista nasceram. O final da primeira década do século XXI, período em que se estrutura o presente estudo, distancia-se dos anos 1980 mais de três décadas, assim muitos dos eventos que marcaram as mudanças de paradigmas do partido, suas alternâncias de grupos e tendências¹⁸ podem não ser compreendidos, dadas mudanças de estratégia que

¹⁸ A expressão é usada de maneira distinta da de grupo, já que a tendência relaciona-se a movimentação dos grupos no partido e não necessariamente de um grupo específico, dado que Couto (1995) acentua nessa obra a ideia de que havia grande pluralidade na composição do PT, muitos dos quais formados de acordo com pautas específicas como o das mulheres ou dos negros, por exemplo. Ambos poderiam seguir a mesma tendência.

conhecemos e de narrativas hodiernas que se distanciam do momento em que o PT era marcado pelo “antiestatismo”, pelo “movimentismo” e pela “tônica revolucionária”¹⁹, alimentados pela participação de grupos e movimentos sociais que viam o Estado como força opositora. Dessa base, infere-se que se originou grande parte dos conflitos entre o partido e a gestão do município de São Paulo.

Na introdução deixou-se evidente que há de se considerar, nesta pesquisa, como instrumento importante, a análise dos enunciados responsivos a outros enunciados remissivos a discursos historicamente construídos. Dessa maneira, fez-se necessário compreender o histórico do PT nos momentos anteriores à vitória de Luíza Erundina, inclusive abordando questões relacionadas ao projeto político do PT para compreensão não somente das oposições sofridas pela gestão Luíza Erundina e por consequência ao gestor Paulo Freire, mas também de que maneira sua gestão é constituída pressupondo o projeto partidário. Para compreensão do período, foram acessadas obras por meio das quais se puderam verificar as tensões existentes e que compuseram também os conflitos no governo e na SME.

Da mesma maneira que foi necessário tecer relações entre freireanos e críticos, na perspectiva de mapear uma memória “enquadrada”, deveu-se também mostrar as relações entre as dissonâncias e consonâncias do PT em relação a Paulo Freire. Para tal, tem-se importante referência em Couto (1995), Gadotti e Pereira (1989), Secco (2015). Couto (1995) contextualizou de modo bastante esclarecedor o período da gestão Luíza Erundina, empenhou-se seriamente em localizar as dificuldades de relacionamento entre a prefeita e seus correligionários ao indicar que as críticas sofridas e o duro relacionamento com os grupos do partido se deu devido ao momento de transição no qual o PT saiu da condição de partido de oposição ao governo a partido governista. O pesquisador ofereceu informações e interpretações que elucidam de que maneira os discursos do período (1989 a 1992) chocavam-se no partido, que nasceu da movimentação social e para ela compreendia seu trabalho. A ambiguidade gerada na tensão entre ser oposição e ser governo foi responsável pela movimentação dos discursos e de interpretações dos grupos e tendências do PT. Evidentemente, ao tratar a

¹⁹ Couto (1995) indica essas três características ao PT, descrevendo-as de maneira a compreender que na condição de partido de oposição, tendo como princípio a ruptura com o sistema capitalista, opunha-se ao princípio de estado como organizador de uma burocracia racionalizada a serviço do sistema capitalista, tal como apontou Weber. Assim o antiestatismo seria a oposição ao conceito de estado capitalista. Para alcançar a ruptura com o modelo capitalista, haveria de se mobilizar as camadas populares por meio dos movimentos populares, daí vem o termo movimentista. A ruptura com o capitalismo, por meio do movimento popular e a instauração do socialismo como norte de ação constituiu a lógica revolucionária.

gestão no seu aspecto mais abrangente, ainda que não especifique as relações no interior da SME, ajudou a compreender que a gestão da educação no município de São Paulo concebeu-se na lógica movimentista, antiestatista, revolucionária, mas também na contradição de ser governo. Se Paulo Freire tem sua desistência ou renúncia motivada pelas críticas e dificuldades com o PT, também tem sua resistência sustentada nas motivações do partido. Aí se evidenciou uma tensão e certa ambiguidade de difícil administração, manifestando-se, por vezes, irreconciliável.

Gadotti e Pereira (1989) oferecem material de grande valia para a compreensão das pautas do PT nos momentos que antecederam a vitória nas eleições municipais de 1984 e 1988. Tratou-se de momento particularmente favorável ao partido, quando passou para a condição de governo em diversos municípios brasileiros. Nessa obra, trechos importantes de documentos produzidos pelo partido entre 1980 e 1988 são evidenciados mais que analisados, afinal, no momento em que a obra fora publicada, ainda não havia distanciamento temporal que pudesse gerar críticas contundentes às formulações partidárias, também não se pode inferir que fosse ou não intenção fazer algum tipo de crítica. A obra em si apresenta-se como maneira de mostrar a documentação e o progresso das ideias do Partido dos Trabalhadores.

Secco (2015), já distanciado, pôde oferecer uma visão também panorâmica das mudanças sofridas no partido em seu início, nos primeiros dez anos, até os ditos escândalos de corrupção que desestruturaram alguns discursos e reestruturaram estratégias de atuação do partido. A obra de Secco (2015), em sua forma ensaística, serviu como compreensão mais abrangente do período entre 1980 aos anos 1990, sendo essa a primeira parte da obra.

Torres, O’Cadiz e Wong (2003) não se preocuparam em narrar a história do PT, mas, ao utilizar o termo “SME-PT”, geraram um efeito de sentido que compreendeu a SME sob a égide da ideologia do PT, compreendido como único partido progressista no Brasil. Promovem, nessa obra, um amálgama entre Paulo Freire e o PT, compreendem a gestão na secretaria de educação como gestão do PT – mais que gestão petista, dado que esse termo talvez não evidencie a multiplicidade de grupos, por vezes opostos, que o compunham o partido – e as ideias de Paulo Freire pressuposto teórico-prático, como norte de atuação. Dessa maneira, uma nova projeção pareceu configurar-se para o nome do intelectual: gestor da SME-PT, primeiro governo progressista da maior cidade brasileira. Em sua visão o PT, sendo “composto por um largo espectro da esquerda política do Brasil” tornou necessário conhecer sua formação histórica,

a sua base popular e a sua liderança intelectual, os ideais socialistas que tem vindo a promover desde que apareceu na cena política brasileira, de forma a compreender plenamente tanto a intenção como o resultado da experiência de São Paulo na reforma educativa promovida pelo Partido dos Trabalhadores (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 51).

Não se pretende aqui narrar a história do PT, porque o foco é buscar enunciados que indiquem as tensões motivadoras da resistência de uma gestão progressista e da desistência de seu intelectual-símbolo. Assim os acontecimentos narrados nas três obras servem para auxiliar a compreensão do fenômeno de continuação da projeção do intelectual em sua resistência progressista, assim como as tensões que o levaram à renúncia. Evidentemente, ao utilizar o termo desistência não se quer afirmar que isso se deu no nível de abandonar pressupostos progressistas, mas de abandonar a atuação no cenário do governo e, de certa forma, distanciar-se do partido.

Passo importante é a análise das fontes coletadas na revista *Teoria e Debate* como maneira de verificar o que Scocuglia (1999) apontou sobre o conflito entre Paulo Freire e o Partido dos Trabalhadores possíveis motivadores de sua desistência. Portanto, o esforço foi revelar um conjunto de evidências que corroborassem com o que Scocuglia (1999) advertiu ao apoiar sobre as críticas do PT a Paulo Freire a responsabilidade por sua renúncia, apresentando, na introdução à segunda edição de sua obra, um escrito de reverência e lamento após sua morte em maio de 1997. A revista *Teoria e Debate* foi explorada de modo a configurar material empírico por meio do qual, ainda que parcialmente, se chegou aos enunciados produzidos no momento que manifestam o que Couto (1995) descreveu como crise e reelaboração do partido.

2.1 – Entre ser oposição e ser governo: as contradições de uma transição

A compreensão mais apurada do que se enunciou no período anterior à vitória do PT de Luíza Erundina nas urnas fez-se necessária e auxiliou a compreensão de que os enunciados produzidos pela gestão na SME foram também respostas aos projetos de governo que se elaboraram no decorrer dos anos 1980 no PT, mesmo antes da conquista de postos na burocracia estatal.

Couto (1995) ao descrever seu objeto e pergunta de pesquisa evidenciou que no período pôde verificar a

migração daqueles que assumiram cargos de responsabilidade governamental, cuja postura era reticente em face da atuação no

âmbito das instituições representativas do Estado, para outra, de valorização dessa atuação e dessas instituições. O âmbito no qual essa mudança se verificou de maneira mais categórica foi o da relação do Executivo com o Legislativo municipal. As lideranças petistas à frente do Governo partiram de uma postura bastante rígida no que se refere à negociação parlamentar – negando a necessidade de formar coalizões e considerando seriamente a hipótese de pressionar constantemente os vereadores através da mobilização popular – para outra, bem mais flexível – quando se passou a reconhecer a importância da arena parlamentar, da necessidade de negociar, de procurar estabelecer coalizões, e de não confiar tão cegamente na capacidade mobilizadora do PT. O reconhecimento da necessidade de negociar veio, antes de mais nada, da simples constatação de que o Poder Legislativo detinha efetivamente a capacidade de obstaculizar a implementação de políticas governamentais por parte da Prefeitura; ou seja, o arcabouço institucional vigente conferia poder de fato ao parlamento municipal, poder que se efetivaria em conformidade ao tipo de relacionamento estabelecido entre Executivo e os parlamentares (COUTO, 1995, p. 24).

Evidente que tal migração não se deu em movimento tranquilo e consensual no partido. Travaram-se embates desgastantes e catalisadores de crises e fragilidades na unidade do partido. Consenso foi palavra desgastante e distante de realização, ao menos no período que Couto (1995) analisa e Gadotti e Pereira (1989) podem corroborar. Importante salientar que essa aclimação tensa de conflitos relacionados à dificuldade de mobilizar o partido em torno de estratégias compreendidas e acionadas gerou as críticas e rusgas da prefeita Luíza Erundina com seus correligionários. O autor deu ênfase ao fato de que o momento por si – devido aos acontecimentos internacionais como a queda do muro de Berlim, a crise do socialismo no Leste Europeu – marcou as discussões e ambientação no interior do PT, aspecto importante observado nas fontes que no decorrer deste capítulo será abordado.

Gadotti e Pereira (1989) escreveram obra na qual se mesclam transcrições de documentos históricos do PT e algumas considerações e interpretações desses, além de relacionarem a acontecimentos e dificuldades enfrentadas nos anos 1980. No prefácio desta obra: *Pra que PT: Origem, Projeto e Consolidação do Partido dos Trabalhadores*, José Dirceu já indica aos leitores que estarão diante de uma obra militante. Conclui

Com a crença de que o resgate crítico da história recente de nosso país – e o PT já é História – é condição para sair da atual crise e que sem os trabalhadores não haverá saída para o Brasil do século XXI, convidamos os leitores a essa viagem, a um sonho, a uma esperança: o PT e sua estrela solitária (GADOTTI; PEREIRA, 1989, p. 13).

Em documento de 1983, do V Encontro Nacional do PT, foram definidas resoluções em amplo texto sobre o socialismo como objetivo do partido, suas táticas e as políticas de alianças, entre outros temas como política sindical, movimento das diretas para presidência, movimentos populares, centenário da abolição, a campanha eleitoral de 1988 e a construção do PT. Na introdução desse documento retomaram-se questões importantes sobre as lutas do partido. Gadotti e Pereira (1989) ofereceram recortes desse documento que constitui interessante material para que a aproximação do sentido da movimentação do partido que culminou com a conquista de cidades importantes nas eleições municipais de 1988. Um aspecto importante do documento diz respeito aos núcleos do partido. Os autores incluem um item cujo título é *O PT: um partido de núcleos*.

Pensar no Partido dos Trabalhadores é pensar numa política de nucleação com estratégias e táticas definidas. Juntamente com outras formas de organização de base: grupos de apoio para fins imediatos, plenárias de militantes, contatos com filiados mesmo fora dos núcleos, apoio jurídico aos militantes em caso de repressão... o Partido dos Trabalhadores é um partido de núcleos. Vale dizer, o PT é um partido democrático que se desenvolveu desde suas origens respeitando as decisões das bases. Trata-se de uma democracia interna assegurada pela existência dos núcleos, plenárias, encontros etc. [...]

Em boa hora, num bom intervalo de partida, [referindo à dinâmica do jogo de futebol para explicar os núcleos e suas funções] o PT parou para reparar a fragilidade que tomava conta de sua estrutura orgânica (GADOTTI; PEREIRA, 1989, p. 139).

Os autores, quando se referiram aos embates eleitorais dos anos 1980, remeteram a fatores que colaboraram para engendrar o colapso devido à diluição dos núcleos e diretórios em comitês eleitorais que se dissolviam logo após as eleições. Além disso, associaram-no também aos problemas de formação das bases, por isso mostraram as estratégias através das quais o partido se empenhava para promover uma formação das bases. A maior justificativa para a formação se dava pelo fato de que muitos dos integrantes da base pertenciam a outros partidos e os deixaram por decepção, entre eles o PMDB, assim sendo, eles se inseriam na proposta petista sem a devida consciência. No interior do partido, entre os que sabiam do objetivo estratégico de alcançar o socialismo, havia um conjunto de núcleos e tendências que por vezes demonstravam compreensões diferentes da agenda institucional do PT, promovendo ações que ofereciam à mídia material com intuito de propagar avaliação negativa do partido.

Mesmo com poucos anos de formação e crescimento, o Partido dos Trabalhadores viu-se agitado internamente com a questão das tendências. E, de fato, no biênio 1986/1987 o debate intensificou-se

no interior do partido acerca desta questão rica e permanentemente em aberto, verdadeiro índice de vida política, ainda que vez por outra vazada na imprensa como “roupa suja não lavada em casa”, ou coisas afins. Há de se considerar, é claro, que o episódio do roubo bancário de Salvador, em 1986, por exemplo, pela ação de ditos ex-integrantes do PCB “buscando fundos para a revolução”, foi um equívoco histórico de militantes entregue de bandeja à burguesia nacional, tão ansiosa em denegrir a imagem pública do partido que mais temem (GADOTTI; PEREIRA, 1989, p. 143).

Esse excerto mostra que havia efetivamente uma movimentação promovida por tendências que eram pouco estratégicas do ponto de vista dos grupos exteriores ao partido. Os autores também demonstraram preocupação, eles também filiados e próximos de representantes de um grupo mais intelectualizado mostraram nesse trecho um tópico de reflexão. Gadotti não só filiado ao partido mas integrante do grupo de intelectuais notáveis, foi escolhido em 1980 para assinar o documento de “certidão de nascimento do PT” no lugar de Paulo Freire²⁰. Portanto, é possível inferir que para além de narrar o contexto histórico que emoldurava a ação do partido, os autores demonstraram a intenção de fazer frente às vozes no interior do partido e fora dele, na mídia. Portanto o lugar do qual falam, assim como já indicou o prefácio de José Dirceu é o da militância. Entretanto, esse posicionamento não gerou desconfiança do texto e da obra, mas auxiliou na compreensão de que o partido estava ancorado na lógica democrática, pois rechaçava a possibilidade de silenciar as vozes dissonantes, as interpretações mais passionais e menos estratégicas. Os autores não se furtaram de mostrar as fragilidades, os momentos de colapso e a pluralidade de grupos e tendências. Isso respondeu a dois outros enunciados: o da ditadura militar, muito presente no momento em que o livro foi escrito e publicado e o que girava em torno das discussões sobre o colapso do socialismo do Leste europeu e as ditaduras socialistas²¹.

As discussões sobre a crise do socialismo possivelmente geraram alguma fragilidade, mas essa não foi responsável pela crise no partido. O período dos dez primeiros anos da fundação do PT foi marcado por transformações bastante rápidas. Nesse curto período, transitou de partido de oposição a partido governista, alimentando um aparato cuja lógica de funcionamento era contrária aos princípios defendidos. Tal

²⁰ Moacir Gadotti representou Paulo Freire na assinatura do livro de fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) no Colégio Sion. Fonte: GADOTTI, Moacir (org). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1996.

²¹ Esta pesquisa não se deterá sobre essas questões de forma a detalhá-las por meio de uma narrativa, sob pena de escapar a seu foco. O tratamento das questões da história do PT é para maior compreensão do projeto político da Secretaria Municipal de Educação, assim como os conflitos e tensões no PT que exauriram a resistência de Paulo Freire.

trânsito gerou dificuldades e as ditas fragilidades enunciadas por Gadotti e Pereira (1989).

o período estudado é entremeado pela derrocada do socialismo real no Leste europeu. Embora a queda do muro de Berlim tenha contribuído para o autoquestionamento da esquerda em todo o mundo e isto não tenha sido diferente no caso do PT, o fator fundamental para a mudança da postura política dos atores envolvidos [...] foi, efetivamente a experiência de governo. Tanto que, muito embora todos tenham estado sob o influxo dos acontecimentos do Leste europeu, as posições assumidas por quem experimentou a responsabilidade governativa e por aqueles que dela não participaram foram muito diferentes [...] (COUTO, 1995, p. 25).

De acordo com Couto (1995), pode-se afirmar que a crise no PT, para ser compreendida, precisaria ser observada por dois aspectos importantes que são “quem governa e como governa”. A égide assinalada pelo partido é a de promover governos radicalmente democráticos, mas obedecendo a uma base democrática instituída e vigente que nem em todos os aspectos coincidia com os objetivos estratégicos socialistas defendidos no V Encontro Nacional em 1983, por exemplo.

No documento *Projeto Político do PT*, no item *Dimensão política: classes dominantes*, enunciou-se a crítica do partido ao extremo poder administrado pelo Executivo. No item 11, ao mencionar a desagregação institucional, indica-se que “A própria divisão clássica dos poderes – o Executivo, o Legislativo e o Judiciário – é nova e frequentemente substituída pela prepotência arbitrária do Executivo – mais precisamente pelos militares”. Ainda que esse projeto político se redigisse, no momento anterior ao da Assembleia Constituinte, podemos guardá-lo e citá-lo para compreender como se trata de ponto sensível para o partido. Esse pilar foi retomado, por exemplo, nas críticas do partido à prefeita Luíza Erundina no episódio da greve dos motoristas e cobradores de ônibus em 1990. Após tentativas de negociação com o sindicato da categoria, Luíza Erundina propôs atualização dos salários em aumento parcelado em três vezes para não impactar no valor das tarifas. Após negociações e trâmites na justiça trabalhista, a prefeita utilizou do poder de governo impondo demissão aos que não voltassem a seus postos de trabalho. Iniciada aos 15 de maio de 1990, a greve começou a esvaziar-se e perdeu força na noite do dia 19 de maio, momento de seu término.

De acordo com grupos do PT, sobretudo o dos sindicalistas, Erundina migrara de prefeita progressista para prefeita conservadora, já que fizera uso das mesmas atitudes de governos anteriores para retomar os serviços de transporte à população. Notou-se assim que de governante e responsável por um plano de governo petista, passara a

administradora do aparato burocrático do Estado com a lógica capitalista²², de acordo com grupos internos do partido (COUTO, 1995, p. 164-165).

Não é fácil mapear os diálogos e vozes no partido. Nesse período, com uma história jovem, o partido era composto por grupos por vezes muito díspares que também apresentavam interesses conflitivos. A movimentação desses grupos, para aqueles que não se familiarizaram com as dinâmicas internas de funcionamento de partidos, torna-se de difícil captação. Assim recorreu-se, nesta pesquisa, ao caminho de interpretação proposto por Couto (1995), já que seu trabalho é bastante elucidativo. O autor propôs, por meio da estrutura de seu trabalho, observar o modelo originário do partido – constituído pelo grupo de sindicalistas, lideranças de movimentos sociais reivindicativos, militantes católicos (sobretudo das comunidades eclesiais de base – CEB), a esquerda organizada e os parlamentares. Optou por não abordar os intelectuais como grupo por compreender que “Os intelectuais petistas perfilam-se ao longo das mais variadas posições formando alianças internas muito distintas entre si, de modo que não conformam *per se* uma estrutura organizacional” (COUTO, 1995, p. 55). Não os considerou de forma particular, embora os reconhecesse inclusive por seu número e considerável influência. Em sua visão os intelectuais e os parlamentares não seriam grupos característicos de um partido, já que se apresentaram em todos. Ainda em sua compreensão, “A influência exercida pelos intelectuais opera de forma muito mais individualizada e dispersa, efetivando-se mais pela persuasão e pelo prestígio individuais do que pela mobilização de recursos organizacionais” (COUTO, 1995, p.56).

Para compreender o cenário de formação do partido, mais do que entrar em minúcias sobre a descrição dos grupos foi importante identificar as posições dos atores no cenário político. Nos grupos fundadores do partido, de acordo com Couto (1995), estava o principal: os sindicalistas.

O traço distintivo que marca os sindicalistas fundadores do PT é a sua preocupação com a busca de autonomia para o movimento sindical. Essa luta por maior liberdade de ação e de organização perante legislação corporativista do Estado pautou a ação tanto daquelas lideranças que assumiram a direção de sindicatos oficiais como daqueles que se mantiveram na oposição às diretorias de seus

²² WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (org.) **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2ª. Edição, 1961. O sociólogo descreve a racionalidade da burocracia na sociedade capitalista como forma de administração de poder, toda norma legal pode ser estabelecida por acordo ou imposição, visando a fins utilitários ou valores racionais. Quando a prefeita faz uso do poder de seu papel no governo é acusada de endossar e fazer uso de uma maneira conservadora de governar.

sindicatos, tidas como pelegas. Assim, foram duas as estratégias forjadas para construir um movimento sindical autônomo. Uma apontava para a conquista das diretorias dos sindicatos existentes por meio da vitória nas suas eleições; foi essa linha de ação adotada pelos “autênticos”, entre os quais se podem destacar Lula, dos metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, e Jacó Bittar, dos petroleiros de Campinas. A outra procurava conquistar autonomia através da organização dos trabalhadores em seus locais de trabalho, nas bases, através dos comitês de fábrica e ao largo das instituições sindicais oficiais; esta estratégia foi a adotada pelas “oposições sindicais”, que tinham em José Ibrahim, líder da greve metalúrgica de Osaco em 1968, e na oposição metalúrgica de São Paulo suas principais referências (KECK, 1988 *apud* COUTO, 1995, p.57).

Os dois grupos – “autênticos” e “oposições sindicais” – privilegiavam a organização dos trabalhadores em seus locais de trabalho, ainda que para o primeiro um passo importante fosse a conquista das organizações existentes e para o segundo a oposição em si fosse a única ação organizada adequada e legítima, inicialmente. No andamento da formação dos sindicalistas, chegou-se à conclusão de que a conquista e chefia das organizações oficiais deveria ser luta comum dos dois grupos. Nesse sentido, o sindicato deveria assumir a organização da classe trabalhadora para que esta lutasse por seus direitos, conferindo organicidade à classe. Assim a ação seria a de promover a participação ativa dos trabalhadores nas decisões da organização, discutindo, deliberando e votando nas assembleias. O resultado dessa forma de funcionamento culminou nas mobilizações promovidas pelos sindicalistas “autênticos”, como na greve da Scania em 1978.

Essa dinâmica participativa, de organização pela base e autonomização perante as instituições estatais, é levada pelos sindicalistas para o interior do PT. A postura autonomista gera uma certa rejeição do Estado e de suas instituições, fenômeno agravado pelo fato de que tanto o surgimento daquelas lideranças como a fundação do partido têm lugar em meio a uma ditadura, que como tal era rechaçada devido à sua ilegitimidade (COUTO, 1995, p. 60).

Assim, houve uma primeira tensão considerável e que apareceu como ambiguidade a partir das vitórias nas eleições. O antiestatismo, promovido pela ilegitimidade do governo militar, uma vez no interior do partido, gerou uma maneira de fazer oposição. Grupos tomaram a oposição ao governo como maneira de mobilização, mas, uma vez governo, como isso se rearranjaria? Não seria por meio de esquecimentos e mudanças repentinas de movimentação. Assim que, de maneira conflituosa, estratégias de organização, táticas diversas, desencontros entre correligionários, expulsão de grupos trotskistas entre outros acontecimentos seriam marca do período

entre 1989 e 1992. Até o momento, empenhado em se opor e oferecendo uma ideia de alcançar as instituições de poder para alterá-las, não se havia pensado em como ser governo de uma sociedade que se compreendia fora da lógica do partido. Um dos argumentos utilizados por Luíza Erundina para se defender das acusações do próprio partido era que a prefeitura governava para todos e não somente para os petistas²³.

Ainda segundo Couto (1995), outro grupo de base eram os movimentos sociais reivindicativos, caracterizados por serem formas de mobilização que emergiram ao longo da década de 1970 e que perduraram ao longo da década de 1980. Esses foram elementos essenciais para o processo de democratização no Brasil. Sobretudo nas capitais os movimentos sociais se tornaram uma das poucas alternativas para encaminhar demandas ao Estado, caracterizado pelo autoritarismo da ditadura. Assim, também esse grupo alimentou grande desconfiança em relação aos poderes institucionalizados pela representatividade e para eles “o Parlamento era visto como impotente e o Executivo era percebido como impermeável; só a muito custo e com muita luta se conseguia atendimento das reivindicações” (COUTO, 1995, p. 62). Mesmo com toda a dificuldade, boa parte das reivindicações era atendida, a luta desses movimentos se dava como tentativa de alcançar melhores condições de vida nas regiões urbanas, as pautas se concentravam nas demandas da saúde, educação, transporte e das políticas públicas de responsabilidade do poder público municipal. “Em alguns casos os movimentos sociais ganhavam até mesmo amplitude que transcendia o âmbito do município e da política local”, já que “combinavam a lógica de autonomia – de organização através da mobilização da própria população”, como maneira de exercer pressão sobre o Estado e garantir o alcance de seus direitos (COUTO, 1995, p. 63).

A movimentação popular era compreendida no ideal de solidariedade organizada, assim se mantinha um diálogo entre as lideranças populares e governantes. Contudo, tratava-se de um diálogo permeado de desconfiança por parte dos movimentos sociais, alimentada pela ilegitimidade do governo tomado pelo militares por meio do golpe de 1964 e mantida pela forma violenta de censura e perseguição. O argumento das lideranças era o de que não se poderia esperar o apoio das autoridades para com um grupo que as questionava, já que os movimentos acabavam por tomar para si a legitimidade de autoridade. Na visão das lideranças era verificável que a população de trabalhadores e moradores das periferias via nos movimentos a legitimidade que o

²³ Revista Teoria e Debate, agosto de 1990, em entrevista intitulada *Sem medo de ser governo*: “O mandato extrapola o partido, é do trabalhador; e a maioria dos trabalhadores não é filiada”.

governo não exercia. Eram marcas desses movimentos três características: a mobilização das camadas populares, ou seja, o movimentismo; a luta e negociação por seus direitos fora das instituições governamentais, o extra-estatismo e a garantia de participação das classes populares por meio da organização dos movimentos em assembleias, o participacionismo. Não se tratava de um antiestatismo como o movimento dos sindicalistas, mas também se jogava na movimentação popular a possibilidade de exercer um poder de reivindicação e negociação diretamente com o governo, articulando demandas junto ao sistema político (COUTO, 1995, p. 62-65).

De acordo com Torres, O'Cadiz e Wong, o cenário na América Latina, no período dos anos 1980 e 1990, apontava a forte atividade dos movimentos sociais. De acordo com os autores esses movimentos não poderiam “ser interpretados exclusivamente em termos políticos, já que representam também práticas culturais e morais centradas na construção de identidades e espaços coletivos”. Caberia indagar o que os autores compreendiam por “termos políticos”, porém evidenciou-se uma resposta ao que pareceu ser uma contradição do partido, no fato de que as demandas de grupos sociais, não necessariamente representados pelo termo classe, fizessem parte de um partido que para a compreensão e interpretação do cenário político ancorava-se no conceito. Por isso, também indicaram que uma concepção mais abrangente passou a constituir o partido e engendrar suas contradições. Ainda na compreensão desses autores, os movimentos sociais que lutavam, por exemplo, pela educação popular e pelo desenvolvimento de políticas sociais apresentavam-se “sempre um pé dentro e outro fora do Estado”. Isso reforça a interpretação de Couto (1995) sobre a gestão de Luíza Erundina e a alternância entre ser e não ser governo.

Outro grupo importante que compôs a base do PT, de acordo com Couto (1995), foi o das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que aparecem amalgamadas, muitas vezes, aos movimentos sociais. Isso foi resultado do fato de que a Igreja Católica, nesse momento, era local propício para convocação das classes populares aos movimentos sociais. Alimentada pelos ideais propagados pelo Concílio Vaticano II, a Igreja se via em condições e no dever de fazer opção pelos mais pobres, pelo povo oprimido, assim tornou-se cenário favorável para as movimentações populares reivindicativas. Além das Comunidades Eclesiais de Base, as ações pastorais influenciam grandemente esses movimentos, mas não somente eles como também o sindicalismo por meio da pastoral operária. A Igreja era um espaço de concentração de diversas realidades pessoais das classes populares, assim se compreende como as comunidades católicas por si mesmas

já constituíam formas de organização, insistindo na realização dos ideais cristãos de justiça e igualdade, perseguindo uma ética convicta em relação a valores.

Nas CEBs, o *locus* de ação pública (e, portanto, de ação política) é a comunidade, onde prevalece a solidariedade, o diálogo face a face dos membros que compõem esse ente denominado “povo”. O “povo” se faz “povo liberto” na esfera comunitária, onde se defronta com os seus iguais para agir. Daí decorre a defesa de formas participativas de democracia por parte dos membros da Igreja progressista que ingressam no PT. Essa forma de democracia tem raízes na própria forma organizativa das CEBs. Isso se fará sentir no partido de forma marcante, não apenas em sua postura quanto ao governo democrático, consubstanciada na defesa insistente de formas participativas e de democracia direta na ação política mais ampla, mas também na própria organização partidária (COUTO, 1995, p. 66).

Ao propor uma forma participativa democrática direta, os grupos católicos, pautados em seus valores e princípios éticos presentes no *ethos* cristão católico, acabavam por compreender que esses valores eram superiores aos “pressupostos jurídicos da legalidade estatal”, desta maneira “o caráter extra-estatal podia se tornar, por vezes, um antiestatismo manifesto na afirmação de formas de democracia direta em substituição às formalidades democrático-representativas” (COUTO, 1995, p. 67).

Importante na formação do PT, Couto (1995) indicou a esquerda organizada, afirmando que constituíram esse grupo muitos membros da esquerda clandestina, que até pouco antes do período analisado pelo autor (1989 – 1992) era composto por sujeitos políticos que se mobilizavam por meio da guerrilha e mantinham um posicionamento radical pouco aderido à lógica de alianças. Alguns dos grupos da esquerda organizada resistiram em ingressar no PT, pois o interpretavam como próximos à lógica das estruturas do capitalismo. Couto (1995, p. 63), citando Azevedo (1991, p. 166-167), esclarece que

“praticamente todas as organizações de esquerda (com exceção do PCB, PC do B e MR-8) ingressaram no PT, algumas desde sua fundação (por exemplo os agrupamentos trotskistas Convergência Socialista e Democracia Socialista), outras ao longo dos primeiros anos da década de 1980 (por exemplo, PRC – Partido Revolucionário Comunista)”

Outros grupos como Liberdade e Luta (Libelu) – composta por estudantes em sua maioria de orientação trotskista – também compuseram o partido, além de movimentos políticos como o Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP). Assim, notou-se uma configuração que influenciou a maneira de funcionamento do partido. A maior parte desses grupos agrega um traço importante na personalidade do

PT: o “*ethos revolucionário*”. Segundo o autor, esse *ethos* – assim como o cristão e o sindicalista – nega a legitimidade das instituições representativas, mas no caso das esquerdas organizadas propunha a ditadura do proletariado. Couto (1995) ainda asseverou sobre o fato de que alguns desses grupos eram pouco afeitos ao pluralismo, agregando características autoritárias à sua linha política

na medida em que rejeita a legitimidade das instituições democráticas e dos representantes eleitos, por um lado, e do direito à participação e à integração política daqueles que não pertencem aos agrupamentos que o “partido dos trabalhadores” busca representar, por outro. Além disso, nega o respeito a procedimentos preestabelecidos de mudança para processar as transformações políticas, tornando a violência uma possibilidade admissível (COUTO, 1995, p. 69).

Cabe aqui ressaltar que em nota²⁴ o autor deixa evidente que sua intenção não foi cair em generalização sobre a composição do grupo chamado de “esquerda organizada”, nem todos os membros tinham o mesmo alinhamento no *ethos revolucionário*, mas tratava-se de uma tendência autoritária que gerou resultados no momento em que o partido tornou-se governo.

Couto (1995) ainda assinala que, enquanto os outros grupos que compunham o partido se estruturavam numa relação de oposição, negando parcialmente a legitimidade das instâncias do governo, “os grupos revolucionários de linha leninista negam o Estado de forma absoluta”, para eles tratava-se de destruir o Estado pautado na lógica burguesa, substituindo-o pela ditadura do proletariado. Dessa forma, as instituições estatais deveriam ser utilizadas como instrumentos para a sua destruição. Outra característica desses grupos orbitava em torno da ideia de que o partido necessitaria de uma forma organizativa mais centralizada por meio dos “militantes profissionais”, assim mais do que se opor e resistir ao Estado, “o ideário e a forma de organização leninista se contrapõem à radicalidade democrática presente nas formas participativas e descentralizadas de decisão e deliberação intrapartidárias” (COUTO, 1995, p. 68-71).

Os grupos intitulados parlamentares, de acordo com Couto (1995), eram compostos por lideranças dos grupos dos movimentos populares reivindicativos e esquerda organizada. Trata-se de um partido com origem externa ao parlamento, assim sua lógica de funcionamento era a da participação e mobilização, como já enunciado.

²⁴ Na nota número 9, à página 98, o autor diz: uma leitura apressada de sua afirmação pode levar a entrever um partido *putschista*, pronto para “tomar o Palácio de Inverno”. Não se trata disso, mas apenas assinalar os traços autoritários presentes no PT, manifestos em certas condutas, em certas iniciativas e em algumas manifestações. Alusão ao movimento bolchevista de 1917. Em suma, o autor insiste que não se trata de pensar que houvesse um grupo conspirador dentro do partido.

Os parlamentares tiveram um peso menor nos momentos iniciais do partido, sua atuação se dava subordinada às lideranças e, por fim, como resultado, tinham grande dificuldade em exercer autonomia.

Assim, a participação no partido viria jungida à participação nos movimentos sociais, impedindo a dissociação entre ambos e, mais do que isso, fazendo com que o PT encontrasse meios efetivos de tornar-se correia de transmissão dos movimentos no âmbito da sociedade política. Esse tipo de papel partidário imaginado para o PT em sua relação com organizações da sociedade civil invertia o papel geralmente desempenhado pelos partidos de esquerda, em que são os movimentos que atuam como extensão do partido (COUTO, 1995, p. 77).

O autor apresentou uma visão mais detalhada da composição da base do PT, em contrapartida mostrou uma interpretação bastante austera que exigiu cotejamento com outro autor. Importante dirigir-se a Secco (2015) que, ao elaborar uma narrativa sobre a história do PT, não se focou em um período específico, mas empenhou-se em narrar da origem do partido à campanha de 2010. Trabalhar com a história recente exige diligência constante para que a visão proposta na narrativa não seja recorte demasiado agigantado.

Secco (2015) não contradisse Couto (1995), mas apresentou uma visão mais amena dos grupos que originaram o PT.

Os primeiros estudos e memórias sobre o PT sacramentaram a visão de um partido constituído por três fontes: a igreja progressista, os remanescentes dos grupos da luta armada e o novo sindicalismo. Aos três elementos poderíamos atribuir, respectivamente, a capilaridade social nas periferias das grandes e médias cidades e nas áreas de conflito rural; a adoção do socialismo (ainda que indefinido); e o papel dirigente no mundo do trabalho.

A discussão do modelo faz-se hoje necessária para entendermos melhor as minúcias daquele processo de formação do partido e resgatar o que ele teve de original ou não. Desdobrando aquele tripé, poderíamos dizer que o PT surgiu pelo menos de seis fontes diversas. A primeira foi o chamado novo sindicalismo; a segunda, o movimento popular influenciado pela Igreja Católica; a terceira, políticos já estabelecidos do MDB; a quarta, os intelectuais com origens diversas, como o antigo PSB ou posições liberais radicalizadas; a quinta, militantes de organizações trotskistas; a sexta, remanescentes da luta armada contra ditadura (embora seja possível agrupar estes dois últimos) (SECCO, 2015, p. 26-27).

No caso do novo sindicalismo, Secco (2015) indicou que era pautado na organização dentro da estrutura sindical, optando pela legalidade na luta econômica e política. Afirmou-o ancorado no fato de que houve interpretações que associavam o novo sindicalismo a uma orientação revolucionária radical. Ao abordar o grupo

associado à Igreja, indicou-o como “imprescindível” para o partido, dado que assim como afirmou Couto (1995), seu alcance propiciou movimentação popular importante, mas ponderou ao afirmar que “houve o reverso da moeda também”. De acordo com o autor, houve muitos lugares nos quais a Igreja atacou o PT, sobretudo por resistir em adotar os temas da nova esquerda. Apontou a resistência ao aborto de Hélio Bicudo, declaradamente católico, o que contrariava os grupos em defesa desta causa, por exemplo. Sobre os intelectuais, indicou-os como símbolos que garantiram “confiabilidade que faltaria aos sindicalistas neste campo”. Já a esquerda organizada, de acordo com o autor, aderiu ao PT sem que houvesse muita divergência em relação aos objetivos estratégicos, mas “algumas correntes afirmavam que integravam o PT para desintegrá-lo” (COUTO, 1995, p. 75).

Diferentemente de Couto (1995), Secco (2015) não se focou tanto em apresentar as características dos grupos por lançar seu olhar num âmbito mais geral, empenhando-se em trabalhar com maior pluralidade, já que se consideraram, em sua narrativa, as peculiaridades de um partido que se organizou em todo território nacional. Assim, a esquerda organizada poderia apresentar-se de forma bastante diferente em São Paulo e em outras cidades e estados. O mesmo com os grupos católicos que em algumas regiões se posicionaram contrários aos princípios do partido, gerando embates e oposições contundentes. Contudo, o que se evidenciou é que o PT, desde sua origem, congregou grupos bastante diferentes, mas que convergiam em um aspecto importante: opor-se ao governo ilegítimo e mobilizar-se para alcançar formas de funcionamento da democracia, pautada nas necessidades das classes trabalhadoras. Evidentemente, o partido também passou a ser local de disputa de interesses conflitivos, porque ainda que houvesse um aspecto em que convergiam os interesses dos grupos, havia também diferenças na forma de compreender e planejar as ações que alcançassem a mobilização e participação popular.

Já o papel dos militantes de organizações clandestinas em geral só se sobrepunha na elaboração teórica, onde seu jargão e alguns procedimentos se impuseram nos primeiros dez anos da história partidária. Mas na prática concreta dos movimentos sociais e campanhas eleitorais o jargão não encontrava ressonância maior. Havia uma relação inversamente proporcional entre a importância interna da linguagem radical e a influência na sociedade.

Muitos grupos organizados aderiram ao PT, ainda que vissem nele uma frente eleitoral ou um partido tático. A OSI – Organização Socialista Internacionalista (mais tarde a corrente O Trabalho), por exemplo, tinha sérias reservas até aderir definitivamente. A Convergência Socialista, que esteve nas articulações iniciais,

terminava o ano de 1979 tornando-se uma associação civil com a perspectiva de legalizar-se como outro partido. Mas acabou ingressando no PT. O PCBR, ALN, MEP, a AP e dissidentes do PC do B, PCB e MR-8 ingressaram no partido. A maioria se dissolveu ou formou novas tendências internas (SECCO, 2015, p. 47).

Secco (2015) elucidou uma questão importante para compreender o PT. Mostrou-se clara a formação do partido em sua base popular, dado que os primeiros grupos que a memória histórica afirma como origem: o sindicalismo e os movimentos populares o compunham majoritariamente. Os parlamentares, a esquerda marxista – de acordo com o autor, citando pesquisa realizada em 1991, no Primeiro Congresso – não consistiam grupos majoritários. Os filiados ao partido que haviam pertencido a grupos marxistas da extrema esquerda eram apenas 10,4% dos entrevistados na pesquisa. Talvez por isso indicasse que os marxistas acabavam por ser mais importantes nas disputas internas do que nas externas, já que buscavam um partido inserido nos sindicatos e movimentos sociais, mas não em uma organização eleitoral. Por esse motivo, Secco (2015) reiterou que as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e os movimentos sociais foram dois elementos essenciais e significativos na formação do PT. “E isso explica muito das imprecisões conceituais futuras com a qual a direção partidária interpretou, em diferentes conjunturas, o seu ‘socialismo’” (SECCO, 2015, p. 49).

Considerando todos os grupos e tensões entre eles, pôde-se chegar ao que Couto (1995) já enunciara no título de sua pesquisa, ser governo seria um enorme desafio para o partido, constituído por esses grupos com formas diferentes de compreender como usar o espaço no parlamento.

Para Secco (2015), o partido apresentava uma fragilidade no que concernia a conjugação das lutas sociais e institucionais, apresentada, sobretudo, nos governos de Maria Luíza Fontenelle, em Fortaleza no período de 1985 a 1988 e no de Luíza Erundina, em São Paulo entre 1989 a 1992. Apresentou o dado de que as primeiras prefeituras conquistadas pelo partido já apresentaram problemas entre a base do partido e o partido no governo. Dificuldade essa, observada por meio dos relatos deste autor e também de Couto (1995) pelo que parecia ser uma ambiguidade ou contradição incontornável, ao menos naquele momento, utilizando as estratégias pautadas na ética dos grupos que constituíam o partido. Ao mesmo tempo em que era constituído por grupos que não confiavam nas instituições parlamentares e se mantinham opostos a eles,

também apresentou aumentos de parlamentares em seu interior, por meio das vitórias nas eleições municipais.

Os dois autores apresentaram exemplos de dificuldades nos governos municipais. Para além das questões dos grupos, havia também as tendências no partido. Por vezes, essas tendências se apresentavam em mais de um grupo, ainda assim promoviam espaços conflituos de discussões e interesses.

Com efeito, o partido não só envolve indivíduos e grupos de várias tendências marxistas, mas tem também acolhido militantes e movimentos de base que defendem outras ideologias, ou que não se sentem necessariamente identificados com uma determinada filosofia política, mas antes com posições viradas para o futuro, com respeito a um qualquer problema específico da realidade brasileira contemporânea (por ex., movimentos de alfabetização, direitos dos moradores, saúde pública, ecologia, feminismo e problemas racionais). Desta forma o PT afirma “lutar pelo direito de os trabalhadores e os pobres a fazerem, eles próprios ouvir as suas vozes”. Um conceito tão alargado da noção marxista de luta de classes levou necessariamente ao desenvolvimento de um conceito renovado de cidadania e democracia (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 53).

Assim Torre, O’Cadiz e Wong (2002) indicaram que o largo conceito de luta de classes fez com que a convivência entre os grupos e a estruturação do partido no cenário político se renovasse ao trabalhar com novos conceitos de cidadania e democracia. Da mesma forma, indivíduos que compartilhavam os preceitos sintetizados pelo verbo democratizar viam-se representados pelo partido. Ao mesmo tempo, tal abertura promovida pela renovação dos conceitos, promoveu também dificuldades na interpretação de quais seriam os tipos de ação nas administrações do PT. Não é em vão que o partido, de acordo com Secco (2015), passasse a ser seu próprio e primeiro inimigo.

Sobre a questão das tendências Secco (2015) construiu uma explicação de maneira bastante clara. Iniciou afirmando que o PT foi um partido de tendências desde sua origem e estaria aí sua grande novidade na história da política nacional. As tendências eram um direito regulamentado pelo diretório nacional em maio de 1990. De acordo com sua compreensão, o partido conseguiu fazer convergir praticamente todo espectro mais importante e expressivo da esquerda brasileira por aproximadamente vinte anos, apresentando as tendências como “fator de riqueza de debate interno e de crise de direção”. De acordo com o autor a riqueza dos debates e a crise de direção deram andamento a dois movimentos: a fundação da articulação dos 113, liderada por Lula, que buscava um centro político unificador no partido; “o aumento do peso da

institucionalidade (executiva, parlamentar e sindical) no partido, voltado para a resolução de questões mais concretas da população”. O segundo movimento foi responsável pelo processo de burocratização e “pelo deslocamento de centros de decisões para instituições alheias ao partido”. Assim, tem-se o grupo Articulação, que com crescimento rápido, no Encontro Estadual de São Paulo em 1983, teve apoio de grupos como O Trabalho, obtendo 70% dos votos e ganhando maioria. Ainda assim, não se pode achar que os 70% de votos garantiu uma maioria harmoniosa, havia ainda disputas de grupos. Exemplo disso era a acusação que O Trabalho fazia da Democracia Socialista (DS), afirmando que esta se opunha à linha de pensamento do grupo de Lula e a DS acabou por ser compreendida como antipetista. Esse é um exemplo de como a riqueza de debate também gerou conflitos (SECCO, 2015, p. 92-95).

Desse aspecto de conflitos vale ressaltar as prévias que lançaram a candidata Luíza Erundina ao pleito de 1988, que apresentavam como opções o candidato Plínio de Arruda Sampaio e a candidata Luíza Erundina. O primeiro, apoiado pelo grupo do centro do partido, a Articulação; a segunda contava com apoio de membros independentes. Luíza Erundina se manifestara interessada em concorrer às eleições municipais desde o início de 1988, a seu favor contava com a inserção na militância nos movimentos sociais, sobretudo o de moradia. Sua fama promoveu a estima de grupos dentro do partido. Nordestina, migrante em São Paulo, perseguida pelos latifundiários que a ameaçaram de morte por haver se lançado na atuação junto aos trabalhadores rurais de modo a organizá-los para movimentação reivindicatória; parecia um nome coincidente com a personalidade do partido. Seu discurso tomava tonalidades revolucionárias que lhe garantia simpatia dos setores mais a esquerda do partido. Seu discurso e também seu perfil não eram motivadores de consenso entre os dirigentes petistas que, naquela altura, preocupavam-se em arregimentar alianças de setores mais abastados da sociedade.

A articulação procurava, portanto, uma candidatura alternativa à de Erundina, propondo um postulante que abrisse o partido para outros segmentos da sociedade além daqueles que o PT procurava organizar. Foi aí que surgiu o nome do deputado federal Plínio de Arruda Sampaio. Em seu favor, no que diz respeito ao plano eleitoral, contavam o perfil “moderado”, sua forte ligação com a Igreja Católica, sua imagem de advogado competente e administrador experimentado (COUTO, 1995, p. 104).

Com um currículo considerável Plínio de Arruda Sampaio já havia trabalhado “junto à ONU, desenvolvendo projetos de reforma agrária na América Latina. Além

disso, Plínio aparecia como um candidato petista capaz de atrair para uma eventual aliança com outros partidos, como os dissidentes do PMDB (que fundariam o PSDB)” (COUTO, 1995, p. 104). Por esses motivos, a Luíza Erundina era levada a proposta de fazer uma chapa com ele, sendo candidata, novamente, a vice-prefeita. A deputada recusou a proposta e se manteve como candidata às prévias do partido.

Evidentemente, isso lhe custou certo abandono por parte dos dirigentes do partido. Sua vitória se deveu, para além de sua fama e discurso, ao fato de que seu concorrente estava empenhado em atividades como deputado federal, uma delas a Assembleia Constituinte. Isso tirou de Plínio a visibilidade necessária para obter apoio da maioria no partido. Sua situação foi ficando insustentável e vencer a candidata presente e atuante no partido se tornaria bastante difícil. Apresentando ao partido documentos escritos sobre suas propostas ficaram evidentes as diferenças entre os dois candidatos. Luíza Erundina apresentou-se mais alinhada às lógicas movimentista e revolucionária, enquanto Plínio propunha uma perspectiva de governar para todos os cidadãos, argumentando que promover políticas a favor dos trabalhadores significaria atender a pluralidade dos cidadãos paulistanos.

o texto de Plínio apresentava alguns lampejos de retórica marxista, fazendo referências pouco sistematizadas à “legalidade burguesa”, ao governo municipal como “uma pequena fração do poder burguês” e ao “governo burguês” como antagônico e inconciliável como os interesses do povo. De qualquer forma seu texto tinha clara preocupação *governativa* na medida em que postulava como objetivos da gestão petista, em primeiro lugar, *administrar a cidade* para seus habitantes e, em segundo, ampliar a democracia (COUTO, 1995, p. 106).

O texto de Luíza Erundina possuía conceituações e concepções mais à esquerda, propunha a participação popular por meio de mobilização, compreendia como atividade do governo petista o estímulo do crescimento dos movimentos populares e reconhecia a necessidade de negociar com o Legislativo por meio da mobilização. Na relação entre o governo e o partido, Plínio compreendia a necessidade de maior autonomia do governo, enquanto Erundina compreendia o governo sob a orientação e referência do partido. A proposta de Erundina se alinhava muito mais às expectativas das bases petistas. Diferentemente, os dirigentes do partido já notavam a necessidade de uma abordagem mais atenuada e conciliatória.

Ao fim e ao cabo, a proposta da candidata foi aceita pela maioria no partido. Isso lhe custou pouco apoio da liderança do PT.

Mas, além dessas questões de caráter ideológico, expressas no nível do discurso dos candidatos, havia um outro embate, ainda mais impactante, em curso no PT. A disputa na prévia eleitoral encarnou uma luta maior, de disputa pelo poder no partido, travada entre a corrente majoritária, a Articulação, e diversas correntes minoritárias, a maioria das quais situada à sua esquerda. Uns e outros lutavam pelo apoio dos filiados (em grande número sem nenhuma vinculação orgânica a qualquer corrente partidária) ao candidato que apoiavam. Desta forma, Plínio era efetivamente o candidato da direção do partido se considerarmos que nesta predominava a corrente majoritária. Não seria verdade, contudo, afirmar que Erundina era a candidata “das bases”, como propagandeavam seus aliados, pois não se tratava de uma disputa entre bases e direção, mas entre o setor majoritário na direção do partido e aqueles que lhe faziam oposição, buscando tornarem-se os novos dirigentes (COUTO, 1995, p. 111).

Dessa maneira o que se observou foi uma disputa por espaço, portanto não estava em jogo única e exclusivamente as discussões de caráter ideológico. Não se incorre em erro afirmar que a tensão originada dessa disputa foi herdada por Erundina em seu governo. Em entrevista concedida a Edson Passetti, publicada em livro intitulado *Conversações libertárias com Paulo Freire*, Paulo Freire, ao responder sobre sua filiação ao PT e atuação ao lado da de Luíza Erundina como secretário de educação diz que embora haja discordado da prefeita, nunca houve contendas entre eles que o tenham levado a desistência.

Eu acho que só o fato de eu ter constatado novamente ser possível mudar, valer a pena ter vividos dois anos e meio como Secretário. (*Pausa*). Depois que deixei a Secretaria, muita gente achou que eu tinha me desentendido com Erundina. Nada disso. Eu discordei de alguns atos do partido como criticar o governo de Erundina e entregar as críticas aos jornais antes de falar com ela. Isso não foi digno do PT, mas se o PT é um partido sério, para ele não me expulsar e se manter com a sua tradição de seriedade, tem de respeitar um homem como eu, um homem que discorda (PASSETTI, 1998, p. 73).

Como pareceu ser sua característica, Paulo Freire não atacou o assunto de frente, mas tangencialmente. Não detalhou exatamente do que estaria falando, mas respondeu, de certa forma, ao que Couto (1995) afirmou estar em jogo. Segundo o autor, para além das discussões ideológicas e questões pragmáticas, a disputa por espaço na direção do partido era o real conflito. Dessa forma, não seria exagero dizer que a tensão passou a ser elemento herdado na gestão Luíza Erundina.

Luíza Erundina venceu o pleito de 1988 em 15 de novembro, por diferença de cinco pontos percentuais. Uma das justificativas para sua vitória, de acordo com Couto (1995) foi a situação de crise no país, aliado às ações violentas do governo estadual contra os professores durante uma greve. As imagens de violência da polícia que, a

mando do governador Orestes Quécia (PMDB), reprimiu os professores que tentavam se manifestar diante do Palácio dos Bandeirantes, marcou um posicionamento que os cidadãos reprovaram e passaram a considerar outras possibilidades de abordagem política. Além desse episódio de repressão, esteve a greve de funcionários da Companhia Siderúrgica Nacional. O governo federal promoveu a ação do Exército em Volta Redonda. Estas duas imagens de autoritarismo e repressão podem ter levado à resistência da população aos candidatos apoiados pelos governos, destarte, racionalmente, havia a possibilidade de eleger progressistas, tanto é que em 1989 o PT ganhou além da prefeitura de São Paulo a de Porto Alegre, considerando duas capitais expressivas. O partido não esperava a vitória em São Paulo o que o obrigou a se organizar rapidamente para assumir o governo e elaborar um plano de ação para os primeiros momentos da gestão. Herdou de Jânio Quadros problemas relacionados aos mais diversos setores do governo. Ao assumir o governo, foram tantos os problemas concretos e imediatos que foi necessário “deixar de lado a afirmação de alguns princípios em nome de maior eficácia administrativa imediata”. Embora fosse um momento emergencial, tal situação “acabou por suscitar e justificar conflitos com o partido, originando a acusação de ‘administrativismo’ contra a equipe de governo” por parte do diretório municipal (COUTO, 1995, p. 115-121).

Como maneira de atenuar os conflitos de relacionamento no partido, originados já nas prévias, a prefeita eleita apresentou seu secretariado com membros da Articulação ou próximos dela. Tratava-se de um secretariado de “notáveis” de acordo com Couto (1995), mas não foi o suficiente para poupá-la das críticas do partido e de certa deslealdade por parte de alguns membros, como enunciado por Paulo Freire e aqui citado.

O exercício do mandato foi marcado por conflitos com o sindicato dos condutores e vários escândalos, destacados pela imprensa, como o desmoroamento de parte da Favela Nova República, cuja responsabilidade foi colocada sobre a administração; o caso Lubeca que atingiu o vice-prefeito Luiz Eduardo Greenhalgh e que foi usado pelo latifundiário Ronaldo Caiado da UDR na campanha contra Lula; o caso da Prodam, onde o seu presidente, o militante da tendência O Trabalho, Edson Cardoni, foi acusado por usar recursos públicos para o transporte de militantes da CUT Regional (SP) etc. Como o maior inimigo do PT era o próprio PT, conflitos com o Diretório Municipal preencheram o resto do tempo de lutas internas, agora entre membros da administração e do partido (SECCO, 2015, p. 130).

O governo Luíza Erundina foi marcado por conflitos que foram intensificados pela tensão verificada no partido. Tentou-se atenuação das diferenças e desgastes entre governo e partido por meio de uma dinâmica de encontros e reuniões com os dirigentes do partido e representantes de grupos, a fim de que o governo pudesse atuar de acordo com os princípios do partido. A prefeita inicialmente acolheu tal ideia, mas marcou resistência em alguns pontos como o movimento grevista em 1990. Como quem administrava uma cidade, reviu o posicionamento de receber direcionamento do partido. Observou-se, dessa forma, um cenário conflituoso ao ser governo, iniciado antes da vitória nas urnas.

2.2 – As entrevistas de Luíza Erundina e Paulo Freire na revista Teoria e Debate: as tensões e conflitos em suas palavras

Realizado um primeiro momento de compreender o cenário no ambiente interno do PT, por meio de comentadores, vale o empenho em debruçar-se sobre material empírico a fim de buscar fontes por meio das quais possamos localizar o intelectual, objeto deste estudo, no cenário que se configurou.

Para o pesquisador do século XXI, já distanciado do contexto das décadas de 1980 e 1990, não somente pelo tempo, mas também pelo bombardeio de informações de passados muito próximos, não é fácil compreender o cenário no qual se deu a gestão de Paulo Freire no governo de Luíza Erundina. Parte disso se deve ao bombardeio de informações que torna as últimas notícias já ultrapassadas e não promove um trabalho reflexivo sobre a memória do processo histórico pelo qual o Brasil tornou-se o que se apresentou nas quase duas décadas do século XXI. Assim, embora as duas décadas que nos distanciam temporalmente de Paulo Freire sejam um breve período, já é o suficiente para ler as palavras de Scocuglia (1999) e ter a necessidade de materiais que proporcionem compreensão sobre a quem o autor dirige suas palavras, para quem dirige sua resposta e por que a enuncia no momento posterior à morte de Paulo Freire e não antes, na primeira edição de sua obra. Poderiam ser apontadas muitas motivações sobre o silêncio anterior à morte de Paulo Freire, incluindo um silente diálogo entre o intelectual e seus correligionários de partido. Para tal, foi necessário buscar a revista *Teoria e Debate*, que apresentou a essa pesquisa consideráveis pistas para a compreensão do diálogo entre o intelectual e o Partido dos Trabalhadores entre enunciados verbalizados e silenciosos.

O primeiro trabalho empírico necessário para compreender o cenário e o ambiente em que a gestão de Paulo Freire se deu foi buscar fontes que indicassem os conflitos no interior do Partido dos Trabalhadores, dessa maneira chegou-se à revista *Teoria e Debate*. Trata-se de publicação iniciada em 1987 pelo diretório regional de São Paulo, seu primeiro número foi publicado em dezembro de 1988. A partir de 1997 passou aos cuidados da Fundação Perseu Abramo. Atualmente as edições são conservadas pela fundação e todo o conteúdo pode ser acessado pela Internet, mas devido ao fato de que o material fac-símile não está disponível no *website*, houve necessidade de acessar os originais, visitando o arquivo do Centro Sérgio Buarque de Holanda²⁵. Para compreender as características e proposições da revista, o primeiro número, de dezembro de 1987, é bastante ilustrativo. Tem-se acesso aos objetivos iniciais dessa produção, no editorial assinado pelo conselho de redação, cujos membros não foram nomeados neste número.

Foram quase dois anos de sonhos, projetos, discussões e, afinal, consagrada pelo voto direto de 663 delegados, que a “batizaram” no último Encontro Estadual, sai agora a revista de teoria e debates do Partido dos Trabalhadores em São Paulo. Pluralista, como se pode ver pelos artigos e autores presentes nesta edição, polêmica e antidogmática, **PT: TEORIA E DEBATE** quer influir na conjuntura do debate político-ideológico da sociedade. Ao mesmo tempo – e com prioridade – vai subsidiar a formação política dos militantes e filiados, incentivando o embate de idéias, a exposição das divergências, a troca de experiências, as múltiplas facetas da produção cultural.

Coerente com o seu produto, a revista não é um veículo para a “linha oficial” do partido. Ela toma como referência o acúmulo da produção teórica do PT, assimila criticamente a elaboração existente sobre a prática revolucionária dos trabalhadores em todo o mundo, mas, sobretudo, pretende que os petistas assumam mais uma tarefa: a de transferir, para o campo da teoria, a riqueza e a inovação presentes no cotidiano das lutas dos trabalhadores e do movimento popular.

Construir e reconstruir conceitos; formular perguntas; localizar problemas, instigar o debate; acirrar polêmica – eis o desafio de uma publicação teórica que repele o monolitismo, condena o preconceito e acredita na primazia da prática política dos trabalhadores como fator de transformação. E que assume como divisa que “sem teoria revolucionária não existe prática revolucionária”. (REVISTA TEORIA E DEBATE, São Paulo: Diretório Regional do PT. Dezembro de 1987, p. 1)

²⁵ O Centro Sérgio Buarque de Holanda dedica-se à preservação e organização do arquivo histórico do Partido dos Trabalhadores. Mantido pela Fundação Perseu Abramo, divulga em seus projetos e publicações a história do PT e da esquerda brasileira e mundial. Disponível em: <<https://fpabramo.org.br/2014/10/01/conheca-o-novo-site-do-centro-sergio-buarque-de-holanda/>>. Acesso em: 08 out 2017.

Nesse trecho da primeira página do número 1 da revista, notam-se palavras de sentido a ser explorado, dado que se relacionam a certas características verificadas na história do partido. As palavras: “pluralista” e “antidogmática” pertenceriam a um enunciado responsivo e caberia a pergunta sobre quais seriam os enunciados anteriores que teriam levado a essa formulação. Na oposição a “pluralista” há o termo “monolitismo”. Considerando o cenário de disputas internas em 1987 e 1988, abordadas no item anterior, é possível verificar que existe um esforço de valorização de um partido de diferentes grupos e tendências. Talvez, nessa palavra resida a explicação e a justificativa para o que se enuncia como “múltiplas facetas da produção cultural” contida nas relações intrapartidárias. Alude à necessidade de formação dos filiados, como já enunciaram Gadotti e Pereira (1989) aqui citados, ao expor o documento do Projeto Político do Partido.

Ao indicar que foram quase dois anos de projetos para chegar à formulação da revista, podemos localizar as discussões sobre essa publicação no ano de 1985, momento em que Eduardo Suplicy perde as eleições para o candidato conservador Jânio Quadros. Tratava-se de uma revista trimestral do diretório regional de São Paulo, assim tornou-se documento expressivo para esta pesquisa.

Esse primeiro número trata questões como a transição do militarismo para a sociedade democrática, aborda os problemas da crise financeira engendrada também pela política internacional, no item debate tratou de questões relacionadas às alianças. Os questionamentos sobre as alianças orbitaram ao redor de questões como a quem o PT deveria aliar-se, em que um governo democrático se diferenciaria de governo dos trabalhadores, além da questão cerne “as alianças podem prever um caminho estratégico, mais duradouro do que os acordos episódicos”? (REVISTA TEORIA E DEBATE. Editorial. São Paulo, no. 01, 1987, p. 12)

Em grande parte dos números observados há uma seção em que um intelectual ou personalidade notável é entrevistada. Houve a entrevista com Antonio Cândido; Armando Mazzo, o primeiro prefeito operário comunista do Brasil; Frei Betto; Apolônio de Carvalho, primeiro general do PT, militante comunista internacionalista; Clara Charf, militante comunista e de movimentos populares e feministas, companheira de Marighella; Madre Cristina, religiosa e militante de movimentos sociais populares; Luíza Erundina, prefeita de São Paulo; Goffredo Telles Jr, jurista, professor da Faculdade de Direito do Largo São Francisco e no primeiro trimestre de 1992 a entrevista com Paulo Freire.

Por meio dessa revista, nos dois números a que se teve acesso inicialmente, ficou evidente que a convergência socialista, um dos grupos que conflitavam com o modo de fazer política de Luíza Erundina, desferiu acusações ao governo municipal. O número da revista acessado, de 1990, contém entrevista com a prefeita. Para análise dessa fonte há de se considerar o período em que essa foi concedida, agosto de 1990, um ano e meio após sua posse. Os entrevistadores foram Alípio Freire e Ricardo Azevedo, ambos jornalistas e escritores.

O texto inicial, de apresentação da prefeita já indica algumas questões expressivas que corroboram com o cenário esboçado no item anterior deste capítulo.

Luíza Erundina assumiu a Prefeitura de São Paulo há cerca de um ano e meio e, para o alívio de uns e a decepção de outros, **a cidade não foi sacudida por uma revolução proletária, no melhor estilo. “Tomada do Palácio de Inverno”**. Os bairros ricos continuam limpos; os buracos nas ruas, tapados (na medida do possível); e até o autódromo de Interlagos foi reformado. Tudo como dantes no quartel de Abrantes? Evidentemente, não. Hoje, por exemplo, as creches municipais funcionam, os postos de saúde também, e a administração municipal tem prioridades mais claras.

Nesta entrevista, a prefeita da Capital, paulista de Uiraúna, na Paraíba, que já participou do movimento de favelados e trabalhou como vereadora e deputada estadual, mostra que o poder, quando construído a partir de bases democráticas, não corrompe, mas amadurece (FREIRE; AZEVEDO. Sem medo de ser governo. Revista Teoria e Debate. ago 1990, n. 11, p. 11, grifos meus).

O termo em destaque faz alusão à Revolução Russa de 1917, cabe ressaltar que no período discussões sobre a ditadura socialista eram travadas, inclusive por meio da publicação do diretório regional partido: a Revista Teoria e Debate. O grupo que indicava como ideal alcançar a revolução proletária era a Convergência Socialista. A primeira pergunta, nesta entrevista, foi exatamente sobre a crítica feita por Valério Arcary, militante da Convergência Socialista, que dizia haver sucessivos erros na administração Erundina e que o único acerto foi a greve geral de março de 1990. Como resposta a prefeita apontou o fato de que “os objetivos que o próprio partido se propôs ao assumir prefeituras, entendo que, muito pelo contrário, ao invés de um desastre, o resultado demonstra competência”. Apontou o fato de que estava governando uma cidade de milhões de habitantes, tendo recebido a prefeitura com inúmeros problemas da administração passada, inclusive um orçamento comprometido com uma dívida alta com as coletoras de lixo, por exemplo, além da defasagem dos salários dos servidores públicos em relação à média do mercado. A expectativa dos paulistanos era a de que a gestão pudesse agir rapidamente para solucionar os problemas. Muitos dos integrantes

da direita e da burguesia pensavam que a gestão petista geraria o caos, que a cidade seria tomada por levantes populares. Porém a gestão conseguiu administrar as dívidas e contradições deixadas por Jânio Quadros, viabilizando a administração pública. (FREIRE; AZEVEDO. *Sem medo de ser governo*. Revista Teoria e Debate. ago 1990, n. 11, p. 11)

Ao ser indagada, sobre a principal realização da prefeitura que a deixou satisfeita, apontou os avanços da política educacional. Importante ressaltar a expressividade dessa resposta, dado que a prefeita demonstra um grande reconhecimento do trabalho do secretário Paulo Freire.

Eu acho que a política educacional adotada e o tratamento dispensado às nossas crianças, sobretudo no que se refere à alimentação nas creches. No ano passado, estive em uma plenária na Zona Norte e uma pajem me disse que a primeira vez que serviram carne a uma das crianças, ela saiu correndo de medo, achando que tinha um bichinho no prato. Há quatro anos as crianças não comiam carne nas creches públicas de São Paulo. Comiam salsicha, quando tinha. Nós não só melhoramos a qualidade da comida – servimos carne diariamente -, como ampliamos o número de refeições nas creches e nas quase setecentas escolas municipais. Introduzimos, ainda, a merenda escolar nos cursos noturnos, supletivos e nos centros esportivos. Fornecer uma alimentação que possibilita a criança e ao jovem melhores condições de aprendizagem é uma coisa que me dá muita alegria. Também fiquei contente com a reestruturação do currículo e com a reorganização do poder dentro dos estabelecimentos de ensino, através da retomada dos Conselhos de Escola, extintos pelo Jânio Quadros, dos quais fazem parte professores, educandos e funcionários (FREIRE; AZEVEDO. *Sem medo de ser governo*. Revista Teoria e Debate. ago 1990, n. 11, p. 12).

Citar a questão da merenda escolar fez retomar algumas críticas recebidas, que entendiam essa resolução como assistencialista. Na obra de Gadotti (1996), João Pedro Fonseca, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, lembrou que em “um seminário sobre merenda escolar²⁶, realizado na disciplina Estrutura e Funcionamento do ensino de 1º. e 2º. Graus, no curso de Licenciatura da Faculdade de Educação da USP”, alguns estudiosos julgaram ter encontrado nas obras de Freire argumentos contra a prática assistencialista de oferecer merenda nas escolas. O argumento era de que seria uma prática “paternalista anestesiadora, amaciadora, desvio pedagógico, incompatível com a pedagogia do oprimido e a educação libertadora”. Mas ao que o comentador afirma, Paulo Freire seria adepto das campanhas contra a fome.

²⁶ O texto não oferece maiores informações sobre quem teceu as críticas, assim não podemos fazer relação com nenhum grupo político, embora seja possível inferir que se trate de refrão repetido por grupos sem reflexão crítica.

Pareceu haver na fala de Erundina um enunciado que respondeu, de certa forma, aos discursos teóricos de uma esquerda que repetia refrãos. Para Fonseca (1996) tratava-se de leituras mal feitas da obra de Paulo Freire. Apontou uma citação, a princípio do intelectual, que indicaria para sua catolicidade.

Paulo Freire se confessa comprometido com “irmãos e irmãs que morrem por não terem o que comer”, revelando que sua amizade e companheirismo com Cristo o levam a rejeitar o assistencialismo e a defender a assistência (FONSECA, 1996, p. 628).

Há de se lembrar de que Gadotti (1996), ao organizar *Uma biobibliografia*, reúne textos diversos, de caráter memorialístico que, por vezes, parecem defender Paulo Freire de alguma acusação que rondava os jornais, as críticas do mundo acadêmico ou o que se veiculava na mídia. Isso ofereceu a este estudo a possibilidade de confirmar a hipótese de que as críticas foram ocasião de tensão na história do intelectual, se não foi para si mesmo, o foi para seus seguidores pelo que se pôde inferir das leituras feitas da coletânea de Gadotti. No caso da entrevista de Luíza Erundina na revista *Teoria e Debate*, era de se esperar que fizesse a defesa de seu próprio governo, uma vez que o fazendo também lutava pelo espaço de legitimação do partido e no partido, tanto se confirmou tal raciocínio que a prefeita ao responder sobre sua dificuldade interna de estar do outro lado, no movimento grevista de maio de 1990 – no qual cobradores e motoristas da CMTC reivindicavam aumento salarial – indicou que, ao ser governo, há de “ter clareza do seu papel de administrador do interesse público. O interesse público inclui o dos trabalhadores, mas é o interesse da população geral”. Vale lembrar que esta resposta esbarrou num ponto sensível no relacionamento da prefeita com seus correligionários, seu discurso nas prévias do partido não se alinhava exatamente com essa ideia de “papel administrador”, característica muito mais marcante em Plínio de Arruda Sampaio – o candidato dos dirigentes do partido. Erundina pareceu ganhar, no decorrer dos desafios de ser governo, uma ponderação mais adaptada ao sistema representativo sem que perdesse o direcionamento do partido. Deve-se ressaltar que a prefeita contava com um Conselho Político, formado por três representantes da Prefeitura, o líder do governo e o líder do PT na Câmara, mais os secretários estadual e nacional de assuntos institucionais do PT. Ao ser indagada, sobre o papel desse conselho respondeu:

No início, esse Conselho Político interferia pouco e quando o fazia, fazia indevidamente, em questões de exclusiva competência do governo. Quando o partido entra nesse terreno, é um desastre para ele. Da mesma forma, quando o governo não atende ao que cabe ao

partido definir, é uma tragédia. Mas acho que já acertamos isso: o petista no governo tem de ter autonomia. Não dá para encaminhar para as instâncias do partido todas as decisões. Hoje o Conselho Político está funcionando com regularidade, tem reuniões semanais, e as questões mais importantes estão passando por ele. Posso afirmar que o Conselho é um organismo que tem contribuído para acertar e facilitar a relação partido-governo (FREIRE; AZEVEDO. Sem medo de ser governo. Revista Teoria e Debate. ago 1990, n. 11, p. 14).

Como já foi explicitado por Couto (1995) e Secco (2015) o diálogo entre governo do PT e petistas não foi dos mais harmoniosos por inaugurar certa contradição ou ambiguidade: sendo oposição às formas de governo, ser governo. Ao afirmar que administrar uma cidade é administrar o interesse público dos trabalhadores, mas que a maioria deles não é filiado, Erundina se colocou em lugar de autoridade, o que não agradou a todos os setores do partido, seguia o problema com a Convergência Socialista e, em determinada medida, com a Articulação. Para os primeiros a administração da prefeita era adaptada demais aos interesses burgueses, para a Articulação ainda não alcançara uma boa equação que atraísse outros grupos para o partido. Uma das responsabilidades do governo, que grupos como a Convergência apontava, era a mobilização social. No governo da prefeita os conselhos populares eram um poderoso instrumento de comunicação com a população, essa prática estava em consonância com a personalidade do partido, mas, ao ser questionada sobre a formação destes, afirmou que não era “tarefa do Estado, da Prefeitura, tomar a iniciativa de criá-los” sob pena de institucionalizá-los e fazê-los perder seu caráter popular. Ainda indicou que esses conselhos deveriam nascer da experiência de participação, de conscientização como expressão da luta de classes e não da vontade de uma administração petista. Ainda na tônica da participação popular, ao responder sobre as plenárias populares, indicou que essas eram, ainda, experiências muito precárias, compostas por militantes petistas de movimentos populares, o que limitava a participação efetiva de toda a população. A este momento a prefeita deixou transparecer, novamente, a ideia de que a administração pública deve ser abrangente (FREIRE; AZEVEDO. Sem medo de ser governo. Revista Teoria e Debate. ago 1990, n. 11, p. 14-15).

Observou-se por meio dos assuntos abordados a confirmação das primeiras impressões desta pesquisa, geradas pelos comentários de Scocuglia (1999) e já enunciadas no primeiro capítulo. As tensões e as disputas no interior do partido geraram resultados na gestão, não somente por causa do relacionamento entre os petistas, mas também porque, em evidência no governo, as tensões tornavam-se fragilidades visíveis

aos sujeitos antagônicos à gestão. Como asseverou Paulo Freire em entrevista a Passetti (1998) se entregavam notícias à mídia sobre o governo Luíza Erundina sem antes, ao menos, consultá-la. Assim, como afirma Secco, o maior inimigo do partido seria ele mesmo. Se estas questões conturbavam o governo municipal de maneira geral, pode-se afirmar que também interferiam na Secretaria Municipal de Educação.

No número em que há entrevista com Paulo Freire, no ano de 1992, o intelectual é apresentado como “o idealizador da *Pedagogia do Oprimido*, ex-secretário municipal de Educação de São Paulo”. No texto de apresentação, escrito por Mario Sérgio Cortella, seu ex-assessor de gabinete e sucessor, e por Paulo de Tarso Venceslau, economista e militante da esquerda, apresentam os temas abordados na entrevista.

Repensar, reescrever sobre o já escrito e refletido é tão importante quanto escrever coisas ainda não ditas.

Paulo Freire sem limites. Sem censura. Escavando a memória, faz um depoimento à *Teoria e Debate* capaz de provocar inveja aos melhores psiquiatras e psicanalistas.

Fundador do PT, discriminado ao longo dos anos pela direita e esquerda militante, nosso entrevistado descobriu na infância a virtude da tolerância, indispensável ao educador.

E, como educador, não coloca em segundo plano o desejo e a sexualidade, que não podem ser reduzidas à simples descrição fisiológica do corpo. “É, sobretudo, um grito em torno direito de gozar.”

Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, implantou as diretrizes básicas que estão sendo implementadas sob o comando de Mário Sérgio Cortella, revolucionando todo ensino básico do município (CORTELLA; VENCESLAU. Paulo Freire. Revista *Teoria e Debate*, 1º. Trimestre de 1992, n. 17, p. 28, grifos meus).

Apresentado como fundador do PT reclama ao leitor sua legitimidade mesmo diante da discriminação sofrida pela esquerda militante. Caberia o questionamento sobre o que se entende por esquerda militante, dado que o partido mantinha em seus filiados a esperança de que, ao menos um bom número, fosse militante. O termo militante talvez sugerisse a esquerda mais radical do partido, ou, por outro lado, a atenuação do discurso do partido no amadurecimento ao ser governo. De qualquer forma, o que se enunciou foi o conflito construído, sobretudo, na sua gestão como secretário.

A defesa de que o intelectual seria dono de um equilíbrio emocional e psíquico corroborou com a idealização já exposta no primeiro capítulo. Não se questiona seu equilíbrio, não se pretendeu aqui chegar a uma sentença sobre o homem Paulo Freire e suas subjetividades, mas compreender esses termos que o elevaram a condições acima dos outros homens. Nessa apresentação ele é “capaz de provocar inveja aos melhores psiquiatras e psicanalistas”.

Nos parágrafos de apresentação, indica-se que os temas abordados na entrevista revelam aspectos pouco conhecidos e complementares às informações que já haviam divulgado. A maior parte das questões formuladas é de cunho biográfico, os entrevistadores perguntaram sobre sua formação no Direito e sua desistência da carreira. Pela primeira vez confessou que tivera vontade de estudar psiquiatria e linguística, sobrevoaram as questões sobre as propostas de alfabetização, sem entrar em detalhes. O foco da entrevista mostrou-se nas questões biográficas de sua formação inicial, as dificuldades por que passou na infância, principalmente após a morte de seu pai, a doença de seu pai e sua carreira militar, a personalidade de sua mãe, a formação religiosa do pai, que era kardecista e da mãe, católica. Também abordaram questões relativas a seu trabalho na alfabetização de adultos.

As questões mais centrais e que pareceram mais expressivas para a abordagem que aqui se delineia estão relacionadas à sua movimentação na esquerda. Foram-lhe dirigidas questões acerca de sua participação na Educação Popular, na década de 1960 e sua relação com a esquerda partidarizada. Sua resposta parece ultrapassar a questão em si e responder a tensões mais próximas do período.

As posturas mais sectárias e autoritárias sempre me fizeram arrepiar. Eu não reajo mal à ignorância mas sim à petulância pensando-se sábia. O autoritarismo me faz esquentar. E a experiência preponderante das esquerdas no Brasil era esta. No exílio disse isso ao Prestes e ao Giocondo Dias. Giocondo Dias esteve em minha casa, em Genebra, não abertamente, conversando comigo antes do processo de reabertura, querendo ouvir minha opinião e o que eu achava do processo de retomada democrática no país etc. Lembro-me que ele foi muito humilde na sua autocrítica. Eu disse a ele: “Olha, Giocondo, eu tive experiências na minha mocidade muito sintomáticas. Se o PC trabalha numa área popular, por exemplo, e durante algum tempo é o único cuja palavra ressoa dentro da comunidade, ele não aceita diálogo com nenhuma outra força. Seis meses depois ele descobre que tem outra força que chegou a ser mais ou menos ouvida. Ele trabalha contra a outra força. Mas, se a despeito do seu trabalho, ele percebe que a nova força começou a crescer e que tem voz também, ele aceita o diálogo, mas para acabar com a outra voz”. Todo mundo que ler isso vai se dar o direito de dizer que Paulo Freire está mentindo, Giocondo nunca foi à casa dele. Ele morreu e não pode dizer nada. Mas que foi, foi e que conversou comigo sobre isso, conversou. E ele disse que concordava comigo (CORTELLA; VENCESLAU. Paulo Freire. Revista Teoria e Debate, 1º. Trimestre de 1992, n. 17, p. 37-38).

Afirmou ainda ter conversado também com Prestes sobre o panorama brasileiro e questões variadas, não deu tanta ênfase à conversa com esta personalidade como deu com Giocondo Dias. Talvez porque na primeira conversa havia elementos estratégicos para responder ao enunciado sobre a perseguição que sofreu pela esquerda militante,

essa é uma possibilidade de leitura que não trai o cenário de disputa por espaço que se enunciou anteriormente nos trabalhos de Couto (1995) e Secco (2015).

Sobre sua militância na esquerda afirma que

O único partido que poderia ter me atraído era o Partido Socialista. Por várias razões ele não chegou a me tocar fortemente. Por outro lado, eu também não tinha, como continuo não tendo, características exigíveis para um certo tipo de militância que um partido como o PT exige. Eu não dou para ir para boca-de-urna, eu não dou para comício. O próprio Lula já descobriu. Ele insistiu, eu fui e foi um fracasso. Eu não sei falar para uma multidão, eu sei dar aula, eu sei discutir, mas não sei falar quando me põem diante de um palco, de um palanque para 10 mil pessoas. Fico falando como se estivesse na PUC. Naquela época, os partidos teriam feito exigências às quais eu não responderia (CORTELLA; VENCESLAU. Paulo Freire. Revista Teoria e Debate, 1º. Trimestre de 1992, n. 17, p. 38).

Nessa resposta, também se teceu uma relação entre passado e presente. Ao se retirar do grupo militante mais atuante na realidade partidária se posiciona em outro lado, talvez menos revolucionário, de acordo com a ética dos grupos como a Convergência Socialista, cuja tendência era a lógica da revolução aos moldes dos levantes de trabalhadores. Caberia ressaltar que Paulo Freire, assim como outros filiados ao partido também estava alinhado com ideias mais ponderadas e adaptáveis ao diálogo com o exterior do partido, numa ética democrática do uso do poder político. Essa era uma discussão latente no PT, como bem abordou Secco (2015) e Couto (1995).

A última pergunta gerou uma resposta bastante reveladora.

Como o senhor vê essa crise do socialismo?

Eu acho que a gente tem que dar umas respostas a um certo tipo de discurso liberal modernizante e por isso mesmo até tradicional já, que vive falando na morte das utopias, na morte da História, na morte do sonho. Que vive defendendo o que se chama de posições pragmáticas, segundo as quais deve-se aceitar o que está feito porque já está feito e não adianta brigar porque brigar contra o que está feito é uma forma romântica de encarar a História. Isso é falso, é a renúncia. É esse discurso que terminar por sugerir que Marx morreu, que não há mais que pensar em socialismo. Eu recuso esse discurso porque o meu sonho e a minha utopia têm que estar absolutamente vivos. Acho que nunca tivemos na História um momento mais cheio de possibilidades, de esperança e de sonho do que esse, em que se esfacelou, diante de nossos olhos estupefatos, um modelo que escondia mentiras e que agora exige de nós a invenção real do socialismo dentro de uma moldura democrática. O que há de positivo na experiência capitalismo não pertence à natureza substantiva do capitalismo, e sim à moldura democrático-burguesa em que nasceu, e não qual se encontra. Na essência ele continua tão ruim como sempre foi. E a criação do socialismo passa pelo crescimento democrático, pela compreensão do que é a liberdade, pela compreensão da necessidade da autoridade enquanto constitutiva da própria liberdade, pelos limites que se

impõem. Imagine se agora, o quanto errados estavam alguns companheiros quando no começo de nossa administração nos acusavam de puros gerenciadores de uma burocracia (CORTELLA; VENCESLAU. Paulo Freire. Revista Teoria e Debate, 1º. Trimestre de 1992, n. 17, p. 40).

Sem conhecer o cenário que pintava a paisagem interior do partido, não seria possível compreender que essa última resposta – que encerra a seção *Entrevista*, do número 17 da revista – dirigiu-se a enunciados dos mais variados e mais especificamente às críticas dos grupos mais radicais do partido. Parece que aproveitou a pergunta para responder mais do que sobre a crise do socialismo, sobre a crise do partido. De maneira muito lacônica, o intelectual respondeu sobre a crise do socialismo no mundo, utilizando uma construção fraseológica que se furtou a pontuar seu posicionamento diante do tema. Aproveitou o ensejo para indicar, discretamente, a incompreensão de alguns membros do partido, sem nomeá-los, sem dizer em que diferiram, propondo a compreensão para o extratexto, que o início desse capítulo pôde nos oferecer.

A resposta de Paulo Freire nos oferece material para verificar que a ética a que se remete é do discurso democrático. Seu ponto de referência é o socialismo, mas não as experiências que se revelaram no Leste europeu a que se refere ao dizer que o momento histórico revelava o esfacelamento de um modelo autoritário e ditatorial, por isso mentiroso por não se pautar em práticas democráticas. Com isso, está indicando que a crise poderia ser um momento de repensar o socialismo. Ao se recusar a assumir o discurso que indica o fim do socialismo, propôs uma possibilidade de inventá-lo. Ao fazê-lo chamou atenção sua tentativa de atrair à sua formulação uma abordagem democrática.

Uma informação importante e que pode ajudar a compreender sua posição no partido é que dentro da movimentação das tendências e dos grupos que constituíam o partido ele não pertence a nenhum. Couto (1995), ao citá-lo como intelectual notável a compor o governo Erundina, indicou-o num quadro como membro independente do partido, ou seja, não participava de nenhuma movimentação dos grupos.

Essas tensões abordadas mostraram uma disputa por espaço e mudança da lógica diretiva do partido, assim como o empenho em manter algumas formas de trabalho. Tais formas seriam os conselhos populares e plenárias para discussão de orçamentos. Evidenciou-se que apenas os movimentos sociais cujos integrantes eram filiados do partido eram a maioria participante, ainda assim tal fato mostrou o empenho da gestão

em gerar espaços de diálogos com as camadas populares. Esse traço não poderia fazer parte da gestão Luíza Erundina e de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação se, *a priori*, não fizesse parte da organicidade do partido. Secco (2015) afirmou que “assim como o PT deveria organizar-se em núcleos, seus governos deveriam basear-se em conselhos”, desta maneira se chegaria a uma forma de participação democrática mais direta. De acordo com a proposta, os conselhos deveriam apresentar “reivindicações; mecanismo de consultas; tomada de decisões; controle da implantação de políticas públicas; e fiscalização da execução dessas políticas”. Isso caracterizaria o modo de governar das prefeituras petistas (SECCO, 2015, p. 90). Evidente que na prática alguns aspectos dos conselhos populares não se viabilizaram, mas o princípio esteve presente, por exemplo, nos Conselhos de Escola promovidos pela secretaria de educação, na gestão Paulo Freire, a ser explorado com a empiria das fontes do período da gestão no capítulo subsequente. Além dos Conselhos de Escola, verificaram-se outras práticas que caracterizaram o governo progressista petista.

Em 1992, no número 17 da revista *Teoria e Debate*, introduzindo a entrevista com o ex-secretário Paulo Freire, há um texto inicial que o reconhece como “fundador do PT, discriminado ao longo dos anos pela direita e esquerda militante” (CORTELLA; VENCESLAU. Paulo Freire. Revista Teoria e Debate, 1º. Trimestre de 1992, n. 17). A esta altura valeria uma observação interessante: cotejando com as obras aqui expostas sobre a história do PT, é curioso o fato de que Couto (1995) o cita de passagem como pertencente ao quadro de notáveis escolhidos por Luíza Erundina e Secco (2015) sequer o cita em sua narrativa. Assim, a expressão utilizada por Mário Sergio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau, entrevistadores de Paulo Freire, “fundador do PT”, parece valorizar sobremaneira a associação entre o intelectual e o partido. O enunciador poderia ter feito uso de expressão tênue se utilizasse “um dos fundadores”, por exemplo. Nesse sentido cabe observar que o uso em si responde a outros enunciados. É possível inferir que os entrevistadores também estão respondendo à discriminação da direita e, sobretudo, da esquerda militante. Esse elemento corrobora com o que já foi analisado em relação à história de um partido constituído por grupos distintos e por vezes divergentes.

Gadotti e Pereira (1989) ao citar Paulo Freire o fazem narrando a assinatura do documento resultado da reunião do partido no Colégio Sion em fevereiro de 1980, marco da fundação do PT. Ainda assim, fizeram-no indicando sua ausência e a assinatura de Moacir Gadotti como representante. Fazendo referência à memória mais difundida de Paulo Freire, há associação entre o partido e o intelectual, numa estreita

correspondência, quase incorrendo em uma forma de sinonímia. Dessa maneira, a imagem do intelectual construiu-se de modo a localizá-lo como nascido das classes populares (intelectual orgânico das classes subalternas), do mesmo modo que o partido não é para representação dos trabalhadores mas formado por eles. A imagem simbólica formulada pelo discurso indicam um intelectual e um partido que não pretendem representar os interesses dos trabalhadores, mas que tem nesse grupo sua origem. O intelectual nascido das classes populares (como situa a bibliografia freireana ao compor a biografia de Paulo Freire) e não das elites da sociedade brasileira responderia também às disputas no cenário político dos anos de 1980 e 1990.

Observou-se que a movimentação de Luíza Erundina das prévias do partido aos primeiros embates com ele tornou-a isolada dos grupos que a levaram a candidatura. Ao tornar-se administradora da *res* pública, construindo um discurso democrático próximo de seu opositor nas prévias (Plínio de Arruda Sampaio), afastou-se dos grupos como a Convergência Socialista. Como consequência notou-se que o mesmo pareceu ter ocorrido com Paulo Freire. A solução que notou-se em ambos, prefeita e secretário, pautou-se em ancorar-se no conceito de gestão democrática, na ampliação e flexibilização dos conceitos de classe e seus conflitos, administrando o conceito de cidadania. Assim tanto a gestão da prefeita como a gestão do secretário herdaram as tensões que o partido, também no movimento entre ser oposição e ser governo.

Capítulo 3 - Nos caminhos de uma escola pública popular

Neste capítulo, a pesquisa propôs um caminho de verificação das fontes coletadas em diálogo com obra importante, que em sua primeira edição em Língua Portuguesa, em 1997, já apresentou um mapeamento da gestão SME-PT, considerando aspectos de tensões e conflitos que em outras obras não se pôde observar. Assim, tomar-se-ão como elementos imprescindíveis os analisados por Torres, O’Cadiz e Wong (2003). Os três autores são estrangeiros, Carlos Alberto Torres é natural de Buenos Aires, Argentina, onde concluiu o curso de Sociologia, tornou-se doutor na universidade de Standford e compõe o corpo docente da Universidade da Califórnia (UCLA), além de ser diretor do Instituto Paulo Freire²⁷.

Maria del Pilar O’ Cadiz, compõe o quadro docente da Universidade da Califórnia, nascida no Sul da Califórnia, filha de imigrantes mexicanos, concluiu a graduação em Oberlin College em 1986 e o mestrado profissional em Educação nos eixos: currículo, administração e docência. Seu mestrado acadêmico foi em estudos latino-americanos; além de ser doutora em Ciências Sociais e Educação Comparada num programa de intercambio cooperativo internacional, por meio do qual pôde complementar sua formação em pesquisa na Universidade de São Paulo e acompanhar, por meio de pesquisa de campo a implementação do modelo democrático popular de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Seu trabalho de doutorado foi intitulado *Democracy: Paulo Freire, Social Movements and Educational Reform in São Paulo (1998)*, posteriormente publicado em livro com a coautoria de seu

²⁷ Os dados aqui mencionados estão em: http://www.international.ucla.edu/lai/person/96#.Wib8_0qnE2w acessado em 05.dez.2017

condecorado professor Carlos Alberto Torres e Pia Lindquist Wong, doutora em Educação pela Universidade Stanford e professora do departamento de educação bilíngue da California State University-Sacramento.²⁸ Essas informações oferecem possibilidade para compreender de que maneira a gestão de Paulo Freire foi abordada nos textos que compõem o livro *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*.

Trata-se da visão de três acadêmicos que se ligam ao grupo de imigrantes, estrato social oprimido nos Estados Unidos, dessa forma pareceu esperado o interesse e identificação com o ideal freireano de educação democrática popular. Vale lembrar que as autoras além de serem filhas de estrangeiros radicados nos Estados Unidos, participam e participaram na militância por uma educação democrática para grupos de estudantes estrangeiros. Assim, ao adjetivarem a gestão do Partido dos Trabalhadores como progressista, pareceu que consideraram não exatamente um conceito academicamente construído, mas um enunciado responsivo que se opõe aos enunciados conservadores de uma elite dominante, que detém a força de valores e ideias que se propõem dados e reforçados pelos opressores, no que observavam como a luta de classes. Destarte, ser progressista significaria promover políticas de valorização das classes populares, as pautas das mobilizações populares e a oposição às formas de poder instituídas. Com efeito, a obra de Torres, O’Cadiz e Wong se propôs a observar os trabalhos da SME, partindo desse termo utilizado de maneira livre, sem a preocupação conceitual, embora remeta a essas ideias.

Não obstante, não se preocuparam em narrar a história do PT, mas, ao utilizar o termo “SME-PT”, geraram um efeito de sentido que compreendeu a secretaria sob os princípios do partido, apresentado como único partido progressista no Brasil. Promovem, nessa obra, um amálgama entre Paulo Freire e o PT, compreendem a administração na secretaria como gestão do PT (mais que gestão petista, dado que ao utilizar o termo se englobam a característica plural do partido, bem como os frutos dessa pluralidade com suas dissensões e oposições internas) e as ideias de Paulo Freire seriam pressupostos teórico-práticos, como norte de atuação. Dessa maneira, uma nova projeção parece configurar-se para o nome do intelectual: gestor da SME-PT, primeiro governo progressista da maior cidade brasileira, símbolo do partido.

²⁸ <http://www.tanms-erc.org/news/welcomedmariadelpilarocadiznewtanmseducationdirector>

Igualmente, como forma de melhor compreender as fontes, considerou-se importante utilizar a obra de Torres, O'Cadiz e Wong (2003) como referência, cotejando-a com as fontes primárias coletadas, já que “o livro discute uma das mais importantes experiências desta década e oferece uma avaliação preliminar do seus conflitos e contradições, bem como dos seus êxitos” (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 37).

Entre os questionamentos propostos pelos autores encontram-se alguns que corroboram com as reflexões promovidas por esta pesquisa, um deles é a relação entre a natureza fragmentária na composição do PT, fazendo habitar o mesmo espaço de identidade política grupos com interpretações e dogmas, por vezes, antagônicos. Outra questão deveras importante é a compreensão de que as contradições políticas do PT, transparecidas nos trabalhos da SME, pertenceriam também às que constituíram a formação política brasileira. Dessa forma, vale ressaltar o caráter do que se apresentará na sequência do capítulo: um cotejo de fontes primárias e a obra, que aqui trabalharemos como fonte secundária. Apresentar-se-ão fontes no diálogo com a ideia de fundo de que há um conflito na base das relações do partido, mas também da configuração política brasileira.

Assumimos aqui que o Estado se torna numa arena de luta e de competição entre forças político-económicas e projectos educativos. É necessário mais investigação, porém, acerca das relações entre a reforma educativa municipal, o papel dos movimentos sociais e os conflitos e contradições da formação política brasileira. Existem tensões que podem limitar o carácter participativo das novas políticas educativas, realçando as contradições dessas políticas em situações de transição social. A natureza ideológica fragmentária do PT é uma possível causa de conflito, uma vez que envolve 15 facções, incluindo cinco das principais. Também representadas no partido estão ideologias tão diferentes como a Teologia da Libertação (englobada nas Comunidades Cristãs de base) e o Trotskysmo. Estas diferenças reflectir-se-ão nas políticas educativas, especialmente nas discordâncias no seio da esquerda brasileira, pondo em confronto os que defendem um Ensino Público Popular contra o que são a favor de um ensino público mais convencional como transmissão cultural (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 281).

Assim, ao tratar os temas, por meio dos quais se organizaram as fontes, propõe-se uma perspectiva desvelando conflitos e disputas que também marcam a trajetória do intelectual Paulo Freire, além de fazê-lo em relação ao funcionamento da SME-PT.

As fontes estão aqui elencadas em grupos correlacionados são: educação pública popular e participação popular; regimento comum das escolas e o parecer do Conselho Estadual de Educação; formação de professores, coordenadores e diretores. Os

documentos relacionados à participação popular, Reorientação Curricular, Interdisciplinaridade e Conselho de Escola serão a primeira parte deste capítulo, por serem projetos que se relacionam e fazem parte de uma sequência da mesma ação que era a criação de um sistema em que a escola pública popular pudesse ser desenvolvida, portanto da construção da educação pública popular.

3.1 – O empenho e reflexão da gestão municipal sobre a participação popular

Entre os instrumentos mais audazes contam-se: a implementação, a fundo, dos conselhos de escola, criados mas não implementados na administração de Guiomar Namó de Mello no tempo de Mário Covas (1983-1985), onde a gestão democrática da escola se negocia (sempre entre tensões de índole variada); a implementação de um ambicioso plano de reforma curricular baseada na noção de um tema gerador compreendido como uma perspectiva interdisciplinar e sustentado num mecanismo de formação permanente dos professores e pessoal de avaliação; e a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (Mova), iniciativa de estabelecer uma parceria entre movimentos sociais e setor público.

O modelo político-pedagógico que inspira essa administração popular em educação é a noção de *escola pública popular* (FREIRE, 1999, p. 15).

Para um empenho em compreender as tentativas de galvanizar a participação nos Conselhos de Escola, vale considerar um documento, datado de 7 junho de 1990, que indicou diagnósticos e ações em todos os âmbitos do governo PT no município. Elaborado por várias secretarias, versando sobre as dificuldades em administrar uma gestão democrática popular na cidade de São Paulo, mostrou o esforço por administrar democraticamente a maior cidade brasileira. Indicou o ponto fulcral da gestão: a participação popular. Também tornou visível a interpretação de quais foram as dificuldades na empreita e possíveis soluções.

Foi encontrado nos arquivos do Instituto Paulo Freire, sem uma catalogação e descrição precisas²⁹. As anotações manuscritas à margem e no corpo do texto dão a informação de que este foi material do Professor Moacir Gadotti, um dos diretores do instituto. Há trechos destacados pelo professor e também por ele questionados. O documento intitula-se *Projeto Integrado de participação popular: documento-síntese*, é

²⁹ O arquivo do Instituto Paulo Freire guarda a documentação do intelectual em caixas marcadas por períodos datados, assim o material consultado pertencia ao período da SME de 1989 a 1991, porém outros documentos foram encontrados nessas caixas.

constituído por quatro páginas, na última delas, encontram-se nomeadas as secretarias e companhias que participaram de sua elaboração e endosso: Secretaria das Administrações Regionais; Secretaria Municipal de Saúde; Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Transportes; Companhia de Engenharia de Tráfego; Companhia Municipal de Transportes Coletivos, Secretaria Municipal de Abastecimento, Secretaria Municipal de Cultura; Secretaria Municipal do Bem-estar Social e Secretaria Municipal de Habitação. Observou-se no campo em que as secretarias e companhias são nomeadas a anotação do Professor Gadotti questionando sobre a participação da Secretaria Municipal de Comunicação, já que como possibilidade de solução dos problemas relacionados à participação popular o documento propôs a criação de canais de comunicação com os cidadãos, sobretudo para motivar a participação nos conselhos populares.

Evidenciou-se, neste, mais uma vez, a oposição entre os discursos que no corpo do documento são expressos pelas palavras “democrático-popular/participação popular” e “conservadores/tradição centralizadora”.

A participação popular na atual Administração Municipal de São Paulo traz a marca de um compromisso de Campanha e de um instrumento chave de disputa política para o bloco democrático que, na cidade, dá apoio e sustentação ao governo.

Da posse até agora, pudemos comprovar a dificuldade que uma Administração Popular encontra para governar com a participação do povo. O emperramento da máquina, o estágio de construção de movimentos e entidades da sociedade civil, e a tradição centralizadora e excludente do Estado brasileiro conspiram contra a concretização de nossa proposta de um governo democrático-popular para a cidade.

Para a atual Administração a participação faz parte de uma estratégia de ampliação de sua base social e política, de disputa ideológica com os setores conservadores, firmando a ideia e a partir de uma nova forma de governar e que para tanto, opera uma profunda reforma do Estado e das instituições políticas do município, introduzindo novos atores ao processo decisório, identificados com a população excluída e segregada da metrópole (Instituto Paulo Freire. Projeto integrado de participação popular. Documento-síntese, 1990, p.1).

Na compreensão da gestão municipal, a dificuldade em motivar a participação popular seria “a herança da máquina administrativa municipal, marcada por uma cultura burocrática e centralizadora” que “tem colocado entraves a democratização dos serviços e a transparência da gestão, condições necessárias ao desafio da participação popular” (Instituto Paulo Freire. Projeto integrado de participação popular. Documento-síntese, 1990, p.3). Apontou também problemas de ordem mais estrutural como a ausência de funcionários com a qualificação e experiência para desenvolver projetos com a

participação da população. Pode-se interpretar, pelo documento, uma dificuldade da gestão em compreender que o modo de trabalhar conhecido no interior do partido não obteria a familiaridade dos cidadãos comuns que, inclusive, faziam parte do quadro do funcionalismo público marcado por formas de trabalhar dos anos anteriores. Assim a tentativa de fazer a “máquina” operar de acordo com a compreensão da administração do Partido dos Trabalhadores seria um grande entrave para um governo de apenas quatro anos. Outra dificuldade apontada pelo documento relacionava-se aos mecanismos de democratização da informação, por esse motivo “pouco se avançou na participação da população no sentido da formulação de políticas municipais e nas decisões sobre a gestão na cidade”. As experiências, na visão explicitada pelo documento, se limitaram ao estímulo de iniciativas em cooperativas e associações, mas não nas decisões políticas municipais. Dessa forma, apontou-se como possibilidade de solução uma “maior integração das políticas de participação das secretarias [...] que supere a fragmentação de esforços e a segmentação do processo para a própria população” (Instituto Paulo Freire. Projeto integrado de participação popular. Documento-síntese, 1990, p. 3)

O programa de participação popular do governo democrático, além da somatória de iniciativas de cada secretaria, deve representar um salto qualitativo que integre áreas e dote a administração de instrumentos capazes de tornar a realidade a diretriz do governo sobre a participação popular, enquanto participação política e cidadã. (Instituto Paulo Freire. Projeto integrado de participação popular. Documento-síntese, 1990, p. 4)

Para levar adiante o projeto democrático da gestão seria necessário, na perspectiva do documento, “investir na conformação de núcleos impulsionadores de processos participativos em cada secretaria, desenvolvendo atividades de capacitação e articulação intersecretarias”, também propôs levar adiante um “diagnóstico político da cidade” para que houvesse a possibilidade de “caracterização das forças sociais e políticas a nível setorial e territorial”, além de organizar plenárias regionais e nas micro-regiões. Novamente, vê-se desenhada uma forma de ação própria do interior do partido lançada na gestão e proposta a todos os grupos populares. Como afirmou Couto (1995), possivelmente, o partido tenha superestimado o alcance deste tipo de ação em relação aos trabalhadores que não pertenciam às movimentações populares. Outra possibilidade de solução encontrada pelas secretarias que assinaram o documento seria a “construção

de um núcleo, no governo, responsável pela sistematização, apoio, subsídio e integração da política de participação fomentada pelo conjunto das secretarias” (Instituto Paulo Freire. Projeto integrado de participação popular. Documento-síntese, 1990, p. 4).

Ao que as fontes indicaram, a Secretaria Municipal de Educação empenhou-se consideravelmente em atingir o objetivo de fomentar a participação popular. A primeira ação foi a criação do Regimento Comum das Escolas Municipais, que descreveu e tornou lei o direito das comunidades escolares à participação nas decisões das unidades escolares, com poder de voto também em relação a questões de ordem pedagógica, como a criação de um currículo pautado nos interesses da comunidade.

Vale ressaltar que antes mesmo do início da gestão, havia discussões sobre as demandas da educação na rede municipal. Houve em 3 de dezembro 1988, às vésperas da posse de Luíza Erundina um Encontro Municipal de Educação do PT, na EEPSG Carlos Maximiano. No evento discutiu-se o projeto de uma política educacional pautada na democratização do acesso a escola e da gestão, por meio da participação popular. Além desta pauta síntese também se discutiu sobre a valorização da cultura popular em contraposição a uma prática autoritária. Desse evento, resultou uma ata, documento sob a guarda do Instituto Paulo Freire em versão mimeografada, sem descrição e local de origem, trata-se de uma espécie de relatório resumido do encontro.

O evento teve em sua abertura a presença do futuro secretário municipal de educação Paulo Freire, que teria sua gestão iniciada em menos de 30 dias, em 1º. de janeiro de 1989. De acordo com a fonte, o futuro secretário fez a abertura do evento, narrando sua trajetória do exílio, passando pelas atividades de consultoria em diversos países, justificativa para aceitar o convite de Luíza Erundina. Conforme Couto (1995) afirmou, o PT não esperava a vitória nas eleições, assim que se viu agindo contra o tempo para organizar comitês e planos de gestão nas diversas secretarias. Dessa forma, ao menos pelo que se pode inferir, esse evento mostrou-se parte das ações que pretendiam corrigir uma falta de planejamento inicial do partido. Destarte, pouco antes do início do mandato de Paulo Freire, o partido se organizou e com a participação de aproximadamente trezentos membros (entre filiados e simpatizantes de acordo com o documento) deu curso a discussões em grupos, constituídos por quem se interessasse, sobre as temáticas elencadas. Houve grupos de discussão sobre seis pontos principais: creche e educação infantil; 1º. Grau; 2º. Grau; ensino supletivo; conselhos populares e gestão democrática; ensino superior. Tratou-se de um encontro do partido que se

pretendeu modelo para outros encontros zonais que se fizessem necessários no decorrer das ações do partido.

Sobre as questões concernentes à educação infantil, o relatório do encontro indicou que as discussões se deram sobre a problemática do trabalho oferecido neste segmento ser eminentemente assistencial, por isso sem a elaboração de um plano com diretrizes educacionais. Também se questionou a efetiva supervisão das verbas destinadas a instituições filantrópicas assistencialistas e a ausência de um currículo na pré-escola que orientasse o trabalho nas instituições. Por fim, questionou-se o poder do administrador das instituições de educação infantil que exercia um poder exagerado devido à ausência de espaço de decisão conjunta.

Ao se tratar as questões sobre o 1º. Grau indicou-se que seria necessário promover formação para que o professor pudesse conhecer a estrutura administrativa da rede municipal de ensino. Propôs-se a análise orgânica das delegacias de ensino de tal forma que pudessem ser substituídas por outros órgãos ou passar por uma reestruturação. Questionou-se a jornada do trabalho docente, considerada extenuante por não oferecer condições de “reciclagem”, tampouco para o planejamento do trabalho. Dessa maneira, seria necessário promover uma “relação orgânica” entre escola e conselhos populares. Sobre o trabalho docente propôs-se que a relação entre professores e alunos fosse transformada a fim de acabar com o autoritarismo que marcava o trabalho na sala de aula. Marca dessas discussões foram também a reflexão sobre a duração do ensino obrigatório de oito anos, dado que a permanência das crianças de camadas mais desfavorecidas não era maior que seis anos. Junto a isso se indicou repensar também o tratamento diferenciado para crianças com problemas de aprendizado, dedicando mais tempo à alfabetização. Igualmente, houve a proposta de atendimento público para a educação especial. Todas as propostas desejavam servir a um projeto de construção de uma escola de boa qualidade para a classe trabalhadora.

O grupo que discutiu as questões relativas ao 2º. Grau dispôs-se a indicar resistência à lei 5692/71, pois compreendia que o projeto de ensino profissionalizante desta estaria na contramão do que o PT deveria defender. Além do ensino profissionalizante, o grupo marcou oposição defendendo que a nova LDB deveria definir claramente o que seriam escolas filantrópicas, comunitárias, públicas etc, para esclarecer questões relacionadas à distribuição de verbas para a educação.

Entre aqueles que se debruçaram sobre a problemática da educação de adultos, houve discussão e questionamento sobre o fato de que desde 1940 houve tentativas de

campanhas de alfabetização. De acordo com o grupo de debatedores não houve desde então nenhuma campanha bem sucedida, pois o contexto nunca favoreceu as ações desse tipo. Porém, interpretavam que o momento do final da década de 1980 pareceria favorável, pois promovia o fortalecimento do processo da educação de jovens. Não se pôde alcançar pelo documento quais as motivações para esta crença, também por inferência, talvez os integrantes se vissem fortalecidos por saberem que haveria um intermediador de prestígio: o secretário Paulo Freire, que teve sua marca de trabalho e projeção internacional pelo trabalho de alfabetização de adultos.

Entre os problemas que o grupo apontou estavam: o autoritarismo da legislação, os convênios entre as empresas privadas e a fundação Educar³⁰ para o ensino de adultos, a falta de estrutura mínima para levar o projeto adiante, considerando infraestrutura e recursos humanos, além de material específico. Os membros desse grupo de discussão mostraram-se preocupados com um possível resultado da ação do partido na secretaria de educação, adiantavam que haveria necessidade de compor o quadro do governo e cargos da secretaria com lideranças e pessoal bem preparado que, na ocasião, trabalhavam na militância da educação de adultos. Dessa forma preocupavam-se com um possível esvaziamento dos quadros de liderança.

Importante que as questões sobre a Lei 5692/71 apareceram somente nos relatórios do grupo que discutia sobre o 2º. Grau, mas unida à questão levantada pelo grupo do 1º. Grau sobre o autoritarismo na relação professor e aluno e, por fim, do grupo da educação infantil que apontou o poder exagerado nas mãos do administrador geraram um discurso de resistência a uma forma de relação marcada pelo autoritarismo, palavra utilizada com frequência nos documentos. Formas autoritárias foram identificadas em todas as discussões do partido nessa ocasião. Assim, ressaltou-se novamente a necessidade de um combate das práticas anteriores de exercício de poder, projetando para o futuro a realização plena de uma nova forma de relações no cenário político da educação.

Já o grupo que discutiu sobre a educação de adultos apontou o autoritarismo da legislação municipal como impedimento à realização de projetos, cujo objetivo era a alfabetização de adultos, entrave para a democratização do acesso à escolarização. Em todos esses grupos, houve o apontamento de formas de autoritarismo, reforçando a

³⁰ Em 1985 houve o fim do Mobral, dessa forma surgiram outros programas de alfabetização como a Fundação Educar, vinculada especificamente ao Ministério da Educação. Sua função era a supervisão e acompanhamento do investimento dos recursos transferidos para a execução dos programas de educação de adultos.

interpretação que aqui se delineia e indicando enunciados responsivos e discursos que se opõem.

O grupo de discussão apontou uma questão importante que foi efetivamente ponto nevrálgico da administração petista. Paulo Freire e sua equipe, movidos pelo ideal de democratizar a educação na rede paulistana, mobilizaram militantes em diversas frentes do partido, esvaziando assim fileiras importantes a fim de alimentar a estrutura governamental. Isso teve um custo também no trabalho no interior das unidades escolares.

Todo empenho parecia ser por romper com modelo anterior, simbolizado pela gestão de Jânio Quadros, mas que se pode afirmar com assertividade, se tratar de uma oposição ao passado nacional, cujo autoritarismo se manifestou radicalmente no golpe militar.

3.2 – A escola pública popular nas fontes

De chofre as fontes evidenciaram que o projeto de escola pública popular passaria a enfrentar uma primeira questão: considerando a sucessão do governo Jânio Quadros para o de Luíza Erundina na secretaria municipal de Educação, seria necessário alcançar legitimidade desse projeto por meio da oposição ao autoritarismo do governo anterior. O documento da anistia de 03 de janeiro de 1989, publicado no Diário Oficial do Município, demonstrou as severas críticas ao governo Quadros que puniu com a exoneração funcionários que participaram de movimentos grevistas. O documento decretou a invalidação das exonerações e o direito de reassumir os cargos aos professores. Vale lembrar que o documento pautava-se sobre a Constituição Federal, promulgada em 1988, assim o processo de democratização brasileiro estava em seu início e os partidos que o defendiam e passavam a promover um ideal democrático, passavam a responder com duras críticas a todas as ações políticas que o contrariassem.

No documento publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo em três de janeiro de 1989, a gestão do PT caracterizou a ação do ex-prefeito sob a égide da arbitrariedade e da ação antidemocrática, pautando sua crítica no que a Constituição de 1988 estabeleceu sobre o direito à greve, à manifestação dos trabalhadores. Assim, asseverou que os atos punitivos configuraram perseguição política e ideológica inaceitável e “dignos de pública repulsa aos olhos de todos aqueles que desejam a construção de uma sociedade justa e democrática”. A repulsa dos atos de Jânio Quadros,

na afirmação dos ideais democráticos e os pressupostos democráticos apontados pelo partido foram alicerces da gestão da prefeita Luíza Erundina, quando iniciou os trabalhos em janeiro de 1989 (D.O do Município de São Paulo, Decreto no. 27611 de 1º. de janeiro de 1989).

Considerando que a paralisação de atividades profissionais por decisão dos trabalhadores é um direito que deve ser respeitado, no âmbito da regular convivência democrática, não só por setores privados como por órgãos e pessoas da administração pública;

Considerando que os atos punitivos oriundos de manifesta perseguição política ou ideológica são inaceitáveis e dignos de pública repulsa aos olhos de todos aqueles que desejam a construção de uma sociedade justa e democrática para todos os brasileiros;

Considerando, finalmente, que a reparação jurídica, moral e financeira de todos os servidores desligados do serviço público municipal em decorrência de atos grevistas ou de perseguições políticas e ideológicas é premissa ética que jamais poder ser ignorada por aqueles que foram convocados a administrar a *res* pública.

DECRETA:

Art. 19 – Nos termos do artigo 89, parágrafo 59, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da *Constituição da República Federativa do Brasil*, ficam anistiados todos os servidores punidos ou desligados do serviço público municipal por motivos exclusivamente políticos ou por participação em movimentos grevistas (São Paulo. Decreto no. 27611 de 1º. de jan. de 1989. Anistia dos servidores públicos municipais).

Deve-se considerar esse primeiro ato da prefeita, com o apoio total de sua equipe, um tom dado a todas as secretarias, sobretudo à SME, considerando que um número considerável de professores havia sido desligado de seus cargos e funções devido à punição por participarem dos movimentos grevistas. Esse decreto foi assinado pela prefeita Luíza Erundina, pelo Secretário de Negócios Jurídicos Hélio Pereira Bicudo, Secretário de Finanças Amir Antonio Khair, Secretário da Administração Fermino Fecho Filho, pelo Secretário de Negócios Extraordinários Luiz Eduardo Greenhalgh e José Eduardo Martins Cardozo Secretário do Governo Municipal.

Embora não haja a assinatura de Paulo Freire, dado a natureza da resolução e conteúdo pertinente a outras secretarias, a memória das professoras, por meio da qual Dutra (2005) elaborou sua tese de doutorado, associou ao secretário de educação tal decreto. A tônica era pautar-se nos valores democráticos, desta forma, essa primeira oposição ao governo anterior propiciou clareza sobre os caminhos que se desejava trilhar na gestão. Definitivamente, num momento em que os processos de democratização eram iniciais e o país estava ainda sob as sombras do regime militar foi essencial marcar posição diante dessa ação-símbolo do governo Jânio Quadros. Não

obstante, a configuração dos discursos mostrou a memória do regime ditatorial, simbolizado e administrado em oposição ao regime democrático, simbolizado e administrado por uma gestão que era considerada democrática e progressista por autores como Torres, O’Cadiz e Wong (2003). Destarte, tem-se o que pareceu um olhar para um passado de horror e outro de esperança no futuro.

O movimento de olhar o passado da ditadura militar – modelo a ser vencido e extirpado – lançava uma perspectiva para o futuro de mudanças, assim esse primeiro ato, além de promover justiça aos que foram punidos sem justificativa, de acordo com a *Constituição Federal de 1988*, também propiciou uma resposta que se lançaria ao futuro de liberdade e democracia. Nesse clima, com esses princípios, notaram-se os esforços da SME, sob a responsabilidade de Paulo Freire, em elaborar um projeto de escola democrática e popular, dado que os números da educação em São Paulo mostravam alto índice de evasão e escolas sucateadas.

É de conhecimento geral o estado de abandono em que as escolas municipais (*sic*) se encontravam a 1º. De janeiro de 1989, depois de quatro anos de administração janista. Basta dizer que 60% dos 654 prédios então existentes estavam com problemas graves, necessitando de reformas na parte elétrica, hidráulica e telhados. Havia déficit de 35 mil carteiras. As reformas estavam paradas, devido à dívidas (*sic*) contraídas pela administração passada com as empreiteiras (São Paulo, SME. *Construindo a Educação Pública Popular – ano 2, 1989*, p. 21).

Em relação à evasão e retenção, o documento intitulado *Cadernos de Formação-Reorientação do ensino noturno*, da série *Construindo a Educação do Jovem e Adulto Trabalhador*, Caderno 2, mostra dados que apontaram que havia retenção de 19,31% no ensino regular de 1º. Grau (1ª. a 8ª. série) e os números de evasão apontavam 6,05%. Aproximadamente, 25% dos alunos eram retidos ou evadidos. Os números aumentavam consideravelmente entre a educação de jovens e adultos. Indicou-se que entre os alunos matriculados na Suplência I³¹, 24, 18% eram retidos, 20,68 evadiam. Entre retidos e evadidos somavam-se 44,84% dos matriculados. Na Suplência II³², 42,10% era a soma de retidos e evadidos e na Suplência de 2º. Grau o número era menor, 27,07% (São Paulo, SME. *Cadernos de Formação-Reorientação do ensino noturno*, da série *Construindo a Educação do Jovem e Adulto Trabalhador*, 1989, p. 9). Qual era a leitura

³¹ Suplência I equivalia ao trabalho de EJA de 1ª. a 4ª. série, o atual Ensino Fundamental I, período de alfabetização.

³² Equivalia ao trabalho de EJA de 5ª. a 8ª. série, o atual Ensino Fundamental II.

da gestão sobre os números? Havia um descompasso entre o que a escola oferecia e a realidade do aluno trabalhador. Por meio dessa leitura dos números a

administração municipal 1989/1992, comprometida com os anseios populares, assume como diretriz político-pedagógica a construção de uma educação pública popular e democrática. Entende que a escola deve ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares. Considera que essa escola deve formar o educando como sujeito produtor de sua própria história, através de uma real participação na sociedade, entendendo-se “real participação” como atuação transformadora e libertadora.

Dessa forma, com tal diretriz e tal concepção de escola e de educando, não pode deixar de investir na reversão do quadro atual do curso noturno na rede municipal de ensino e na reorientação do atendimento a essa clientela. (São Paulo, SME. *Cadernos de Formação-Reorientação do ensino noturno*, da série *Construindo a Educação do Jovem e Adulto Trabalhador*, 1989, p. 9)

Os objetivos do projeto de reorientação do ensino noturno são bastante expressivos, por mostrar que os pressupostos democráticos tão desejados no passado, passariam a ser parte de uma política em uma rede de grandes dimensões.

1. Concretizar as prioridades da administração: democratização da gestão, democratização do acesso e permanência, nova qualidade de ensino e alfabetização de jovens e adultos.
2. Incentivar a elaboração, pelas escolas, de projetos de reorientação do ensino noturno.
3. Subsidiar teoricamente os educadores nas discussões sobre ensino noturno, através de uma ação conjunta DOT/NAEs. (São Paulo, SME. *Cadernos de Formação-Reorientação do ensino noturno*, da série *Construindo a Educação do Jovem e Adulto Trabalhador*, 1989, p. 10)

Não somente o aluno trabalhador foi considerado no foco dado para o projeto de uma escola pública popular, mas o aluno filho das classes trabalhadoras recebeu uma atenção voltada para si. Nessa perspectiva, de acordo com a visão da Secretaria Municipal do Partido dos Trabalhadores (SME-PT), o trabalho da escola deveria se fiar na participação de toda a comunidade escolar. Os projetos de reorientação na rede foram organizados por meio de um processo longo, não foram apenas decisões superiores da alta hierarquia que passavam a vigorar, ao menos como esforço. O empenho foi por dar voz aos professores, alunos, pais, funcionários operacionais. Ao mencionar tais considerações, lançou-se uma interpretação dos documentos, que sendo projetos, por vezes, mostraram-se ancorados em ações ideais, nem sempre realizados nas unidades

escolares. Porém, por enquanto, explorar-se-á o que as produções escritas da secretaria indicam como ideal de ação para a realização do projeto de escola pública popular.

Em carta escrita por Paulo Freire no documento intitulado *Aos que fazem educação conosco*, suplemento do Diário Oficial de 1º. de fevereiro de 1989, o secretário afirmou desejo de, desde que aceitou o convite da Prefeita Luíza Erundina para assumir a SME,

escrever aos educadores, tão assiduamente quanto possível, cartas informais que pudessem provocar um diálogo entre nós sobre questões próprias de nossa atividade educativa. Não que tivesse em mente substituir com as cartas os encontros diretos que pretendo realizar com vocês, mas porque pensava em ter nelas um meio a mais de viver a comunicação entre nós.

Pensei também que as cartas não deveriam ser escritas só por mim. Educadoras e educadores outros seriam convidados a participar desta experiência que pode constituir-se num momento importante da formação permanente do educador (São Paulo. *Aos que fazem educação conosco* em São Paulo. 1º. de fevereiro de 1989, p.3)

Infere-se aqui que há uma preocupação em manter um diálogo constante entre os participantes do projeto de educação pública popular. Para romper com a prática de impor modelos, referenciais e ações. Paulo Freire propôs, desde o início, uma relação entre pares. Ao que se mostrou nesse excerto, há projeções para o futuro pautadas em relações de igualdade, oferecendo espaço discursivo oficial a todos os envolvidos. Propôs que esse espaço de formação, oferecida pelas comunicações escritas, pudesse ser ocupado por todos.

Chama a atenção – do ponto de vista do uso da linguagem – que os modos e tempos verbais utilizados na proposição circulem na ideia de uma probabilidade. Em “Cartas formais que pudessem provocar um diálogo entre nós”, a utilização do verbo poder, no modo subjuntivo indica uma hipótese enfraquecida pelo uso do tempo pretérito. Diferente seria se houvesse uma construção com *que possam provocar um diálogo entre nós*. Além de manifestar um desejo, manifestaria também uma hipótese na qual se aplicaria uma esperança, talvez até uma crença. Dessa forma, caberia perguntar se se tratava de uma real proposta ou de um recurso para chamar e incluir o interlocutor, os professores e demais funcionários da rede, para que se sentissem integrantes do espaço da alta hierarquia: publicações no Diário Oficial. Dessa maneira, atenuaria possíveis embates com os professores e equipes das unidades escolares com a recorrente ideia de democratizar os canais de comunicação e os poderes de fala.

A ideia de gestão participativa foi proposta, talvez, mais fortemente em oposição ao que se configurara anteriormente na gestão janista – símbolo do conservadorismo, populismo e da ditadura – que por um processo de mobilização do professorado, dado sua heterogeneidade e conseqüente resistência às propostas. O que reitera a ideia de que se trata de um enunciado de resposta ao momento histórico anterior é que, ao utilizar esse tempo e modo verbal, Paulo Freire cuidou de não construir um enunciado impositivo. Essas duas possibilidades de compreensão não são contraditórias, dado que já estavam configurados, em fevereiro de 1989, alguns embates entre as ideias de Paulo Freire e visões de estratos da esquerda, assim como da direita. Vale lembrar a interpretação de Paiva (2000) sobre o dirigismo e o indutivismo presente no ideal de Paulo Freire, assim como sua compreensão inicial de que a pedagogia freireana fosse “originalmente autoritária”.

Sua pedagogia, originalmente autoritária, evolui para uma forma personalista que busca ainda do ISEB alguma fonte justificadora, aí encontrando – na formulação de Vieira Pinto – filões indutivistas capazes de sintonizar com os novos caminhos que Freire, no período, começa a percorrer ainda titubeante (PAIVA, 2000, p. 239).

“Não estamos interessados no aspecto psicológico da relação com os enunciados dos outros (e interpretações) mas com seu reflexo na estrutura do próprio enunciado” (BAKHTIN, 2010, p. 328). Desta forma a estruturação da carta aos educadores tem uma responsividade, que exige o questionamento das formas verbais utilizadas, pistas de uma posição frente aos interlocutores.

Pensei também que as cartas não deveriam ser escritas só por mim. Educadoras e educadores outros seriam convidados a participar desta experiência que pode constituir-se num momento importante da formação permanente do educador (São Paulo. Aos que fazem educação conosco em São Paulo. 1º. de fevereiro de 1989, p. 3).

Interessante observar que, no lugar de imposições via decreto e resolução publicados no Diário Oficial, tem-se a escolha do gênero de carta publicada em um suplemento deste veículo. Ainda que oficial, acaba mostrando uma abordagem de tom mais dialógico, indicando a tentativa de se acercar dos educadores de maneira informal. Paulo Freire escolheu um tom bastante livre, pode-se inferir que houve empenho para evitar ser impositivo. Como efeito de sentido, pode-se deduzir que a intensão foi manter a coerência entre os ideais do intelectual e sua prática na gestão da SME. Vale lembrar que as cartas do próprio secretário eram estratégias para motivar e orientar os trabalhos, expresso a seguir na expressão “Vale a pena nos empenharmos”.

Aos que fazem a educação conosco em São Paulo

Este documento reflete o processo de consolidação da Política Educacional que começamos a construir juntos desde janeiro de 1989. Nele estão sistematizadas as prioridades que vêm norteando a prática desta Secretaria: democratizar a gestão, democratizar o acesso à escola, implementar um ensino com nova qualidade e colaborar com os Movimentos Populares na luta contra o analfabetismo.

Definimos também os objetivos e metas que pretendemos alcançar em relação às prioridades acima. Isto só se tornou possível graças ao trabalho conjunto que, no ano passado, uniu Administração, educadores, pais, alunos, funcionários e comunidade.

A Reforma Administrativa e o Estatuto do Magistério, metas das quais depende em grande parte o êxito de nossas iniciativas, exigirão, também um esforço coletivo.

Vale a pena nos empenharmos. Afinal, a Reforma Administrativa permitirá superar as distorções e entraves burocráticos que têm prejudicado a execução das políticas sociais desta Administração. E o Estatuto do Magistério irá estruturar a carreira dos profissionais de Educação, garantindo-lhes a melhoria de suas condições de trabalho. É um dos requisitos básicos que possibilitará a realização de uma proposta pedagógica consistente, a partir da Reorientação Curricular e do Processo de Formação Permanente do Pessoal de Ensino.

Não podemos, também, perder de vista que tais questões estão estreitamente ligadas à luta mais geral que se trava no país pela escola pública popular e democrática. Devemos estar envolvidos no processo de discussão e definição da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei Orgânica Municipal, de forma a, junto com outros educadores, contribuir para universalizar no país uma educação pública a serviço da emancipação cultural, política e econômica de nosso povo (São Paulo. Aos que fazem educação conosco em São Paulo. 1º. de fevereiro de 1989, p. 3).

Na mesma sequência de documentos, em fevereiro de 1990, o tom de sua comunicação mudou pelo que se pôde observar neste excerto, caminhando menos na direção das hipóteses enfraquecidas e mais pela assertividade e motivação do trabalhador da educação. Pode-se considerar que a mudança no tratamento, observável nessa carta, é também resposta a uma demanda histórica: a discussão sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este foi um espaço de disputa importante para vários setores da sociedade: militantes da esquerda, propondo uma educação crítica, pública, democrática e popular, em oposição a propostas neoliberais; militantes das escolas confessionais; empresários; organismos internacionais etc. O cerne da questão era conclamar a participação nas discussões e definições da lei, sobretudo porque havia um espaço a ser ocupado por uma proposta de educação. Visualiza-se na preocupação de Paulo Freire sua intensão de marcar presença na luta pelas mudanças da legislação. De certa maneira, ser secretário de educação na segunda maior cidade da América

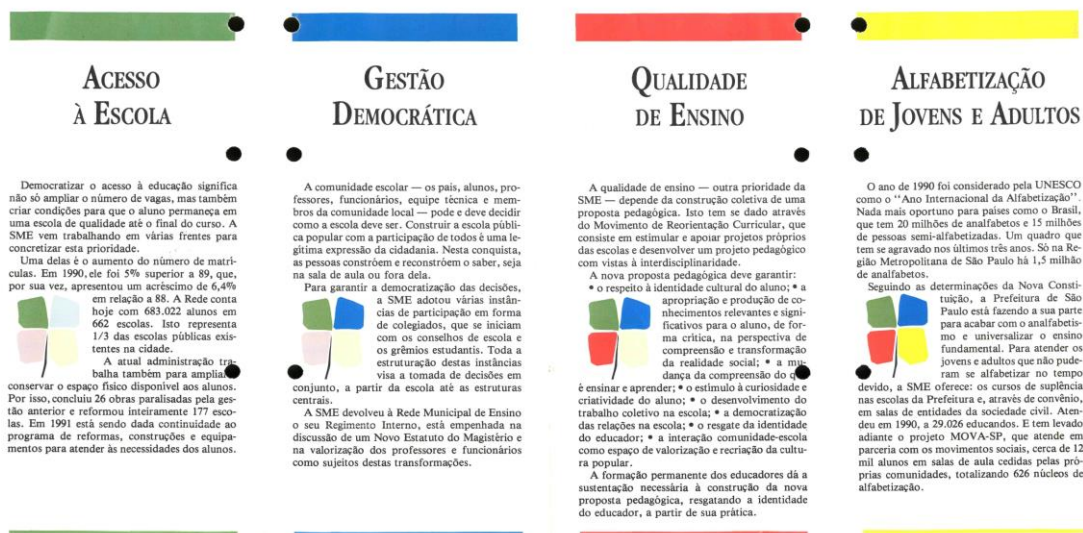
Latina, além de sua projeção internacional, promoveria uma reafirmação de sua proposta para a educação pública popular e democrática, demanda que ecoava entre os setores progressistas da sociedade.

Importante ressaltar que, já no primeiro parágrafo dessa carta, enunciam-se os objetivos da política educacional proposta, que pode ser sintetizada pelo verbo democratizar, afirmado pela menção ao trabalho conjunto com as comunidades escolares. Tratou-se de uma carta para motivar o trabalho da construção da escola democrática popular com a perspectiva adotada pela SME-PT.

Para divulgar os quatro pontos essenciais das prioridades da SME-PT, em janeiro de 1991, foram elaborados folhetos que circularam em todas as diretorias de ensino e eram distribuídos à população geral. O objetivo era promover a participação de alunos, pais e da comunidade local. Ao contrário de algumas das produções da secretaria, esses folhetos apresentavam maior qualidade gráfica e tópicos muito sintéticos e claros. Tratou-se de um esforço por divulgar os pontos essenciais da gestão e motivar a participação.

Os pontos esclarecidos no folheto eram quatro, simbolizados por um trevo de quatro folhas. O símbolo remete a uma ideia positiva, considerando que na tradição popular significa boa sorte. Com esta consideração, retomando o que já foi afirmado, é possível interpretar que se constrói um enunciado responsivo em oposição a práticas da gestão janista, como símbolo do passado antidemocrático da ditadura. A ideia que se transmitiu pode ser interpretada como propostas que levam os trabalhos da SME por caminhos mais venturosos e virtuosos. De todas as formas, veem-se tentativas de incluir a classe popular e mobilizá-la.





Sinteticamente, a SME presta contas de quais são suas prioridades e as justifica com dados estatísticos, indicando o progressivo aumento no número de matrículas, também faz referência à gestão anterior, localizando-se em oposição, marcando resistência ao modelo anterior. Entretanto, para além de justificar seu trabalho, indica um elemento importante para democratizar a escola: “criar condições para que o aluno permaneça em uma escola de qualidade até o final do curso”.

Democratizar o acesso à educação significa não só ampliar o número de vagas, mas também criar condições para que o aluno permaneça em uma escola de qualidade até o final do curso. A SME vem trabalhando em várias frentes para concretizar esta prioridade. Uma delas é o aumento do número de matrículas. Em 1990, ele foi 5% superior a 89, que, por sua vez, apresentou um acréscimo de 6,4% em relação a 88. A Rede conta hoje com 683.022 alunos em 662 escolas. Isto representa 1/3 das escolas públicas existentes na cidade. A atual administração trabalha também para ampliar, conservar o espaço físico disponível aos alunos. Por isso, concluiu 26 obras paralisadas pela gestão anterior e reformou inteiramente 177 escolas. Em 1991 está sendo dada continuidade ao programa de reformas, construções e equipamentos para atender às necessidades dos alunos. (São Paulo. SME. Quatro prioridades para a Secretaria Municipal de Educação, 1991, p.2)

O segundo ponto priorizado era a gestão democrática compreendida como lugar mais expandido e não exclusivo para os gestores da rede. A proposta era que as decisões que recaíssem sobre as demandas das unidades escolares pudessem ser discutidas e resolvidas com a participação de todos os membros da comunidade na qual se localizavam as escolas.

A comunidade escolar — os pais, alunos, professores, funcionários, equipe técnica e membros da comunidade local — pode e deve decidir

como a escola deve ser. Construir a escola pública popular com a participação de todos é uma legítima expressão da cidadania. Nesta conquista, as pessoas constroem e reconstróem o saber, seja na sala de aula ou fora dela. Para garantir a democratização das decisões, a SME adotou várias instâncias de participação em forma de colegiados, que se iniciam com os conselhos de escola e os grêmios estudantis. Toda a estruturação destas instâncias visa a tomada de decisões em conjunto, a partir da escola até as estruturas centrais. A SME devolveu à Rede Municipal de Ensino o seu Regimento Interno, está empenhada na discussão de um Novo Estatuto do Magistério e na valorização dos professores e funcionários como sujeitos destas transformações (São Paulo. SME. Quatro prioridades para a Secretaria Municipal de Educação, 1991, p.2).

Para levar a cabo o projeto de construção da educação pública popular, mecanismos de participação popular foram desenvolvidos e utilizados. Uma das maneiras foi o Conselho de Escola. Na dinâmica deste, puderam-se observar elementos de transformação, mas também de resistência. Conforme indicam Torres, O'Cadiz e Wong (2002), a tarefa de concretização da inovadora visão de escola pública precisou de quatro ações essenciais.

1. A criação de propostas concretas para **a melhoria da qualidade da educação** oferecida nas escolas municipais, através de várias mudanças programáticas e curriculares. Estas incluíam a reorganização dos níveis de ensino em três ciclos e a introdução de novos métodos de avaliação, a avaliação contínua e a pesquisa para assegurar o aperfeiçoamento técnico, a garantia de formação profissional contínua, uma remuneração justa para os professores e o estabelecimento do Movimento de Reorientação do Currículo com implementação do Projeto Interdisciplinar, bem como outros programas.
2. O avanço do processo de **democratização da gestão das escolas municipais**, através de uma maior participação e controle social do sistema por meio da criação de canais de comunicação e métodos participados de tomada de decisões, como é patente no esforço sistemático de tornar autênticos os preexistente Conselhos de Escola (órgãos deliberativos de representação).
3. A promoção de um **movimento de alfabetização de jovens e adultos** (MOVA), através de apoio técnico e financeiro aos movimentos sociais existentes que trabalhavam na alfabetização de adultos por toda cidade.
4. A **democratização do acesso**, através da construção de novas escolas e renovação e expansão das estruturas existentes, bem como o estabelecimento das infra-estruturas necessárias para um desempenho adequado por parte dos alunos.

Com esses propósitos de política educativa, o PT defende que a sua administração municipal pretendia romper com a tradição de uma política de campanhas grandiosas, experiências pedagógicas isoladas ou soluções feitas para os complexos problemas da escola pública. A sua abordagem da política educativa era multifacetada[...] e “acima de tudo uma predisposição constante para fazer face à resistência política,

que não era pequena, por parte dos conservadores (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 55-56).

Os quatro pontos indicavam um esforço por democratizar, por isso nesse verbo há a síntese do trabalho da gestão da SME. Como por vezes indicado neste capítulo, essa é a forma do trabalho que se pretendeu executar. Evidentemente, ainda que tenha sido o esforço, este não se deu sem seus conflitos e contradições. A primeira contradição, ou ao menos limite que se deve indagar, tem relação com a dimensão da rede municipal e as demandas no momento político que se estruturava. Que democratização foi possível, levando em conta os modelos de práticas educativas até então utilizadas, considerando que essas práticas, por vezes consideradas “bancárias”, antidemocráticas, opressoras e excludentes, não eram questionadas e problematizadas por todo corpo docente da rede em todas as unidades escolares. Havia formas de trabalho que constituíam um modelo parte de um processo de longa duração. Para o combate ao que havia se estabelecido anteriormente, considerado “educação bancária³³”, a SME-PT propôs um modelo de ação com um processo estruturado em fases nas quais o corpo docente deveria conhecer a realidade de sua comunidade para propor em conjunto uma abordagem de conteúdo por meio dos temas geradores. Isso se deveu, sobretudo, ao fato de que a “SME-PT defendia que a democracia em educação é especialmente participar nas decisões sobre política educativa com pais, alunos, funcionário e educadores” (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 110).

Para cumprir este objetivo a administração PT ressuscitou o *Conselho de Escola*, um órgão deliberativo que tinha sido criado por uma administração anterior, mas nunca totalmente implementado. De acordo com o artigo 41 do Regimento Comum das Escolas Municipais, os Conselhos de Escola são constituídos por representantes eleitos de professores, alunos, pais e funcionários “encarregados de discutir, definir e elaborar um Plano de Escola que traduza para cada escola as linhas de orientação das políticas educativas do município”. Para mais profundamente institucionalizar este processo de democratizar as tomadas de decisão num sistema escolar tão extenso, cada órgão regional, ou NAE, iria instituir um Conselho Regional de Representantes de Conselhos de Escola (*Conselhos Regionais de Representantes de Escola, CRECEs*) que elaboraria um Plano Regional de Educação (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 110).

³³ A educação “bancária”, na metáfora criada por Paulo Freire, compreende a educação como um processo no qual o professor (educador) deposita informações que são recebidas pelo estudante (educando). Nela o professor recebe prescrições sobre como e o que fazer. Caracteriza-se por ser um processo de opressão.

Os conselhos de escola eram considerados pelo partido uma oportunidade de estimular o apoio popular para suas políticas educacionais promovidas, por isso a “administração [do PT] pretendeu fazer dos Conselhos de Escola o instrumento fulcral da sua reforma educativa e do projecto político para mobilizar as populações através da participação democrática” (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 110).

Para que seja possível compreender a gestão SME-PT deve-se considerar o funcionamento dos conselhos de escola, dado que estavam em sua dinâmica e princípios todos os desdobramentos da proposta de Paulo Freire em seu trabalho como secretário municipal de educação. Por meio das atividades de participação nos conselhos, as unidades escolares elaborariam um currículo interdisciplinar e reorganizado para atender às demandas das comunidades. Essa proposta foi oferecida como abordagem de trabalho para toda a rede, entretanto a adesão a esta não era obrigatória, em contrapartida todas as unidades escolares eram convocadas a elaborar um plano de trabalho pedagógico.

Freire e sua equipa implementaram mudanças radicais na educação municipal, incluindo uma reforma curricular abrangente para os 8 primeiros anos de escolaridade, novos modelos de gestão escolar, através da criação de conselhos de escola que incluíam professores, diretores, pais e representantes do governo, bem como lançamento de um movimento para a alfabetização (MOVA – São Paulo) baseado numa planificação e produção participada em parceria com organizações não-governamentais e movimentos sociais (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 76).

Se a administração da SME-PT apostou tanto nos conselhos de escola para democratizar a gestão e promover a participação popular também no que regia as ações no interior das unidades escolares, se faz radicalmente importante a compreensão das formas de funcionamento desse instrumento. A partir dele, ao menos em termos ideais, deram-se mudanças relacionadas ao movimento de reorientação curricular, por meio dos projetos interdisciplinares. Por isso, a gestão promoveu esforços na formação do quadro docente e de gestores das escolas.

Se conseguissem estabelecer os Conselhos de Escola eficientes e fortes no sistema municipal, o PT estava convicto de que iria contribuir de forma concreta e duradoura para democratizar outros aspectos da vida municipal (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 110).

3.3 – Conselho de escola em seu funcionamento, as disputas e conflitos para além de uma proposta de trabalho da SME.

É necessário lembrar que a proposta de trabalho da SME-PT pretendia romper com uma lógica de funcionamento de governo perpetuada por séculos de história. De acordo com documentos, essa lógica era marcada pela centralização, por isso o objetivo da gestão era a descentralização do poder para marcar espaço democrático de participação popular. Isso era o que desejava o Regimento Comum das Escolas Municipais.

Nesse regimento, cuja proposta era tornar-se parâmetro para todas as unidades escolares da rede municipal, havia forte empenho em galvanizar a participação popular, tônica da gestão Luíza Erundina. O Regimento Comum foi enviado para a análise do Conselho Estadual de Educação que, teve como relatores José Mario Pires Azanha e João Cardoso Palma Filho, constitui um diálogo marcado por críticas que apontam para algumas incoerências, na visão do Conselho.

O Regimento defendia a escola pública popular, democrática, laica, gratuita como direito da população e dever do poder público, conforme seu artigo 3º. Também propunha que estaria a serviço das necessidades e características de toda a população. Não estabelecia diferença de tratamento a nenhum dos grupos sociais que compunham a sociedade paulistana e eram atendidos pelas escolas. Em relação às modalidades de ensino, cita a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino supletivo nos níveis Suplência I e II, sendo estes últimos organizados de forma a oferecer o ano letivo de forma abreviada. Passou a atender a demanda dos surdos com a educação especial. Sobre os objetivos da educação na rede municipal, defendeu-se um processo educativo que oferecesse uma formação crítica, solidária e democrática, na qual “o educando, inclusive o que possui necessidades especiais, vá gradativamente se percebendo agente do processo de construção do conhecimento e de transformação das relações entre os homens em sociedade”, alargando e recriando as próprias experiências, de acordo com os limites e possibilidades de cada um dos segmentos de ensino: educação infantil, ensino fundamental regular e supletivo e ensino médio regular e supletivo. Propunha também a organização dos ensinos em ciclos, sendo que a educação infantil estaria organizada em três estágios, atendendo as crianças entre quatro e seis anos. O ensino fundamental seria dividido em ciclos, sendo eles: Ciclo Inicial (I) os três primeiros anos

de escolaridade, Ciclo Intermediário (II) os três anos seguintes e o Ciclo Final (III) os dois últimos anos (Regimento Comum das escolas municipais, artigos 1º. a 5º.).

A organização em ciclos foi uma novidade proposta pela gestão, dado que antes a organização se dava por séries anuais. A ideia era promover ciclos mais longos, por meio dos quais os estudantes teriam mais tempo para cumprir um conjunto de requisitos. O modelo seriado era interpretado como manutenção das formas anteriores do fazer escolar, assim os ciclos viriam a proporcionar um tempo mais alongado de aprendizado, sem as temidas reprovações anuais. Vale ressaltar que a demanda por diminuir a retenção, uma das responsáveis pela evasão escolar era missão perseguida pela gestão.

Para alcançar o objetivo de promover a participação popular, o Regimento Comum estabeleceu a criação dos Conselhos de Escola, instância composta por membros da comunidade escolar: professores, funcionários, alunos, pais, mães e responsáveis. A proposta previa a participação em todos os aspectos do funcionamento da escola e estabelecia participação paritária de todos os membros.

Em seu artigo 12, no qual descreve a natureza do Conselho, indicou que:

O Conselho de Escola terá natureza deliberativa, cabendo-lhe estabelecer, para o âmbito da escola (diretrizes e critérios gerais relativos à sua ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade, compatíveis com as orientações e diretrizes da Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação, participando e se responsabilizando social e coletivamente pela implementação de suas deliberações (São Paulo. Decreto no. 31.086, de 2 de janeiro de 1992. Regimento Comum das Escolas Municipais, artigo 12).

O Regimento Comum teve seu parecer escrito e enviado em 18 de dezembro de 1991. Paulo Freire já não era mais o secretário de educação, a SME estava sob a responsabilidade de Mário Sérgio Cortella, entretanto é importante considerar o fato de que a produção do documento deu-se sob a responsabilidade do antecessor na SME. Sabe-se que Cortella esteve presente na equipe de Paulo Freire desde o início e cumpriu depois a função de levar adiante o mesmo tipo de política educacional empreendida até maio de 1991 e, de acordo com informações gerais, assim o fez. Portanto o documento tem a marca da ação política do intelectual a que se debruça esta pesquisa.

Nas palavras do parecer, cujos relatores conselheiros foram José Mário Pires Azanha e João Cardoso Palma filho:

Ninguém poderá, num ajuizamento severo, negar à atual Administração do Ensino Municipal o esforço continuado e até

obsessivo de elevar a escola pública municipal a um novo patamar de qualidade e responsabilidade social. Não se trata aqui, evidentemente de fazer um balanço de acertos e erros desse esforço, mas apenas de reconhecer que a atual administração faz jus a um crédito de confiança, na luta já empreendida por uma escola pública e democrática, e que essa mesma credibilidade já conquistada não permite duvidar da honestidade de propósitos da proposta regimental apresentada. (SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer No. 2433/84, de 18 de dezembro de 1991, fls. 9 e 10).

O parecer apresentou uma introdução reconhecendo o mérito do documento, no esforço por esforçar-se na promoção da desejada escola pública democrática. Assim, os relatores apontam a honestidade da qual não se deve duvidar. Entretanto, na sequência, houve um trabalho de análise, indicando as contradições que interpretaram da constituição do regimento na comparação com alguns pressupostos. De acordo com o parecer há uma contradição em defender a autonomia da escola e fazer valer via força da lei um regimento que inclui aspectos tão interiores às unidades escolares.

O discurso da autonomia da escola colide frontalmente com a instituição do regimento comum. Não porque a autonomia escolar tenha no regimento próprio a sua única expressão legítima, mas porque o regimento comum exonera a escola de refletir sobre a sua própria organização. E, assim, exonera dessa obrigação fundamental, a própria escola, pela força da inércia, se auto-libera de buscar, nos vazios do regimento comum, as oportunidades de iniciativas e inovações que lhe restaram. Na verdade, hoje, o princípio da autonomia escolar transformou-se numa expressão vazia [...]. A preocupação é estabelecê-lo na letra das normas. Nada mais. Nada se faz para desenvolver, em cada professor a percepção de que o exercício da autonomia escolar é a única defesa contra os pacotes “orientadores” de órgãos centrais. O magistério como um todo precisa ser educado para esse exercício. (SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer No. 2433/84, de 18 de dezembro de 1991, fls. 11 e 12)

Na sequência os relatores ponderaram que a administração não poderia se eximir de fixar diretrizes e metas de uma política educacional, mas sem a devida autonomia e responsabilidade de cada unidade escolar, a tendência acabaria sendo o excesso de regulamentação das escolas, imobilizando-as por limitá-las a espera de ordens. Há itens que os relatores interpretaram como “matéria da economia interna da escola” que dispensaria intervenções externas.

Na verdade, o regimento proposto acaba sendo, em alguns aspectos, fortemente centralizador e na prática, talvez, ele não venha a ser o instrumento legal consolidador dos “avanços na direção da democracia interna e autonomia das escolas”, como se pretende na exposição de motivos [...] amarrando fortemente as escolas às orientações centrais, o regimento proposto poderia ser adotado por outras eventuais Administrações de Ensino que, abertamente, se

situem no polo oposto à política democrática que é defendida pela atual administração. (SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer No. 2433/84, de 18 de dezembro de 1991, fl. 13)

Ainda, de acordo com o parecer, o ideal seria que cada escola integrasse as diretrizes gerais em seus próprios regimentos da política educacional. “Aí, sim, teríamos o quadro ideal: unidade de princípios políticos de defesa da escola pública e a pluralidade das opções pedagógicas compatíveis com esses princípios” (SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer No. 2433/84, de 18 de dezembro de 1991, fl.13).

Pode-se inferir que, nas entrelinhas do parecer, não tão cifrada, esteja a crítica por fazer valer uma forma de trabalho pela imposição da lei, contradizendo o esforço por descentralizar o poder e dar às unidades escolares a devida autonomia. Em outras palavras, o parecer indica que a democratização fora tutelada pela lei. Em contrapartida, talvez fosse uma forma de garantir algum ganho da gestão para os próximos anos, dado que, para o ambicioso trabalho da administração petista, quatro anos foi um tempo insuficiente. Vale lembrar que muito se ambicionou fazer nos quatro anos de mandato petista, havia aqueles que entendiam a oportunidade como possibilidade de engendrar a revolução, outros de organizar as classes populares para participação ativa no cenário político, ainda os que junto a essas ambições compreendiam o momento como a possibilidade de levar adiante um processo de revolução cultural. Não se pode deixar de lado que a administração carregava consigo os ideais do partido, ainda que seccionados em grupos tão distintos e, muitas vezes, tão opostos. Assim, de certa forma, o regimento mostra, também em suas contradições, a herança do Partido dos Trabalhadores em sua constituição.

Os relatores do Conselho Estadual de Educação concentraram também observações importantes sobre o funcionamento dos Conselhos de Escola. Consideraram importante que a gestão democrática fosse compreendida como administração coletiva a ser realizada pelos Conselhos de Escola, como instância de colaboração, deliberação, acompanhamento e avaliação do planejamento e do funcionamento da unidade escolar. Em contrapartida, a implantação talvez devesse se dar de forma gradativa com o próprio conselho reivindicando novas responsabilidades para as quais se sentisse preparado, em lugar de validar uma ação de cima para baixo, como tantas vezes o partido questionou.

Outro ponto considerado problemático, de acordo com os relatores, era a participação paritária dos membros dos conselhos. Ponderaram o fato de reconhecerem que os pais, sobretudo dos estudantes das escolas mais periféricas, por terem sido excluídos do processo de escolarização, compreenderiam a importância desta para seus filhos, em contrapartida isso “não credencia ninguém a discutir e adequar o âmbito da unidade escolar às diretrizes da política educacional estabelecidas pela SME naquilo que as especificidades locais exigirem” (SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer No. 2433/84, de 18 de dezembro de 1991, fl. 14). Questionaram o fato de que completamente leigos ao fazer escolar pudessem, por exemplo, participar em condição paritária da formulação e execução do Plano Escolar, tampouco das decisões sobre a avaliação do desempenho da escola. Igualmente, questionavam se trabalhos tão específicos das unidades escolares poderiam ser realizados também por essas famílias. Destacam as seguintes atribuições do conselho de escola como questionáveis à participação de todos:

- definir as diretrizes, prioridades e metas da ação da escola para cada período escolar, que deverão orientar a elaboração do Plano Escolar;
- elaborar e aprovar o Plano Escolar, acompanhando a sua execução;
- avaliar o desempenho da escola em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas;
- deliberar quanto ao atendimento e acomodação da demanda, turnos, utilização do espaço físico, considerando a demanda e a qualidade do ensino;
- analisar, aprovar e acompanhar projetos pedagógicos propostos pela Equipe Escolar e/ou pela comunidade escolar, para serem desenvolvidos na escola;
- arbitrar sobre impasses de natureza administrativa e pedagógica, esgotadas as possibilidades da solução pela Equipe Escolar;
- propor alternativas de solução aos problemas de natureza pedagógica e administrativa tanto aqueles detectados pelo próprio Conselho como os que forem a ele encaminhados;
- discutir e arbitrar sobre critérios e procedimentos de avaliação relativos ao processo educativo e à atuação dos diferentes segmentos da comunidade escolar;

E muitas outras que seria cansativo continuar a enumerar.

Não pretendemos aqui subestimar pais ou alunos, mas simplesmente afirmar que as tarefas acima especificadas exigem discernimento profissional. **Aliás, se essa afirmação não tiver fundamento, seria tolice que se continuasse a formar profissionais em educação porque o assunto seria matérias do mais banal senso comum.**

É possível até compreender a motivação que conduziu os autores do próprio projeto a elencar, como atribuições do Conselho de Escola, mais nobres tarefas referentes ao processo educativo, porque não é mais admissível convocar pais à escola apenas para que aprovelem o valor das contribuições para a associação de pais e mestres e para organizar festas juninas. A participação comunitária concebida nestes termos é um engodo e uma contrafação. **Mas também não é razoável**

ir de um extremo ao outro porque se correm outros tipos de risco, como o de tumultuar a vida da escola ou, pior ainda, criar ensejo para que pais e alunos sejam eventualmente manipulados e deem respaldo político a decisões que nem mesmo compreendem.

O assunto merece uma reflexão mais aprofundada, porque o que está em jogo não é apenas o êxito ou malogro do regimento proposto, mas o próprio tema da participação comunitária em educação. Aliás, como disse o Prof. Alfredo Bosi – insuspeito defensor dessa participação – há muito exagero e fantasia com relação ao assunto. Em muitos casos nem mesmo há pertinência na utilização do conceito comunidade, pois este, no seu significado antropológico, não pode simplesmente referir-se a um agrupamento populacional. O conceito de comunidade envolve referência a sentimentos, atitudes, valores, etc. Muitas vezes a população servida pela escola é mera aglomeração humana circunstancialmente confinada num espaço comum. Nesses casos a ação escolar deveria ser antes no sentido da indução do agrupamento para tomar consciência de problemas e de interesses comuns para que, finalmente, se constitua uma real comunidade. (SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer No. 2433/84, de 18 de dezembro de 1991, fls. 15-17, grifos meus)

Vê-se nas considerações do parecer um confronto de ideias e de lugares do discurso. Ao que se pôde apreender, a administração petista estava convencida de que o princípio da luta de classes e de pertencimento à classe fosse evidente nos grupos menos favorecidos e partiu dessa premissa como critério para elaboração do regimento e fomento à participação popular. Em contrapartida, o parecer aponta outras questões que não foram consideradas pela administração, como o problemático conceito de comunidade e para fazê-lo chamou intelectual reconhecido e partidário da participação popular: Prof. Alfredo Bosi, outro notável da Universidade de São Paulo. Vê-se, assim, um diálogo tenso por colocar em movimento problematizações não consideradas pelo grupo da SME. Talvez, os comentadores, ao questionarem a forma de participação popular por meio dos Conselhos de Escola, partissem de uma ótica na qual o capital cultural das classes populares não alcançasse a compreensão do fazer escolar em suas atividades mais especializadas. Viam que a ausência de formação escolar impediria a compreensão de alguns dos afazeres, como os elencados no excerto transcrito.

Detalhe essencial para a compreensão da importância do parecer escrito por José Mario Pires Azanha e João Cardoso Palma Filho, deve-se ao fato de que além de membros do Conselho Estadual de Educação eram professores da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP), respectivamente. Ambos foram intelectuais notáveis de universidades reconhecidas no cenário brasileiro, além disso, não se tratava de críticas de opositores do ponto de vista político. Ao que o parecer demonstrou, se é possível utilizar o termo oposição, foi uma oposição conceitual

em relação à proposta do Regimento Comum. Travava-se um confronto conceitual que se desenvolvia entre uma visão de educação das classes populares e uma visão que se evidencia pautada nos conceitos intelectualmente dados pelas instituições de referência USP e UNESP. Na visão da administração transpareceu conceituações da *Pedagogia do Oprimido*, que demonstrou em sua prática romper com pressupostos caros aos especialistas em educação. O comentário sobre a inadequação em dar mesmo poder de decisão ao professor e ao pai do estudante das periferias mostrou o embate entre as ideias freireanas e a academia. Mais um ponto de tensão deveu-se a um apontamento que sugere ser o Regimento Comum e a perspectiva defendida forma de desescolarização da escola, no sentido de compreender o fazer educativo de maneira tão ampla que o retira do especialista – formado pelo conhecimento acadêmico – e o coloca sob a posse e responsabilidade de toda sociedade. Evidentemente, do ponto de vista ideal, tal interpretação tem sua validade, mas o parecer se debruçou sobre questões de ordem bastante pragmática como são as responsabilidades aferidas ao conselho e, conseqüentemente, a membros não especializados e, por vezes, sequer escolarizados. De acordo como parecer, isso incorreria em tirar a legitimidade das formações dos quadros de profissionais da educação, por isso classificado como “tolice”.

Em *Pedagogia: diálogo e conflito*, Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães deixaram registrada uma conceituação do fazer educativo de delimitação pouco marcada e fora dos muros da escola, de certa maneira desescolarizada.

Trata-se de fazer um trabalho pedagógico-político no sentido de nos conhecermos enquanto educadores; de avançarmos nas respostas às questões que nos colocamos de Norte a Sul desse país; de buscarmos para a educação alternativas que não sejam elaboradas em gabinete, que não sejam projetos político-pedagógicos dissociados do avanço político da massa popular. Porque o que nós temos assistido, sobretudo nos últimos vinte anos, é que a educação tem sido elaborada, destilada nos corredores burocráticos da ditadura, e imposta à massa.

A educação que propomos, em decorrência da nossa opção política, é uma educação que venha a ser construída hoje a partir desse debate amplo, desse caminhar juntos de todos os educadores que somos, e não só pelos professores, mas também pelos pais, alunos, jornalistas, políticos, enfim, por toda **a sociedade brasileira se repensando**, reaprendendo o Brasil (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2000, p.26).

A obra foi publicada em 1989, trata-se de um diálogo dos três autores, compilado e publicado em livro. Não é interesse entrar em análise da obra em si, mas dar voz a um enunciado anterior que mantém uma relação tensa com a academia.

Gadotti afirma nesta obra que “quando chegava a uma determinada faculdade a convite dos alunos”, por vezes “era considerado **persona nos grata** pelos responsáveis dessas faculdades, estes tentavam invalidar a atividade desenvolvida, dizendo que eu era **mais um político do que um pedagogo**” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2000, p.26, grifos dos autores). Esse exemplo foi confirmado por Paulo Freire no diálogo transcrito no Capítulo I. Deduz-se, dessa forma, que o parecer de José Mário Pires Azanha e João Cardozo Palma Filho respondeu a certas provocações entre a academia e a militância do grupo de Paulo Freire³⁴. Da mesma maneira que o conceito de educação foi alargado pelo grupo de intelectuais freireanos, também foram alargados os recursos por meio dos quais se poderia conceber a prova de um experimento.

O parecer reconheceu a tentativa de justificar a participação popular no Conselho de Escola por meio de um testemunho escrito pelo Sr. Josias Ferreira Magalhães, pai de um estudante de uma escola na região norte da capital paulista. Essa carta foi anexada ao documento apresentado ao Conselho Estadual de Educação como exemplo de que a população pode falar e para derrubar o preconceito que consideraria a população inapta por não entender de educação e das especificidades da escola. Porém de acordo com o parecer não se pode incluir a participação do Sr. Josias como prova de que a gestão pode contar com a participação da população em nível de paridade.

A carta do Sr. Josias foi publicada e consta como Anexo I ao projeto. O Sr. Josias escreve bem e com muita sensibilidade para a questão educativa, mas a anexação foi **mero lance retórico**. Nada mais. **Ela não prova que as comunidades estejam preparadas para o desempenho de todas as tarefas cometidas ao Conselho de Escola. E este é o sentido em discussão.** E essa discussão não significa perfilar “o velho preconceito (...) de que a população não pode falar”. Ela pode e deve falar, mas não ser compelida a assumir tarefas as quais não esteja preparada. [...]

Enfim, a democratização da gestão da escola deve ser resultado da consolidação de práticas de discussão coletiva permanente do processo educativo e não uma imposição regimental que, eventualmente, poderá produzir efeitos opostos aos visados.

O assunto é muito complexo e envolve não apenas o próprio problema da participação comunitária, da qual temos escassas experiências, mas também a necessidade de uma mudança na mentalidade do magistério no sentido de aceitar e estimular a colaboração de pais na tarefa educativa. Essa mudança de mentalidade deve ser uma preocupação prioritária da Administração Municipal, para que, eventualmente, não se forme no magistério uma resistência que conduziria ao malogro da iniciativa. Por isso insistimos na assunção gradativa das responsabilidades pelo Conselho de Escola simultaneamente com um

³⁴ O Prof. Moacir Gadotti teve participação bastante intensa no percurso de Paulo Freire, assim optou-se aqui por apresentar o conceito mais alargado de educação como ideia defendida por um grupo, nomeados no primeiro capítulo pelo termo freireanos.

esforço de preparação do magistério (SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer No. 2433/84, de 18 de dezembro de 1991, fl. 18, grifos meus)

O fato de haver anexado um testemunho escrito de um membro das classes populares não tem estatuto de prova científica, pelo que se observa na construção argumentativa dos relatores, tratava-se de usar um elemento da memória recente com estatuto de prova. O anexo desse testemunho na expressão do documento seria “mero lance retórico” promoveu-se a diminuição do argumento oferecido pelo documento da secretaria municipal. Notou-se que os acadêmicos esperavam maior rigor técnico e científico. Assim, o projeto de participação popular nos moldes propostos pelo Regimento Comum viu-se confrontado por um fazer acadêmico.

Se a proposta da SME-PT encontrava dificuldades entre os próprios partidários da esquerda militante, que não aceitavam as formas de trabalho da gestão Erundina e de Paulo Freire, também encontrou desafios entre os acadêmicos do Conselho Estadual de Educação, embora o Regimento Comum tenha alcançado aprovação.

Por outro lado Torres, O’Cadiz e Wong (2002), empenhados em pesquisar a rede de ensino municipal de São Paulo, enquanto essa se constituía nos anos 1990, ao citar a reforma educativa baseada no conceito de Escola Pública Popular, afirmou que:

O programa geral da reforma educativa proposta pela administração de Freire baseia-se no conceito de Escola Pública Popular. Na sua origem, o conceito de educação popular (ou seja, a “educação do povo”) era utilizado na América Latina para definir o modelo de educação pública concebido por governos liberais, em particular nas três últimas décadas do século XIX. O trabalho revolucionário de Freire com a *pedagogia do oprimido* transformou radicalmente esse conceito original de educação popular num outro que nasce da análise política e social das condições de vida entre os pobres e se propõe implicar estes grupos nos processos individuais e colectivos de consciência e acção críticas (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 77).

Para a SME-PT as classes populares possuiriam um *habitus* que deveria ser considerado sem que se impusesse uma adaptação ao capital cultural e a um *habitus* classe média, para não cair nas armadilhas da reprodução a que se referiu Bourdieu (2009).

os promotores do ensino público popular acreditam que são necessários melhoramentos drásticos na qualidade da educação. As crianças das classes trabalhadoras devem ser ensinadas a apreciar o seu próprio capital cultural e a serem expostas a estratégias de aprendizagem baseadas no seu próprio *habitus*. Actualmente têm de adaptar-se constantemente a um capital cultural e a um *habitus* da classe média dominante. É também necessário adaptar a oferta das

escolas às exigências e necessidades das crianças das classes trabalhadoras, muitas das quais também trabalham a tempo inteiro ou parcial.

Além do mais, o ensino público popular é um conceito que associa a educação e a hegemonia. No Brasil, os defensores do ensino público criticam no ensino público a sua baixa qualidade e o autoritarismo [...] A gestão democrática das escolas é outro aspecto fulcral do ensino público popular. Este objetivo, que pressupõe autonomia na planificação, gestão e controle do funcionamento das escolas, com a participação de alunos, pais, movimentos sociais, professores, funcionários e responsáveis governamentais pela educação, implica uma crítica violenta à planificação tecnocrática e ao conceito de competência técnica despida de qualquer controlo ou participação democráticos.

Donde, o avanço de um conceito altamente politizado do papel da escola na sociedade brasileira permitiu à SME-PT compreender a possibilidade de a escola pública se tornar um instrumento para a transformação a sociedade pelas classes populares: a Escola Pública Popular.[...]

Na perspectiva de Freire, o objetivo é ligar a educação a um projecto histórico de emancipação social: as práticas lectivas deviam estar relacionadas com uma teoria do conhecimento. Consequentemente, a educação aparece mais como acto de conhecimento do que uma mera transmissão de conhecimentos ou a assunção da bagagem cultural da sociedade. Uma vez que se considera que conhecimento e poder estão intimamente relacionados, as tradições práticas culturais na escola são suspeitas de esconderem relações de domínio. Assim, a apropriação crítica do conhecimento pelas classes trabalhadoras pode implicar também uma crítica do arbitrário cultural (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 79).

Pelo que se apreendeu da perspectiva de Torres, O'Cadiz e Wong, haveria uma tese a se comprovar com as ações da SME-PT, esta por sua vez se oporia a teoria da reprodução de Bourdieu. É possível notar que a tese era o trabalho na educação popular partindo da tradição das comunidades de trabalhadores, por meio da qual se comporia o caminho pedagógico nas unidades escolares. Tratava-se então de confirmar a hipótese de que se alcançariam melhores índices na educação pública, caso o referencial adotado fosse familiar ao *habitus* popular.

Dessa maneira, a implantação de uma educação democrática e popular na rede municipal paulista, na aceção defendida pelos autores, colaboraria como elementos de prova de uma teoria de educação popular de Paulo Freire. Não obstante, o Conselho de Escola e seus desdobramentos seriam materiais de comprovação de uma teoria, por meio da *práxis de Paulo Freire em São Paulo*³⁵.

³⁵ Parte do título dado à obra de Torres, O'Cadiz e Wong (2002) - Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo.

O cenário dos enunciados oferecem ao pesquisador contemporâneo informações, que reunidas e recompostas em diversas perspectivas, mostram dos embates entre os grupos na academia. Aqui se configurariam dois grupos: as universidades representadas pelos relatores do parecer do Conselho Estadual de Educação e o grupo dos seguidores de Paulo Freire. Caberia um empenho maior na observação desse aspecto do trabalho de Paulo Freire na oposição a um fazer acadêmico consagrado e questionado. Para esta pesquisa esse é um aspecto a ser observado, elemento integrante das redes de sociabilidade que se configuraram também pelas relações de oposição. Todavia, não seria o elemento principal, mas parte do conjunto que permitiu entrever as relações conflituosas e a necessidade de uma energia de resistência em Paulo Freire para se manter no cenário público na função de secretário de educação. As discordâncias, críticas, ironias manifestas no parecer também corroboram para a constatação de outra ambientação diferente do que se nota nas narrativas dos aqui chamados freireanos. As críticas elaboradas pelo parecer mostraram um conjunto de indícios de que Paulo Freire e seu conceito de educação democrática esbarravam em espaços conceituais outros e com eles se conflitavam. Cenário que de certa forma se repete nos últimos conflitos nas discussões sobre educação.

A dinâmica de trabalho da SME-PT estava em ações que deveriam ser resultado da participação social, para isso, houve considerável esforço em promovê-la. Um exemplo foram as cartilhas que explicavam à população o que era o Conselho de Escola, bem como o Regimento Comum e a Reorientação Curricular. Essas cartilhas contavam com ilustrações e se compunham aos moldes de *fanzines* da década de 1980. Eram publicações que davam a impressão de produções livres, leigas, populares, embora recebessem ao final a assinatura da SME e seus respectivos núcleos, além de serem impressas na gráfica da Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. Eram ilustradas com personagens que representavam as classes populares: a mulher de avental, mãe de aluno; o trabalhador, na mecânica, fazendo reparos no automóvel; a criança e objetos animados como o lápis ou o giz. Nas representações de discussões sobre a escola, a criança é apresentada como membro questionador e participante. As ilustrações também apresentam personificações de objetos como os prédios escolares, bom exemplo é a personagem Gizelda (personificação do giz, símbolo do fazer escolar).

Num folheto ilustrado produzido pela Secretaria para difundir junto dos pais a existência (e esclarecer o objetivo) dos Conselhos de Escola, Giselda [uma personagem de banda desenhada em forma de pau de giz] explica: “Através do Conselho de Escola podemos dar a

nossa opinião sobre um serviço que o governo oferece à população. Esta é uma maneira de participarmos no governo da cidade. Como tal, o Conselho é um espaço para nos organizarmos e conquistarmos melhores condições de vida... por isso eles devira ficar em qualquer governo (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 111).

Caberia pesquisa dessas representações, porém interessa entender tais materiais como esforço de comunicação com as classes populares. Por meio delas, a SME-PT se propunha a manter diálogo com a população, orientar a participação e, mais ainda, incentivar a participação nos Conselhos de Escola. O empenho se revela na abertura de canal de diálogo popular, desta forma a escolha dos artistas que desenharam nessas cartilhas também é expressivo. Uma das assinaturas é de Celso Gitahy, na época envolvido com o grafite e manifestações *underground* e *punk*.

Observação interessante é o fato de que os profissionais da educação não foram insistentemente representados, deu-se espaço aos personagens populares. Assim como outras formas de discurso, essas produções representavam a manutenção de canais de comunicação: solução apresentada para fomentar a participação popular em nome de construir formas democráticas de construção do fazer escolar. Dessa forma, é possível reconhecê-las de forma a incluí-las nas ações para marcar resistência às práticas autoritárias, para enfraquecer a concepção de gestão centralizadora e garantir a transformação das maneiras de administrar as unidades escolares.

A pauta-síntese era democratizar da gestão das unidades escolares ao trabalho do professor em sala de aula, assim, além do fomento à participação popular, foi essencial a formação de quadros que pudessem trabalhar pela libertação do oprimido, opondo-se a outra forma reconhecida como educação bancária. Com efeito, constituíram-se iniciativas de formação do quadro docente e da gestão. Por isso, houve um trabalho de formação de professores, coordenadores e diretores que eram convocados, por meio de comunicações no Diário Oficial do Município às formações. Todo o trabalho era organizado de forma a questionar as concepções classificadas como autoritárias e promover ações e trabalhos cujo pensamento convergisse para a construção de uma escola democrática popular. Esse trabalho encontrava sua maior força nos projetos interdisciplinares, originados da participação dos conselhos de escola que definiam o tema gerador, por meio do qual os professores das diversas disciplinas organizavam seus trabalhos com os alunos. Evidentemente, por esse motivo, a formação dos quadros pedagógicos era de grande importância.

Não é demais insistir sobre o fato de que tais ações não se deram sem que houvesse resistência, conflitos e tensões. Com a vitória do PT nas eleições e com a escolha de Paulo Freire para secretário da educação, outros projetos foram silenciados, ocultados, mas mantiveram-se como ponto de diálogo e combate.

Na iminência da elaboração de um estatuto do magistério público municipal concorreram duas propostas, amplamente discutidas. Houve debates conflituosos sobre alguns temas e aspectos da proposta de Paulo Freire. Os sindicatos mantiveram-se na resistência sobre alguns pontos como a eleição de diretores e coordenadores pedagógicos, talvez a soberania da vontade popular assustasse também aos sindicatos. Não entraremos nessa questão, mas a resistência dos sindicatos à proposta inicial de Paulo Freire mostrou-se interessante como forma de disputa e contradiz, de certa forma, a ideia de que um governo dos trabalhadores não pudesse conter resistências. Dentre as mudanças propostas no Estatuto do Magistério, uma delas foi essencial: composição da jornada de trabalho. A partir da gestão de Paulo Freire, o incentivo à dedicação exclusiva a rede foi possibilitada pela Jornada em Tempo Integral (JTI). Por meio dela os trabalhadores da educação tinham composta sua jornada por 2/3 em aula e 1/3 para formação.

Torres, O'Cadiz e Wong (2002) produziram pesquisas sobre o que intitularam Projeto Inter³⁶, em uma das escolas em que o Conselho de Escola se fortaleceu e os professores mostraram-se abertos e empenhados em promover um currículo interdisciplinar confirmou-se quão importante foi a alteração da composição da jornada de trabalho do professor, por outro lado também se demonstrou certos efeitos colaterais promovidos. Podemos dizer que se evidenciou também a experiência dos professores da rede que identificavam as propostas como imposições que precisariam de alguma contrapartida. Com a nova forma de compor a jornada a contrapartida era o fato de que trabalhar com os projetos interdisciplinares favorecia ter a JTI e receber um salário maior. Com isso, as intenções também caminhavam por possibilitar a manutenção de condições de vida, ou seja, interesses pessoais dos professores.

a CP e vários professores entrevistados foram unânimes em dizer que muitos tinham concordado em aderir ao Projecto [Inter] porque foram motivados simplesmente pela perspectiva de ganharem mais dinheiro com a JTI e achavam que podiam continuar a ensinar como lhes parecesse na privacidade da sala de aula. Esta parece ter sido uma

³⁶ Pelo que se pôde observar com as leituras realizadas, o título Projecto Inter foi utilizado nessa produção de circulação internacional, mas não foi encontrado nas produções nacionais, assim a expressão refere-se ao movimento de reorientação curricular pautado na interdisciplinaridade.

estratégia comum entre professores que se afastavam dos métodos e filosofia do projecto, ou simplesmente se sentiam incapazes de os pôr em prática. Um professor apontou o facto de muitos experimentarem um sentimento de culpa, como se tivessem pecado, por não seguirem à risca as linhas de orientação do Projecto e, portanto, tinham de disfarçar. Do seu ponto de vista, trabalhar com o Projecto Inter não consistia numa metodologia especial, mas requeria uma certa atitude, “um acreditar no que se está a fazer”. Muitos professores que se afastaram simplesmente não concordavam ou acreditavam no Projecto Inter. Contrastando com as afirmações da Secretaria, alguns consideravam mesmo que tinham ficado de fora do processo de desenvolvimento do Projecto (TORRES; O’CADIZ; WONG, 2002, p. 203).

3.4 – A formação e reciclagem de professores, coordenadores e diretores: para construção da escola pública popular.

A palavra reciclagem, utilizada para representar um processo de formação continuada dos quadros da secretaria, produziu um efeito metafórico. Esta remete à ideia de reaproveitamento de material dentro de um ciclo de vida útil, assim deduz-se que o material humano disponível, no ciclo que se instaurou com a vitória do PT, precisaria de reutilizações outras. No documento já exposto aqui, do Encontro Municipal de Educação do PT, uma das queixas sobre o trabalho docente se concentrava no fato de que os profissionais tinham pesadas cargas horárias, devido à baixa remuneração que, conseqüentemente, impossibilitavam a continuidade dos estudos e tempo para “reciclagem”. Esse termo é retomado aqui para compreender os esforços da SME-PT na formação profissional da rede. Uma das soluções para o problema indicado foi a criação do Estatuto do Magistério. Não será foco desta pesquisa a análise deste documento, porém cabe ressaltar que estão presentes nele consideráveis mudanças que favoreceram a participação docente na formação oferecida pela SME-PT, entre eles está a constituição do horário de trabalho.

O Estatuto do Magistério foi promulgado em 26 de junho de 1992, último ano da gestão de Luíza Erundina, assim como o Regimento Comum das escolas da rede. O fato de terem sido promulgados nos últimos meses de mandato corrobora com a narrativa sobre o partido, que indica a falta de estudo e planejamento prévio intrapartidário, fazendo com que as resoluções saíssem por força da lei no final do mandato. Por outro lado, marcou a tentativa de garantir os consideráveis progressos alcançados, sobretudo se considerada a oposição do governo PT ao governo janista. O que se evidencia é o

fato de que o período de um mandato de quatro anos foi deveras curto para garantir as mudanças que se realizaram e as que se pretendiam. O essencial na proposta do Estatuto do Magistério, a fim de possibilitar o projeto maior de alteração do *habitus* reproduzido na escola, foi a mudança na relação que os professores, diretores e coordenadores passariam a ter com o tempo de trabalho.

A distinção notável que separa a agenda de reforma do PT de outras grandes reformas e aperfeiçoamentos escolares é a dupla ênfase posta nos esforços da administração no político e no pedagógico e na tentativa de criar um processo de reforma definido como um movimento político/educativo. O fator subjacente à ideia de um *movimento* multifacetado, em contraste com um programa de *reforma* definido de forma rígida, foi a consciência por parte dos educadores do PT na Secretaria de que poderiam ter apenas quatro anos (ou menos, se considerarmos o período de transição entre governos) para levar a cabo os esforços de criar impacto na realidade educativa das crianças da cidade e nas mentalidades pedagógicas dos professores a trabalhar nas escolas (os seus cálculos sobre o tempo disponível vieram a revelar-se correctos). Com este objetivo, e numa tentativa de evitar a sensação de que a Secretaria estava a impor a sua agenda político-pedagógica às escolas, a SME-PT optou por criar um movimento de base dentro das escolas que fizesse avançar as suas propostas de reforma educativa radical [...] A intenção da SME-PT, porém, era, se possível, que o esforço de reforma criasse raízes ao nível das escolas, a fim de desenvolver autonomia suficiente para continuar a evoluir para além da permanência no governo municipal do Partido dos Trabalhadores (ou seja, após a eleições municipais seguintes). Por este motivo, a sua principal iniciativa de nível elementar, o *Movimento para a Reorientação do Currículo* (MRC), mais do que representar um projecto de reforma num pacote bem apresentado e altamente elaborado, pretendia, essencialmente, provocar o repensar e o reformular de relações entre os professores alunos e diretores das escolas municipais de São Paulo, visão lançar as bases para a reflexão crítica a decorrer sobre práticas pedagógicas e o estabelecimento de um processo contínuo e a longo prazo de renovação do currículo. Para realizar a difícil tarefa de transformar valores, atitudes, normas e, até, a cultura organizacional, a SME-PT propôs um modelo de trabalho de um projecto de reforma de currículo: o *currículo interdisciplinar através do tema gerador* ou Projecto Inter. O Projecto Inter foi apresentado aos professores como uma opção viável para a acção pedagógica coordenada sob a rubrica geral do MRC (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 103-104).

O projeto que se configurou, de acordo com os autores deste excerto, como criação de *habitus*, cujo objetivo seria a alteração de modos de fazer, que constituíam a cultura escolar até então reproduzida. Nesse sentido, pode-se retomar a ideia do intelectual como produtor de capital cultural, assim, tem-se aqui, nas palavras de freireanos de projecção internacional, uma confirmação de um projeto deveras ousado.

Ficou clara uma forma de fazer educação apoiada em uma tese que se contraporía à teoria da reprodução de Bourdieu não para eliminá-la ou superá-la, mas para fazer uso de mecanismos de produção de material cultural que pudesse alterar a forma de funcionamento da rede. A ideia de um currículo interdisciplinar era a possibilidade de alterar de maneira bastante profunda a compreensão de como se teceriam as relações para a produção de conhecimento. Na administração de Paulo Freire, por esse motivo, foi essencial o trabalho de formação dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos. Não haveria forma de trabalhar em prol da ideia de um currículo não fragmentado, da valorização da cultura popular, da participação popular, do trabalho coletivo, sem que fossem combatidas as formas consideradas autoritárias e bancárias no fazer pedagógico.

Torres, O’Cadiz e Wong (2002) produziram pesquisas sobre o que intitularam Projeto Inter³⁷, em uma das escolas em que o Conselho de Escola se fortaleceu e os professores mostraram-se abertos e empenhados em promover um currículo interdisciplinar confirmou-se quão importante foi a alteração da composição da jornada de trabalho do professor, por outro lado também se demonstrou certos efeitos colaterais promovidos. Pode-se dizer que se evidenciou também a experiência dos professores da rede que identificavam as propostas como imposições que precisariam de alguma contrapartida. Com a nova forma de compor a jornada, a contrapartida era o fato de que trabalhar com os projetos interdisciplinares favorecia ter a Jornada em Tempo Integral e receber um salário maior. Com isso, as intenções também caminhavam por possibilitar a manutenção de condições de vida, ou seja, interesses pessoais dos professores nem sempre dispostos a trabalhar de acordo com as propostas dos documentos de reorientação curricular.

A pesquisa desses autores evidenciou o que Thompson (1991) afirmava sobre o termo *experiência*. A adesão à proposta de reorientação curricular deu-se por motivações de ordem econômica e de aprovação. A primeira mais evidente, a segunda exige certa interpretação do contexto. As reuniões de formação e o trabalho da secretaria davam-se, como já descrito, com a finalidade de transformar a cultura escolar, por inaugurar um fazer escolar diferente do que já estava instaurado há séculos (sem o risco de incorrer em hipérbole). Trabalhar com uma forma diferente de abordagem dos

³⁷ Pelo que se pôde observar com as leituras realizadas, o título Projecto Inter foi utilizado nessa produção de circulação internacional, mas não foi encontrado nas produções nacionais, assim a expressão refere-se ao movimento de reorientação curricular pautado na interdisciplinaridade.

conteúdos curriculares exigia que os professores aceitassem as condições propostas. O projeto interdisciplinar exigia profundo conhecimento da realidade social em que a escola estava inserida, envolvimento da comunidade, reuniões de discussão e deliberativas, atendimento aos pais. Tal processo exigia tempo para além do que os professores dispunham, muitas vezes. Tanto é que a questão da mobilidade de professores foi abordada na pesquisa de Torres, O’Cadiz e Wong (2002):

era difícil para os professores organizarem as suas aulas usando os três momentos pedagógicos e gradualmente foram-se apercebendo de que o Projecto requeria muito maior preparação profissional do que tinham imaginado. Outros problemas surgiram em relação à seleção de conteúdos: Luciana recorda que “ao princípio quase matávamos os alunos com tanta matéria”. Em consequência das grandes categorias sugeridas pelo tema gerador, gerou-se uma indefinição quando os professores discutiram o que uma tal abordagem estipulava como conteúdo relevante a ensinar. [...] este conflito também resultou no início de um diálogo construtivo entre os professores das várias disciplinas e a troca de ideias a um sofisticado nível pedagógico. (TORRES, O’CADIS, WONG, 2002, p. 202)

O projeto de interdisciplinaridade proposto foi, pouco a pouco, incluído no projeto pedagógico de um número crescente de escolas. Evidentemente a motivação era maior que uma concordância político-ideológica mas era uma questão de elevar os rendimentos dos profissionais por meio da jornada em tempo integral, além de garantir maiores recursos para as unidades escolares. A adesão crescente gerou uma tensão no interior das escolas que passaram a ter seu corpo docente separado entre os que desejavam trabalhar com os temas geradores e os que desejavam maior ganho salarial, sem optar por um trabalho considerado progressista. Torres, O’Cadiz e Wong (2003) registraram as realidades das escolas e a avaliação do projeto de interdisciplinaridade que professores fizeram. Em uma das escolas, onde os pesquisadores estiveram em campo, uma das professoras ponderou de maneira a sintetizar os problemas que se apresentaram nas escolas.

As observações de Jenny resumem bem o que tanto o pessoal dos NAE como os professores que entusiasticamente apoiaram o projecto acabaram por reconhecer: a implementação do Projecto foi desigual dentro das escolas e através do sistema devido à falta de capacidade ou de vontade por parte dos professores de entenderem completamente a essência. Em grande medida, os professores concordaram em trabalhar com o Projecto sem realmente perceberem de que se tratava. Esta ausência de consciência da parte de alguns professores comprova, mais vez, até que ponto a sua formação era limitada e quanto era elevado o seu grau de exaustão profissional, o que pode associar-se às condições económicas e sociais do Brasil no seu todo. Por exemplo, muitos professores são forçados a trabalhar em

mais de uma escola para ganharem o suficiente para viver [...] o que lhes deixa pouco tempo e energia para o trabalho intenso e os processos analíticos necessários para planificar e pôr em prática um currículo interdisciplinar através de um tema gerador (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 213).

O trecho transcrito se refere a uma avaliação que os professores da escola pesquisada foram convidados a fazer. Assim nas palavras de uma professora da escola, essa era a maior dificuldade: seguir os passos propostos para fazer a seleção dos conteúdos, após jornadas exaustivas de trabalho. Portanto, a necessidade de momentos de formação fazia-se imperativa devido aos problemas de formação profissional e, pelo que se pode notar, de formação ideológica, conjugados com uma realidade socioeconômica que se punha como impedimento para adesão ao projeto. Caberia a pergunta se mesmo com tais reuniões de formação os professores conseguiriam desenvolver seu trabalho com mais desenvoltura e facilidade e teriam transformadas suas concepções de educação para se tornarem mais próximas da educação crítica freireana que os autores de *Educação e Democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo* apontaram na obra.

Em algumas escolas menos empenhadas, a Jornada em Tempo Integral (JTI) serviu de desincentivo para a participação no Projecto Inter. Infelizmente, houve muitos corpos docentes de escolas que optaram por se meterem no Projecto Inter, em parte, devido aos recursos adicionais que o acompanhavam, em especial o aumento de apoio técnico e as horas pagas para reuniões. Logo que a JTI passou a aplicar-se a todos os professores dos quadros, essas escolas tinham um incentivo a menos para trilharem o caminho, muitas vezes espinhoso, de transformação curricular. Por outro lado, muitas escolas que tinham aderido entusiasticamente ao Projecto Inter viam também na JTI um obstáculo aos seus esforços de transformação curricular. Em particular, muitas destas escolas tinham entre o seu corpo docente professores que não eram do quadro mas que tinham estado desde o início activamente envolvidos na implementação do Projecto Inter. Uma vez que a JTI se limitava apenas a professores dos quadros, aqueles professores, embora participantes ativos no Projecto, basicamente foram confrontados com uma escolha entre continuar no Projecto em regime de voluntariado ou desistir de participar do Projecto (para muitos, tratou-se essencialmente de uma decisão financeira, em que era necessário aceitar dar mais aulas para ganhar o resto do vencimento que anteriormente era assegurado pelo tempo extra para reuniões). Muitos docentes consideraram que fundamentalmente a JTI modificou a dinâmica do Projecto nas suas escolas (TORRES; O'CADIZ; WONG, 2002, p. 131)

Tais alterações no andamento do projeto se deram entre 1991 e 1992, quando a proposta de jornada em tempo integral passou a vigorar na rede, direito de professores titulares da rede, dado que os adjuntos e estáveis compunham corpo docente móvel e

formavam sua jornada com as aulas excedentes dos professores titulares. Assim, viu-se a força de uma forma de funcionamento sobre um projeto de governo. Essa dinâmica entre o movimento de transformação e conservação gerou várias das ambiguidades da ação de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação. Nesse momento vale retomar a ideia de freireanos sobre o caráter não burocrático de Paulo Freire. Talvez se justifique aí que houvesse tal ambiguidade, dado que o intelectual de vocação revolucionária não estivesse integrado às condições concretas de trabalho nas escolas ou à economia própria do espaço escolar. Evidenciou-se aqui que, efetivamente, a solução seria a criação de um *habitus* diferente que promovesse rupturas e mudanças, por outro lado o tempo necessário excederia aos quatro anos de um mandato e aos dois anos e meio entre a resistência e a desistência de Paulo Freire.

Outro aspecto do trabalho da SME-PT, no que tange à formação de seus profissionais, pôde-se observar outro elemento retomado: a ideia de escola nova popular. Claro que o termo *escola nova popular* não foi utilizado diretamente pela secretaria em seus documentos, por outro lado ao verificar que a formação dos professores se apoiava em três aspectos importantes que eram base do trabalho, viu-se configurada uma base muito próxima da considerada como ideal pelos intelectuais do ISEB, como as propagadas por Lourenço Filho. Para este intelectual a Escola Nova se apoiava em um tripé conceitual: “os estudos de biologia, de psicologia e de sociologia, destacando as conquistas da Escola Nova nesses três domínios”, além “do sistema de projetos, de origem e formulação deweyana” (SAVIANI, 2013, p. 198-202).

Paiva (2000) ao fazer o trabalho de mapear o pensamento de Paulo Freire, dar-lhe um nascedouro, destacou que suas ideias, sobretudo na fase de *Pedagogia do Oprimido*, têm nos ideais isebianos considerável base. Associou a pedagogia freireana ao personalismo, existencialismo cristão. Tal associação pareceu conferir à análise da autora um posicionamento crítico, que tornou sua obra pouco apreciada nacionalmente, afinal sua primeira edição circulou no país em 1980, período de grande idealização do método e do intelectual Paulo Freire. Se o nascedouro das ideias de Paulo Freire, de acordo com Paiva (2000) foi o isebianismo, infere-se daí que também há a raiz do movimento da Escola Nova. Em certa medida essas ligações se mantêm no fazer do secretário municipal de educação, sobretudo ao observarmos os documentos relacionados à formação profissional dos quadros da rede à luz das formas educacionais e escolares que se pretendeu alcançar na rede. Não caberia aqui aprofundar as

concepções do movimento da escola nova, mas de identificar uma aproximação de tais conceitos e referenciais no trabalho da SME-PT no período em questão.

O fato de que o trabalho de formação dos profissionais da rede apoiava-se em difundir práticas e ideias que tinham suas bases no sócio-construtivismo, oferece elementos para ver uma retomada das ideias da Escola Nova. Além disso, o processo de envolvimento com a comunidade escolar, na proposta da SME-PT, consistiria em fazer um estudo de campo (sociológico) do entorno da unidade escolar, para alcançar os temas de relevância na comunidade. Para compreender o aluno da rede, o aluno popular, propõe-se além dos conhecimentos do desenvolvimento cognitivo pautado em Vigotsky e Piaget, os trabalhos de Emília Ferreiro, sobretudo no ciclo da alfabetização. A bibliografia do material de formação apresenta repetidamente os nomes dos dois estudiosos que se consagraram como base para o que se difundiu como Construtivismo. Além disso, as formações contaram com a participação de centros de estudos como o Centro de Estudos Pedagógicos Galileu Galilei, o Centro de estudos dos Fenômenos Grupais Pichon-Riviere e também o Instituto Sedes. Caberiam maiores estudos sobre a colaboração desses centros de estudo para compreender de que maneira se inseriram na formação dos professores da rede, porém saber que tais institutos, ancorados em estudos das ciências da natureza; da psicologia social e da psicanálise, oferece condições de abordar o que Saviani (2013) dizia ao interpretar a proposta de Paulo Freire como a Educação Nova Popular. Nas produções de materiais para a formação de diretores, coordenadores e professores, observou-se que a bibliografia apoiava seu referencial teórico em nomes como Vigotsky, Piaget e também Freinet e Decroly. Isso confirma que a proposta da secretaria de educação sob a batuta de Paulo Freire ao menos se aproxima de bases da Escola Nova.

Outro aspecto que se pode associar à ideia de escola nova é o caráter experimental dos trabalhos que obtiveram notoriedade na rede. Tomar-se-á como exemplo alguns dos relatos de experiência publicados: *Relatos de práticas pedagógicas: desafios pedagógicos dentro de uma proposta sócio-construtivista*, publicado no início de 1990 e *Perspectiva experimental e lúdica para o ensino de Física no 1º. Grau*. Nesses dois documentos, evidenciam-se os conceitos necessários para a construção da escola pública popular. Os materiais produzidos nas oficinas de formação apontam para uma concepção de trabalho de ruptura com o passado e inovação das ações pedagógicas, também indicam a necessidade de um trabalho coletivo tanto no interior das unidades

escolares por meio dos projetos interdisciplinares, como na formulação de material para compartilhar atividades que se pautavam na união entre teoria e prática.

Esses documentos foram registros das oficinas pedagógicas, que constituíram os eventos de formação de professores. Essas produções têm como característica comum apontar a necessidade de revisão do fazer pedagógico relacionado ao passado autoritário para a produção de uma nova maneira de construir a escola para que seja popular e democrática. Evidencia-se nos documentos uma oposição entre o trabalho proposto pela secretaria, caracterizado como progressista, e o trabalho que até então era executado na rede. No documento *Perspectiva experimental e lúdica para o ensino de Física no 1º. Grau*, há uma introdução através da qual se explicitam os objetivos e modo de funcionamento almejados pelo projeto. Para fazer a incursão nos objetivos e formas de funcionamento, primeiro se evidenciam apontamentos do cenário educacional da rede.

Uma análise da situação das escolas no momento atual não pode se limitar a constatação, pura e simples, dos fatores que dificultam e influenciam o processo educacional, mas deve ir além disto, na busca de novos caminhos e soluções alternativas. [...] A procura de soluções não é um processo espontâneo (já que os mesmos não se resolvem sozinhos) ou simples (que pudesse se limitar a ações isoladas de professores, ou através de soluções “mágicas” decretadas).

É preciso, pois, proporcionar aos educadores (ou, de forma mais ampla, aos envolvidos com o ensino-aprendizagem) acesso a alternativas didáticas, pedagógicas e instrumentais para, com a participação e reflexão dos envolvidos, chegara ao amadurecimento de soluções (pessoais ou grupais) e determinação de responsabilidades.

É preciso ressaltar também que, este processo a ser desenvolvido, deve romper com a atitude do professor (algumas vezes apenas uma caricatura de educador) não se sentir capaz, limitando-se a, no máximo, copiar uma alternativa interessante, que normalmente não produz o resultado esperado. A ideologia da incapacidade produz tanto o imobilismo (“não adianta tentar pois não vai dar certo!”) como o estrelismo (“só eu sou capaz de fazer, o que os outros fazem não é sério nem ideologicamente consequente!”), comportamentos que abortam, emperram e/ou neutralizam o trabalho em grupo. O acervo formado por este conhecimento alternativo (didático, pedagógico e instrumental) pode ser colocado a disposição através de OFICINAS, espaço para discussão, difusão, “fermentação” e construção de novas técnicas e ideias.

Não se pretende com a OFICINA um processo estático baseado em cursos de divulgação. A OFICINA deve estar em permanente crescimento, com a absorção de ideias novas e novas soluções encontradas também pela vivência pedagógica dos próprios frequentadores, que estarão na verdade consultando/construindo/compondo seu acervo contínua e dinamicamente. (SÃO PAULO. SME. *Perspectiva experimental e lúdica para o ensino de Física no 1º. Grau*, 1990, p. 7 grifos do documento original)

É apresentada uma síntese dos objetivos e formas de funcionamento do “Projeto Oficina”, no fragmento do documento aqui destacado. Tratava-se, portanto, de proporcionar um espaço de formação que não se apoiaria em práticas consideradas conservadoras, como aulas, mas no espaço de construção coletiva. Essa ideia de trabalho coletivo foi postulada para que o outro modelo, associado ao passado, em que o trabalho não era pensado como construção coletiva, fosse localizado no conjunto de práticas a se evitar. O objetivo do projeto era alcançar novas formas e diferentes alternativas para a educação na rede. As palavras que fazem referência à ideia de inovação são sintetizadas por “novas alternativas” e confirmadas por expressões como “novos caminhos”, “alternativas didáticas” e “conhecimento alternativo”. O que se evidenciou foi a marcação de um espaço de partilha para a difusão de conhecimentos produzidos por meio de trabalho conjunto. Na sequência deste documento são apresentadas experiências executadas por professores da rede para o ensino de Física no ensino fundamental. Os professores que elaboraram os relatos das atividades são apresentados como autores do material que, distribuído na rede, compunha fonte de formação e discussões para as reuniões de planejamento das atividades nas unidades escolares. Novamente se confirma que a ação da SME-PT caminhava para a criação de uma nova concepção do trabalho na rede: democrático porque coletivo, popular porque valorizava a cultura popular.

Essas oficinas, dado o caráter de trabalho coletivo, visavam a proporcionar acesso a diversos trabalhos da rede, considerados modelos ou exemplos de aplicação dos novos conceitos e concepções difundidos pela secretaria. Em *Relatos de práticas pedagógicas: desafios dentro de uma proposta sócio-construtivista*, um conjunto de seis coordenadoras pedagógicas organizaram a descrição dos trabalhos feitos com o ciclo de alfabetização em suas escolas. Descreveram as atividades de alfabetização que contavam com a elaboração de jogos e situações lúdicas, além de proporcionar contato das crianças com diversos tipos de texto compreendidos como produção social. Entretanto, antes de apresentarem os trabalhos e a descrição destes, indicaram suas concepções e objetivos. Interessante notar que as concepções também faziam referência a um trabalho de inovação, promovendo a ruptura do tradicionalismo (conservadorismo) elemento do passado a ser superado. Nas concepções defendidas estava que a criança é o sujeito do processo de aquisição do conhecimento e o professor é um mediador e estimulador importante. O trabalho coletivo entre as crianças pareceu ser um elemento essencial na prática de alfabetização. Ao se referirem ao próprio trabalho, as

coordenadoras indicaram que buscavam uma relação entre teoria e prática e que a construção desta relação não se dava de “forma linear, mas caminha em espiral” [...] dado que o processo de produção de conhecimento também se desenvolve por meio do erro e da busca de alternativas para o “aprofundamento de nossos conhecimentos e estes a propostas de trabalho” (SME. *Relatos de práticas pedagógicas: desafios dentro de uma proposta sócio-construtivista*, 1990, p. 8).

Ao que se pôde observar, ainda que a tentativa de tornar os professores produtores de material, autores de seus textos, alguns refrãos se repetiam sem grande fundamentação, por isso mostrou-se também um caráter reprodutor. A SME-PT indicou uma forma de funcionamento considerada adequada, pautada na ruptura com as atividades e abordagens tradicionalistas, consideradas bancárias. Assim, o trabalho aprovado seria aquele que propusesse inovação, mas nas concepções que eram difundidas pelos entusiastas do projeto de escola pública democrática de Paulo Freire. Desta forma, fazia parte dos mecanismos de sobrevivência, na experiência dos professores, algumas formas de resistência: uma delas a acomodação às demandas solicitadas institucionalmente.

Caminhamos no sentido de perceber cada vez mais que o “erro” é uma necessidade do processo, embora, enquanto professores, ainda nos angustiamos com os “erros” e dificuldades de nossos alunos e, enquanto coordenadores, com “erros” e dificuldades nossos e dos nossos professores.

Entretanto é necessário agirmos de acordo com nossas convicções teóricas, pois a teoria que sustenta a prática pode estar explícita ou não consciente ou não. Quando a teoria é consciente torna-se possível revê-la, questioná-la e transformar a prática, quando permanece inconsciente, as transformações tentadas tornam-se superficiais, pois os fundamentos permanecem os mesmos. (SÃO PAULO, SME. *Relatos de práticas pedagógicas: desafios dentro de uma proposta sócio-construtivista*, 1990, p. 14)

Esse fragmento demonstrou, na leitura que se desenvolveu, as diversas dificuldades relacionadas a insegurança de caminhos novos que se traçavam e poderiam ser mal avaliados de acordo com as novas concepções da rede, sobretudo se considerar que estavam apenas a um ano do início das atividades da gestão SME-PT.

O documento apresenta na sequência respostas a questionamentos sobre o uso da cartilha, que preferiu-se abolir; a organização das salas de forma heterogênea, devido a compreensão de que as crianças podem interagir em diferentes níveis porque isto auxilia o avanço da aquisição de novos conhecimentos; indicou-se o trabalho com o texto em

seu contexto de produção como preferência, devido a concepção que defende levar em conta os usos dos textos nos contextos sociais.

Como é nosso primeiro ano dentro da proposta, nosso trabalho tem ainda resquícios tradicionalistas. Estamos caminhando e aprendendo. Como crianças, estamos levantando e reformulando hipóteses [...] Acreditamos que em 1991 estaremos mais firmes e seguras como consequência deste aprendizado constante (SÃO PAULO. SME. *Relatos de práticas pedagógicas: desafios dentro de uma proposta sócio-construtivista, 1990, p. 18*)

Pelo que se evidencia, no fragmento desse documento, o erro a que se referiam na citação anterior, era o tradicionalismo. Dessa forma, se confirmou a leitura de que o passado se associaria ao conservadorismo, tradicionalismo, autoritarismo e faria referência ao momento histórico da ditadura militar em oposição a uma abordagem nova, alternativa, reformulada e construída coletivamente. Nos depoimentos recolhidos e transcritos neste material, há avaliações expressivas sobre os trabalhos de alfabetização das escolas que participaram de um evento no qual seus trabalhos foram expostos.

O trabalho feito e mostrado foi “sentido” e/ou avaliado de diferentes formas. Algumas mais otimistas, outras com um pouco de “desconfiança”, mas todas colocaram a importância de se expor o que se está fazendo para que todos possam se enriquecer. Colocou os colegas mais refratários num contato direto com o que se vem fazendo e tornou possível, no mínimo, um questionamento sobre o que já se fez, o que se tem feito e o que está por vir. [...] Temos certeza de que este encontro gerou conflitos, dúvidas, incertezas mas também reflexão, traçando caminhos para uns e abrindo espaço para outros. O importante é ousar, mudar, mesmo que não se tenha total clareza do processo, mas sendo envolto em confiança e coragem se atingirá o alvo – o aluno, a criança. (SÃO PAULO. SME. *Relatos de práticas pedagógicas: desafios dentro de uma proposta sócio-construtivista, 1990, p. 3*)

Essas avaliações mostram que além de caminhos alternativos há também resistências consideráveis indicadas pelo grupo que nutria desconfiança ou era refratário. Assim, vê-se que uma proposta na tentativa de fazer uma grande e intensa ruptura não seria unanimidade nem dentro de seu próprio partido tampouco fora dele, nas unidades escolares.

Na conclusão do texto, após a apresentação escrita e descritiva dos trabalhos, afirma-se:

Acreditamos que contribuimos para a melhoria da qualidade do ensino e para democratização do acesso da criança à escola. Confiamos na

força do trabalho de nossos professores e alunos para a reconstrução da escola pública em nosso município e sobretudo acreditamos que a escola só será verdadeira quando o que o aluno nela aprender refletir profundamente e claramente o que ele vive fora dela (SÃO PAULO. SME. *Relatos de práticas pedagógicas: desafios dentro de uma proposta sócio-construtivista*, 1990, p. 35 grifos originais).

No trabalho de formação profissional dos quadros da rede municipal de ensino, é possível confirmar o anseio por moldar o trabalho docente, ainda que se utilize muito as expressões relacionadas a formulação, reformulação, reflexão, entre outras. Tal moldagem confirmaria a centralização criticada pelo parecer do Conselho Estadual de Educação escrito por Azanha e Palma Filho. O modelo proposto era o da ruptura com o dado do momento anterior e o resgate do caráter inovador da escola erguido nos ideais da Escola Nova. A bibliografia de referência ancorada em Vigotsky, Piaget, Freinet é expressiva, nesse sentido. Assim, pareceu haver um esforço por retomar o que o Golpe de 1964 silenciou com sua ditadura. Por esse motivo, as atividades e concepções que se relacionassem a tradicionalismos, conservadorismos e iniciativas personalistas eram consideradas desvios a serem corrigidos com o trabalho coletivo e reflexão conjunta. Ao final, tem-se, na leitura dos documentos, a informação de que para construir uma escola pública, democrática e popular, um novo modelo de trabalho precisaria ser praticado por meio de esforços que unissem o conhecimento teórico a práticas didático-pedagógicas. A proposta de formação dos professores passava também por transformar suas concepções sobre o aluno, a comunidade e a própria ação. Evidentemente, não sem as resistências, dado que nos documentos apontaram-se as dificuldades de ordem estrutural que eram, muitas vezes, impedimento para transformações consideráveis. Entretanto, apostou-se na transformação do professor como elemento essencial para que se alcançasse a construção da escola pública popular.

Os materiais produzidos pelos professores compartilhavam atividades práticas descritas após a reprodução de conceitos como o da práxis, da concepção democrática, entre outros refrãos importantes para a gestão da secretaria. Restaria saber de que maneira os trabalhos de formação conseguiram inaugurar uma nova forma de trabalho e, por fim, qual foi a real dimensão das transformações, dado que em 1994, por exemplo, o Regimento Comum das Escolas do Município de São Paulo foi revogado e atenuada a importância dos Conselhos de Escola, célula primordial no projeto almejado pela prefeitura de Luíza Erundina.

Considerações finais

Nestas considerações finais o objetivo é expor materiais que foram apresentados de maneira pouco adensada. Constituem possibilidades futuras de pesquisa, tomando por base o trabalho até aqui construído e também podem mostrar algumas leituras que não puderam ser contempladas no corpo dos capítulos por questões de recorte e condução narrativa.

A primeira observação a ser feita relaciona-se à dificuldade em fazer um trabalho de pesquisa como o que aqui se propôs, devido ao que se mostra, por outro lado, como vantagem: o número vasto de fontes. Até o momento foram levantados documentos que constituem um conjunto de mais de nove mil páginas. Assim, organizar as fontes em conjuntos que pudessem dialogar com a pesquisa foi tarefa árdua que demandou considerável tempo de dedicação e destreza com os métodos da

historiografia, ausentes no início dos trabalhos que deram consistência ao texto desta dissertação. Vinte quatro meses foi o tempo de aprender a fazer um trabalho historiográfico e fazê-lo. Assim, lacunas das mais variadas, incluindo as que sequer foram percebidas no momento de escrita e revisão, formam o corpo deste trabalho.

As fontes da SME-PT, no período de 1989 a 1991, apresentaram produções sobre avaliação de aprendizagem, a interdisciplinaridade em todos os componentes curriculares de todos os ciclos e séries, propostas de atividades baseadas em experiências dos NAE's. A maior parte desse material não foi abordada porque se optou pelo recorte pautado sobre o tema da construção da escola pública democrática e popular. Assim a escolha das fontes privilegiou aquelas que abordaram mais diretamente o diálogo com o trabalho-síntese da gestão: democratizar o sistema municipal de educação.

A rede de sociabilidade que sustentou a gestão de Paulo Freire é bastante vasta, considerando que esta é composta também por relações com instituições internacionais como a UNESCO, a UNICEF ou os centros de estudo de universidades estrangeiras, bem como intelectuais de diversas áreas do conhecimento que mediarão debates, proferiram palestras de formação na rede municipal. Todas essas instituições e intelectuais que, de alguma forma, deram prestígio ou endosso às atividades do secretário poderiam ser considerados e interpretados em sua trajetória, inclusive para explicar sua desistência, assim como sua resistência.

Em abril de 1991, começaram as atividades do Instituto Paulo Freire, cuja abertura havia sido possibilitada pelas ações do Prof. Moacir Gadotti, também se iniciou um trabalho de projeção e atividades internacionais do instituto. Dessa forma, parece que a desistência de Paulo Freire da função de secretário de educação deu-se também por desejar empenhar-se no seu instituto e, conseqüentemente, em sua projeção internacional. O que torna possível tal interpretação? O trabalho de difusão do MOVA. O projeto de educação de jovens e adultos, pelo que mostra a documentação que está sob a guarda do Instituto Paulo Freire, caminhava de forma separada da rede municipal de educação e seus entraves burocráticos. A escrita desse projeto de letramento de adultos foi traduzida e enviada a Colin Power em 1990, com fac-símile de pequena carta, manuscrita, em inglês, no papel timbrado da prefeitura de São Paulo, agradecendo a acolhida no fórum da UNESCO (possivelmente o que ocorreu em Tóquio em 1989) e o comprometimento com o programa de alfabetização de adultos de São Paulo. Depois dos agradecimentos afirmou ter esperanças de que Power pudesse fazer algo em favor

do projeto. Uma das missões da UNESCO foi ajudar no trabalho de alfabetização de adultos, isso incluiria envio de recursos para tal. Caberia maior investigação de como o MOVA foi difundido para sua promoção, mas também para difusão do nome do intelectual e de seu legado.

São numerosas as fontes que se relacionam ao MOVA, todas apontam para o fato de que parece ser um projeto que, de alguma forma, foi salvo da burocracia estatal, dado que o corpo docente da rede não foi o responsável pelo cumprimento das ações que o projeto propunha, mas as várias organizações sociais que funcionavam em associações de bairro, paróquias das igrejas católicas e igrejas cristãs evangélicas. A formação do monitor do MOVA ocorria paralelamente à formação dos professores da rede, salvo uma ou outra iniciativa em conjunto. Caberiam maiores empenhos em estudar tal projeto, sua difusão internacional e apoio da UNESCO.

As relações com a UNESCO podem ser observadas também nas parcerias entre a instituição e as editoras que publicaram algumas das obras de difusão das ideias de Paulo Freire e dos freireanos. Por fim, também compreender em que medida essa difusão potencializou a presença do Instituto Paulo Freire pelo mundo todo. Porém, esta possibilidade de pesquisa extrapolou os limites indicados pelo tempo e recorte utilizados para a composição do texto desta dissertação.

Por fim, como lacuna percebida, está a associação entre a bibliografia proposta e sugerida nos materiais de formação dos professores, coordenadores e diretores e a base do movimento da Escola Nova. Valeria um aprofundamento na questão como elemento de prova das observações feitas por Saviani (2013) ao expor a proposta de Paulo Freire como a de uma Escola Nova Popular. Talvez se concentre aí parte da crítica do autor aos ideais do intelectual-símbolo da educação democrática.

Na interpretação que foi possível, ainda muito superficial, seria necessário compreender a trajetória do projeto, começando por sua formulação e funcionamento entre 1989 e 1991, passando pela internacionalização e caminhando paralelamente com a rede internacional que se formou para difundir o projeto e o nome do intelectual, sem perder a relação com o evento do exílio e contexto da ditadura militar. Interessante notar que havia o trabalho de educação de adultos nos níveis de suplência I, II e de segundo grau. Eram turmas regularmente matriculadas e as salas funcionavam em prédios das unidades escolares, mas também havia salas que funcionavam por meio de atividades das organizações sociais, em associações de bairro e em salões paroquiais nos inúmeros lugares da cidade, muitos destes se localizavam em regiões muito periféricas.

Observando a documentação do MOVA, acessaram-se listas de paróquias, associações de bairro e igrejas cristãs que eram responsáveis por núcleos de alfabetização. Assim, MOVA e EDA (Educação de Adultos) funcionavam paralelamente. Aspecto importante era o fato de que houve entre 1990 e 1991 a transição da educação de jovens e adultos (EDA) da secretaria de bem-estar social para a secretaria de educação. Tal mudança significou também rearranjo de recursos e reavaliação de concepções.

Além das questões relacionadas ao MOVA, também se decidiu não abordar o que a imprensa veiculava sobre as ações de Paulo Freire. O Instituto Paulo Freire guarda registros da imprensa por meio de uma pequena hemeroteca. Os registros das reportagens e notícias relacionadas à ação do secretário mostraram preocupação em guardá-los para indicar os diálogos entre suas ações e as difusões de interpretações por vezes pouco adequadas, reducionistas, mas que mostravam as tensões entre a mídia e o trabalho da administração petista. Abordar o que a mídia impressa difundia sobre o intelectual promoveria um diálogo para fora do partido e da secretaria, no recorte escolhido na pesquisa. Ainda assim, notou-se a importância de tais diálogos.

De qualquer maneira, o percurso iniciado com a completa ignorância sobre Paulo Freire, intelectual-símbolo da educação brasileira, sobre a memória difundida, sobre os conflitos na academia, no partido e na secretaria impulsionaram a pesquisa, fazendo-a alcançar compreensão sobre alguns dos tantos aspectos da experiência do secretário. Evidente que, como em qualquer pesquisa, o tema e o problema não foram e não poderão ser exauridos, já que sempre caberão perspectivas diferentes para interpretação do que aqui chamamos de tensões, conflitos e disputas. A diversidade e número de fontes impedem o esgotamento de análises e são expressivos recursos para as pesquisas na história dos intelectuais.

Quis-se promover uma problematização do trabalho de promoção da memória de Paulo Freire para que o intelectual possa ser compreendido de maneira mais crítica pela geração de educadores, professores e interessados que povoam os tempos atuais do século XXI, evitando incorrer em repetições de dados e informações sem a devida prova. Nesta pesquisa, há o reconhecimento de este será um trabalho longo e que precisará de persistência na leitura e releitura das fontes, assim como na escolha de uma narrativa condutora que, com certo tipo de perspectiva, possa dar maior visibilidade a prova de algumas informações sobre o intelectual Paulo Freire.

Ainda assim, os motivos da desistência de Paulo Freire revelaram-se na complexidade das relações no partido e na instituição Secretaria Municipal de

Educação. Assim esta pesquisa foi finalizada com a consciência de que alguns fragmentos do período foram mostrados, mas que falta ainda muito a pesquisar. Na intrincada rede de relacionamentos da Secretaria Municipal de Educação, não se abordou a colaboração e produção de intelectuais que se projetaram a partir do trabalho na SME-PT: Lizete Arelaro, Ana Maria Saul, Mário Sérgio Cortella entre outros nomes que valeriam conferência para compreensão das tensões e dos elementos em disputa.

Referências:

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução. Elementos para uma teoria do ensino*. Covilhã: Lusosofiapress, 2009.
- CAMPOS, Névio. *Conceito de intelectual em Gramsci. Contribuições para a escrita da história intelectual da educação*. Goiânia, Inter-ação, v.35, n.1, 2010. p.131-149
- CIZESKI, Angela Antonio. *Sobre a gestão Paulo Freire – Uma carta*. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996
- COUTO, Claudio Gonçalves. *O desafio de ser governo: O PT na prefeitura de São Paulo (1989-1992)*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. *Concursos públicos e pluralismo democrático*. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- DUTRA, André Freitas. *As memórias de professoras municipais sobre a gestão Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- _____. *As memórias de professoras municipais sobre a gestão Paulo Freire na secretaria municipal de educação de São Paulo*. São Paulo, CRHE, 2011.(artigo)
- FÁVERO, Osmar. *Cultura Popular Educação Popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FRANCO, Dalva Souza. *A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 – 1991) e suas consequências*. Campinas: Revista Proposições, v. 25, n. 3, 2014. Acesso em 25.mar.2016
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. Educação "bancária" e educação libertadora. Em M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp.54-70). São Paulo: T.A.Queiroz.
- _____. *Cartas a Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FONSECA, João Pedro. *Paulo Freire e a merenda escolar*. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996

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

GADOTTI, Moacir, PEREIRA. *Pra que PT: Origem, Projeto e Consolidação do Partido dos Trabalhadores*, SP: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir, FREIRE, Paulo, Guimarães, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*, São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir, TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire, Administrador Público: A experiência de Paulo Freire na Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo (1989-1991)*. In: FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Ângela de Castro. *Essa gente do Rio... os intelectuais cariocas e o modernismo*. Rio de Janeiro: Revista de Estudos Históricos, v.6, no.11, 1993, p. 62-77.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. *O modo de fazer pesquisa de um historiador*. Esboços: revista do programa de pós-graduação da UFSC, Santa Catarina, n. 12, v.11, pp 37-51, 2004.

_____. O pesquisador e a lógica histórica: contribuições do historiador E.P. Thompson para a pesquisa em educação. In: 27º Reunião Anual da ANPED, 2004, Caxambu, 2004, 27. Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2004.
<http://8cbhe.com.br/media/doc/ef08e4e9107e50293d0011e0372d6c22.pdf>. Acesso em 12.maio.2016

KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. João Pessoa: INEP, 2003.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIBANIO, João Batista. *Contextualização do Concílio Vaticano II e seu desenvolvimento*. Cadernos de teologia Pública. Instituto Humanitas. Unisinos. Ano 2, no. 16, 2005.

MAYOR, Federico. *Primeiras palavras*. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

MILITÃO, Jair. *O homem e o mito – Um encontro em três momentos*. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

MUNHOZ, Sidnei. *Fragmentos de um possível diálogo com Edward Palmer Thompson e com alguns de seus críticos*. Revista de História Regional, n.2, v.2, 1997.

PAIVA, Vanilda P. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. São Paulo: Graal, 2000.

PASSETTI, Edson. *Conversação Libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1998.

PINSKY, Carla (org). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, Carla, LUCA, Tania Regina (org). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2015.

POLLAK, Michel. *Memória e identidade social*. Rio de Janeiro: Revista de estudos históricos. v. 5, n. 19, 1992, p. 200 – 215.

_____. *Memória, esquecimento e silêncio*. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3- 15.

QUERUBIM, Viviane. *Paulo Freire e a administração pública. Desafios de um intelectual orgânico na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991)*. Dissertação. São Paulo. Universidade de São Paulo. 2008.

ROMÃO, J.E. *Paulo Freire e a educação Municipal*. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *História do tempo e tempo da história*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999 (2ª edição).

_____. *A influência de Amílcar Cabral e do trabalho na África: construção da práxis de Paulo Freire*. Cabo Verde.

SECCO, Lincoln. *A história do PT*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2015 (4ª. edição).

SIRINELLI, Jean-François. *Os intelectuais*. In: REMOND, Renè. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

STRELHOW, Thieles Borcarte. *Breve História sobre a educação de jovens e adultos no Brasil*. Revista HISTEBR-online, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010

Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf
acesso em 11.nov.2017

TABORDA, Marcus Aurélio. *O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 16, v. 8, pp. 147-169, 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TORRES, Carlos Alberto, O' CADIZ, Maria del Pillar, WONG, Pia Lindquist. *Educação e Democracia: A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2003.

VENDRAMINI, Celia Regina. *A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho*, Revista Educação Unisinos, São Leopoldo RS, v.10, n.2, pp. 123-129, 2006.

VIEIRA, Carlos E. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 16, pp. 64-85, jan./abr. 2008.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (org.) *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 2ª. Edição, 1961.

Fontes:

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO

Revista Teoria e Debate, no. 1, 1987

Revista Teoria e Debate, no. 11, 1992

Revista Teoria e Debate, no. 17, 1992

INSTITUTO PAULO FREIRE.

Encontro Municipal de Educação do PT

São Paulo – 03 de dezembro de 1988

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer No. 2433/84, de 18 de dezembro de 1991 Processo CEE no. 2433/84 Parecer do Conselho Estadual de Educação sobre o Regimento Comum das Escolas municipais.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – documento 1 de 1989.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – *documento 2* de 1990.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Construindo a Educação Pública Popular – ano 2 - 1989

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Dez meses de administração o que mudou – 1989

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Aos que fazem educação conosco em São Paulo – fevereiro de 1989
Documento “Construindo a Educação Pública Popular”- Sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais. Decretos 27614, de 1º./01/89 e 21811, de 27/12/85

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Aos que fazem educação conosco em São Paulo – fevereiro de 1990
Documento “Construindo a Educação Pública Popular” – ano 2

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Relatos de práticas pedagógicas: desafios pedagógicos dentro de uma proposta sócio-construtivista – 1990

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Relatos de práticas pedagógicas: Produção e difusão de textos numa construção coletiva – 1991

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Perspectiva experimental e lúdica para o ensino de Física no 1º. Grau. - maio de 1990

LEGISLAÇÃO

SÃO PAULO. DECRETO No. 27611, de 1º. de janeiro de 1989. Anistia dos servidores públicos municipais.

SÃO PAULO. DECRETO No. 32.892, de 23 de dezembro de 1992. Regimento Comum das Escolas Municipais

SÃO PAULO. LEI No. 11.229, de 26 de junho de 1992. Estatuto do Magistério Público Municipal