



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

A ESCOLA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS: experiências freireanas na educação fundamental

LA ESCUELA Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES: experiencias freireanas en la enseñanza fundamental

THE SCHOOL AND THE SOCIAL MOVEMENTS: Paulo Freire's experiences in fundamental education

Edilson da Silva Cruz
Universidade Federal de São Paulo
edilson.cruz13@unifesp.br

Alexandre César Gilsogamo Gomes de Oliveira
Universidade de São Paulo
gilsogamo@usp.br

Resumo: Este artigo descreve o projeto “Nós fazemos a História: a escola e os movimentos sociais”, realizado em uma escola municipal de São Paulo entre 2019 e 2020, e o analisa a partir do referencial teórico de Paulo Freire, em especial os conceitos de dialogicidade, problematização e conscientização. O projeto consistiu em receber na escola ativistas de movimentos sociais e populares que militam em diferentes causas (terra, trabalho, direitos de mulheres, povos indígenas, LGBTs, negra etc.) para rodas de diálogo com os estudantes. Tomando como referência as falas dos envolvidos, compiladas em documentário elaborado a respeito, buscamos responder as seguintes questões: em que ambiente escolar idealizou-se o projeto? Como o conhecimento foi construído ao longo do percurso? Quais os resultados alcançados segundo os sujeitos envolvidos? Concluímos que, além de promover aprendizagens significativas, o projeto foi construído a partir da dialogicidade, permitiu a problematização da realidade e despertou consciência crítica, criatividade e capacidade de intervenção no mundo por parte dos educandos. O arcabouço teórico freireano, mobilizado para compreender esta prática escolar, mostra-se pertinente como ferramenta para compreender os processos de transformação e aprimorá-los na escola, contribuindo para construir uma escola pública democrática e emancipatória.

Palavras-chave: Movimentos Sociais e educação. Diálogo. Conscientização.

Resumen: Este artículo describe el proyecto “Nosotros hacemos la Historia: la escuela y los movimientos sociales”, que se llevó a cabo en un colegio local de la ciudad de São Paulo, entre 2019 y 2020, y lo analiza a partir del referencial teórico de Paulo Freire, en especial sus conceptos de dialogicidad, problematización y concientización. El proyecto consistió en recibir en la escuela activistas de movimientos sociales y populares, que actúan en diferentes causas (tierra, trabajo, derecho de las mujeres, pueblos originarios, LGBT, negros etc.), para círculos de diálogo con los estudiantes. Teniendo como referencia el habla de los involucrados, compiladas en un documental que se hizo a respecto, buscamos responder a las siguientes preguntas: ¿en qué ambiente se idealizó el proyecto? ¿Cómo se construyó el conocimiento durante el proyecto? ¿Cuáles fueron sus resultados, según los sujetos involucrados? Concluimos que, además de promover aprendizajes significativos, el



projeto construiu a partir de la dialogicidade, permitiu la problematización de la realidad y produjo consciencia crítica, creatividad y capacidad de intervención en el mundo por parte de los educandos. El referencial teórico de Paulo Freire, movilizado para comprender esta práctica escolar, demuestra ser pertinente como herramienta que permite comprender los procesos de transformación y perfeccionarlos en la escuela, contribuyendo para que se construya una escuela pública democrática y que emancipe.

Palabras clave: Movimientos Sociales y Educación. Diálogo. Concientización.

Abstract: This article describes the project “We make History: the school and the social movements”, conducted in a public school in the city of Sao Paulo between 2019 and 2020; it utilizes Paulo Freire’s theoretical framework, especially the concepts of dialogicity, problematization, and critical consciousness. The project consisted of receiving the visit of several activists from social and grassroots movements who advocate for different causes (land, work, the rights of women, indigenous people, LGBT, black people, etc.). Referring to the speech of those involved, compiled in a documentary about it, the following questions were raised: in which school environment the project was devised? How knowledge was constructed along the way? What was the outcome achieved by the project according to those involved in it? Conclusion was that, in addition to promoting meaningful learning, the project was designed based on dialogicity, allowing students to problematize the reality, and raised critical awareness, creativity, and capacity for intervention in the world. Freire’s theoretical framework that was mobilized to comprehend this school practice proved to be appropriate as a tool to understand the transformation processes and improve them inside the school. This contributes to construct public schooling in democratic and emancipatory terms.

Keywords: Social movements and education. Dialogue. Awareness raising.

Introdução

Ao comemorar 100 anos do nascimento de Paulo Freire, vemos ressurgir um interesse crescente em sua obra, bem como sua projeção pública, nem sempre positiva. Foi bastante noticiada, em 2015, uma faixa presente em um protesto favorável ao impeachment da então presidenta Dilma Rousseff com os dizeres: “Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire” (COSTA, 2015). Desde então, a ascensão da extrema direita ao governo tem sido marcada por uma retórica que acusa o educador pernambucano e sua obra de colaborarem para o mal desempenho da escola pública e por uma suposta ideologização dos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

Ora, como educadores identificados com seu pensamento, cabe-nos fazer a devida crítica a essas ideias, retirar Paulo Freire de nossas estantes e reconduzi-lo ao centro da conflitividade pedagógica que enfrentamos cotidianamente. É ali, como iluminação para a práxis, que sua obra adquire um sentido transformador: como arcabouço teórico da utopia



de uma sociedade em que os seres humanos, em seu inacabamento, possam “ser mais” e construir o “inédito viável” (FREIRE, 2011a).

Assim, nos perguntamos, como educadores que atuam na Educação Básica: qual é o legado de Paulo Freire para a escola? É possível realizar nessa instituição uma educação dialógica e problematizadora, que conscientize e contribua com processos de emancipação e transformação da realidade de crianças, adolescentes, famílias e, quiçá, da sociedade?

O presente texto é uma tentativa de responder a essas questões a partir do relato de um projeto realizado entre 2019 e 2020 na Escola Municipal de Ensino Fundamental Virgílio de Mello Franco, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Ao propor um diálogo entre a escola e os movimentos sociais, forjou-se uma metodologia dialógica e problematizadora, capaz de conscientizar os sujeitos do processo educativo - educadores e educandos - e iluminar práticas e posturas em perspectiva transformadora e, no limite, revolucionária.

Desse modo, o objetivo deste artigo é descrever o projeto “Nós fazemos a História: a escola e os movimentos sociais” e analisá-lo a partir do referencial teórico de Paulo Freire, em especial os conceitos de dialogicidade, problematização e conscientização. As questões que nos guiam são as seguintes: em que ambiente escolar idealizou-se o projeto? Como o conhecimento foi construído ao longo do percurso? Quais os efeitos do projeto segundo os sujeitos nele envolvidos? Para respondê-las, tomamos como objeto de análise as falas dos participantes (educadores e educandos da escola e ativistas de coletivos e de movimentos sociais), compiladas em um documentário construído a respeito¹. As falas, tomadas em sua materialidade, sem a pretensão de uma análise exaustiva, são lidas e interpretadas à luz do referencial freireano e se mostram uma fonte muito rica para compreender como a escola básica e seus sujeitos podem atuar em situações pedagógicas que despertem a consciência crítica, a criatividade e a capacidade de intervenção na realidade.

O texto está dividido em duas partes. Na primeira, logo a seguir, descrevemos em linhas gerais o conteúdo do projeto, sua execução e desdobramentos. Na segunda, “Uma análise a partir de Paulo Freire”, empreendemos a análise utilizando o referencial teórico freireano. Em “Diálogo como forma e conteúdo do projeto”, o conceito de diálogo/dialogicidade (FREIRE, 2011a; ZITKOSKI, 2017) nos ajuda a compreender, por um lado, o ambiente em que o projeto foi gestado, em contraposição à ideia de educação

¹ O documentário está disponível no Youtube, no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=RISHSQUIUMjk&t=1113s>. Acesso em 06/10/2021.



bancária e tradicional (FREIRE, 2011a; PARO, 2016) e, por outro, o conteúdo organizado a partir da demanda dos educandos e da proposta curricular oficial (SÃO PAULO 2017). Em “A construção do conhecimento a partir da problematização”, tomamos este conceito freireano em sentido epistemológico e antropológico (MUHL, 2017) para compreender duas características da metodologia empregada nesta atividade: as rodas de conversa enquanto troca de experiências e a espacialidade da sala de aula como “círculos de cultura” (BRANDÃO, 2017). Em “Aprendizagem e conscientização”, evidenciamos o resultado do projeto que propiciou aprendizagens significativas, em diálogo com a proposta curricular, e a “crítica das relações consciência-mundo” (FREITAS, 2017, p. 88), a partir da qual educandos e educadores aprendem, na alegria e na esperança (FREIRE, 2011b). Por fim, nas considerações finais, refletimos sobre o legado freireano para a escola básica, neste contexto de retrocessos na educação e na sociedade, e refletimos sobre a pertinência de uma educação pública problematizadora e emancipadora.

I - “Nós fazemos a História: a escola e os movimentos sociais”

No primeiro semestre de 2019, os estudantes do 9º ano da EMEF Virgílio de Mello Franco demandaram, no Conselho Participativo da escola, instância colegiada na qual se discutem seus problemas cotidianos, “aulas mais dinâmicas”, em especial na disciplina de História. Uma das alunas levou o pedido diretamente à professora, que entendeu a proposta e iniciou um processo de autocrítica, visando atender a solicitação dos educandos. Em uma conversa informal com o diretor da escola, a docente manifestou sua angústia de não sentir-se capaz de responder ao desafio proposto, afinal, via-se como uma professora tradicional, com dificuldade de modificar suas práticas. O diretor, por sua vez, tomou como seu aquele desafio e decidiu mobilizar-se para pensar, junto com a docente, possibilidades de intervenção.

Ao buscar ouvir mais de perto os estudantes, a professora identificou o interesse de alguns em conhecer mais sobre o “movimento LGBT”. Ao trazer essa demanda para o diretor, sugeriu-lhe que trouxesse algum ativista para conversar com os alunos. Foi então que o diretor recomendou trazer, não apenas ativistas do movimento LGBT, mas também de outros grupos e coletivos. A partir dessa conversa inicial, o projeto foi sendo estruturado.

De início, buscou-se o diálogo com a proposta curricular da rede municipal de ensino de São Paulo para a disciplina de História, a qual previa o estudo de movimentos sociais de resistência entre o 8º e o 9º ano. De fato, o currículo de História propõe “uma formação



comprometida com a análise, posicionamento e participação diante da complexidade da realidade vivida” (SÃO PAULO, 2017, p. 64), a partir da mobilização de conceitos históricos e categorias de análise: fato, sujeito, tempo e fonte. Ao tomar os movimentos sociais como objeto de estudo, entendemos que o conceito de “sujeito histórico” é central, pois permite articular o saber da disciplina com seus objetivos na formação dos estudantes: “que eles adquiram uma formação integral, aprendam a agir pessoal e coletivamente, percebam-se como sujeitos históricos, identifiquem e compreendam as atuações de protagonismo histórico de diversos grupos e sociedades” (SÃO PAULO, 2017, p. 67-68).

Definida a relação entre o conteúdo programático e o currículo oficial, o segundo passo foi estudar de modo mais aprofundado o que são e o que significam os movimentos sociais. Em primeiro lugar, identificamos que seu estudo se relaciona à compreensão da conquista de direitos sociais no contexto de desenvolvimento do capitalismo: contradições sociais presentes a partir do século XVIII evidenciaram diversas desigualdades e desencadearam transformações fundamentais nas sociedades, forjando ações coletivas de resistência, a princípio com um recorte de classe e, contemporaneamente, a partir de outras demandas socioculturais – democracia, valorização das subjetividades, formação de identidades, diversidade sexual e de gênero, cidadania etc. (RODRIGUES, 2011). Em segundo lugar, optamos por considerar os movimentos sociais como expressão da ação de sujeitos históricos organizados coletivamente e voltados à busca da transformação das situações de opressão, violência e desigualdade, pois propiciam a difusão dos ideais de emancipação e podem ser vistos como agentes que “anunciam o novo ao denunciar as contradições existentes e desafiar os códigos culturais dominantes” (RODRIGUES, 2011, p. 147). Por fim, os movimentos sociais são espaços de prática educativa popular e não formal, importantes na consolidação da democracia (GOHN, 2001).

Essa compreensão nos aproximou das ideias de Paulo Freire, em especial ao considerar a metodologia a ser utilizada com os estudantes durante o projeto. Dado seu desejo de “aulas mais dinâmicas”, optamos por organizar aulas dialogadas, nas quais eles pudessem participar, ajudar a construir o conhecimento proposto e, ao receber os ativistas convidados, se inserir num ambiente propício à problematização do conhecimento e à conscientização sobre o mundo. Dessa forma, organizamos o projeto em dois momentos: aulas introdutórias e rodas de conversa. Nas aulas introdutórias, discutimos o que é sujeito histórico (apresentamos a biografia de militantes de ontem e de hoje) e o que são movimentos sociais e suas características (a partir de lutas contemporâneas). Ambas as aulas foram realizadas em espaços circulares, com o uso de recursos que permitiram o



diálogo com os estudantes, com seus conhecimentos prévios e com seus pré-conceitos (e também os nossos), sempre garantindo espaço para que se colocassem e expusessem suas próprias demandas em torno do conhecimento. A importância dessas aulas introdutórias pode ser verificada nos relatos a seguir:

Durante essas aulas que foram dadas de maneira um pouco diferente, percebi que alguns alunos também se proporem [sic] a falar e expor sua opinião, e isso favoreceu muito o diálogo entre professor e aluno, favorecendo a troca de ideias *pra* ser algo mais leve de trazer na aula. (Educanda 1)²

As aulas que a gente teve no começo do projeto acabou [sic] ajudando muita gente a entender mais, porque a gente acabou conhecendo outras pessoas que a gente tipo nunca fez ideia que existia [sic]. (Educando 2)

Em seguida, iniciamos as rodas de conversa. Uma vez por semana, às segundas-feiras, reuníamos as três turmas de 9º ano, em duas aulas distintas, para conversar com um(a) militante convidado(a) de algum movimento social. Durante os meses de agosto a novembro, recebemos ativistas das seguintes organizações: Movimento Sem Terra, Levante Popular da Juventude, Pastoral da Juventude, Rede Ecumênica da Juventude, coletivos religiosos que defendem os direitos humanos (Igreja Povo de Deus em Movimento, Koinonia, Católicas pelo Direito de Decidir), Coletivo Leste Negra, povo Pankararé, movimento LGBT e ativistas locais do bairro (Espaço Alana e Cursinho Popular Leila Regina). Durante os encontros, percebemos um engajamento cada vez maior dos estudantes nas discussões e uma grande motivação para participar dessas aulas.

A última etapa do projeto foi a compilação do material elaborado como registro das atividades para a confecção de um pequeno documentário a respeito. No começo de 2020, os alunos do 9º ano foram convidados a irem novamente à escola registrar em vídeo seu depoimento. Os ativistas convidados também o fizeram. A partir disso, o vídeo foi construído com a ajuda da produtora Candombá. No final de março de 2020, o documentário foi finalmente concluído e colocado no ar. Nossa intenção era promover sessões para assisti-lo presencialmente na escola, o que nos foi impossibilitado pela pandemia de covid-19. Estamos aguardando o fim da pandemia para realizar uma segunda edição do projeto³.

II - Uma análise a partir de Paulo Freire

² Todas as citações são transcrições do documentário disponível no Youtube (cf. nota anterior).

³ Em 20 de setembro de 2021, o projeto foi agraciado com o 2º lugar do Prêmio Paulo Freire de Qualidade da Educação Municipal, categoria Ensino Fundamental II e Médio, outorgado pela Câmara Municipal da Cidade de São Paulo. Cf.: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/premio-paulo-freire-2021/>. Acesso em 06/10/2021.



Revisitar esta experiência pedagógica nos permite direcionar o olhar para os elementos que a constituíram e definiram seu êxito. De fato, foram os registros amadores realizados durante as aulas que permitiram iniciar um trabalho amplo de compilação de materiais, visando construir um documentário a respeito. Àqueles, acrescentamos um valioso material construído *a posteriori*: os depoimentos em vídeo de educandos, educadores e ativistas convidados. Ao recuperar estes depoimentos, é possível dialogar com as afirmações e percepções dos sujeitos, visando desvendar caminhos de conscientização em sala de aula.

A proposta desta seção do presente texto é buscar responder as perguntas norteadoras de nossa reflexão, à luz dos conceitos freireanos de dialogicidade, problematização e conscientização. Para isso, transcrevemos trechos dos depoimentos coletados e compilados no documentário disponível no Youtube. Ainda que não se trate de uma análise de cunho discursivo, motivo pelo qual tomamos a liberdade de interpretar os enunciados em sua referencialidade, buscamos transcrever as falas de modo mais fiel possível ao que está registrado no documentário. Palavras, frases e expressões serão destacadas, visando extrair delas a potência significativa que nos permita responder as questões norteadoras, a saber: em qual ambiente escolar o projeto foi elaborado - de onde emerge o diálogo como forma e conteúdo desta experiência pedagógica; como o conhecimento foi forjado ao longo do percurso, envolto na problematização da realidade e da prática pedagógica; e qual seu efeito sobre os sujeitos, em termos de resultados esperados, ou seja, aprendizagens significativas e conscientização.

Diálogo como forma e conteúdo do projeto

Ao abordar forma e conteúdo do projeto, iniciamos nossa análise crítica a partir dos depoimentos a seguir, que explicitam seu contexto institucional, ou seja, o lugar onde ele nasceu. Trata-se da voz de uma das educandas, do diretor da escola e da professora de História:

Eu conversei com a professora a respeito das aulas de História porque, tanto eu como os alunos da minha sala, **nós estávamos um pouco incomodados** com a situação que estava acontecendo nas aulas de História. **Eu conversei com ela a respeito e ela super acatou o que eu falei.** (Educanda 1)



Os alunos demandaram no **Conselho Participativo** que a gente faz que queriam algumas metodologias mais dinâmicas em sala de aula e tudo mais, especialmente no 9º ano. **A professora de História, então, me procurou, trouxe essa demanda dos alunos.** Também [disse] que os alunos tinham interesse de conhecer, por exemplo, o movimento LGBT. (Diretor de Escola)

Nossa escola tem um Conselho Participativo onde os alunos, eles colocam as angústias deles, os problemas relacionados também ao aprendizado deles. **Nós vimos que os nonos anos estavam enfrentando muita dificuldade de entender a escola [...].** A partir da escuta dos alunos, e da **experiência** que eu já tinha de realização de projetos na escola, e a **experiência** do diretor com movimentos sociais, nós organizamos o nosso projeto. (Professora de História)

Percebemos que o projeto foi gestado em um contexto institucional marcado pela presença de estruturas que invertem os papéis tradicionais de exercício do poder escolar. Paulo Freire cunhou uma metáfora já clássica para referir-se ao tipo tradicional de exercício do poder pedagógico: a educação bancária, que ele assim descreve:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis ou fora dela, parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. [...] o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração [...] Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2011a, p. 79-80).

Na perspectiva freireana, ao abordar a importância de uma educação pautada na construção da autonomia dos educandos, Paro (2016) também critica o modelo de educação bancária, levado a cabo especialmente na escola:

No ensino tradicional, em que o aluno é tido como mero receptor de conhecimentos e informações, o assunto [da autonomia] é facilmente resolvido com a aceitação de que às crianças cabe apenas obedecer àquilo que é estabelecido pelos adultos, estruturando-se a escola de modo a atender esse mandamento. Por isso, a organização para a obediência prevalece não apenas nas atividades-meio, mas também nas atividades-fim (PARO, 2016, p. 184).

Na educação bancária ou no ensino tradicional, o educador é o sujeito e os educandos são os objetos destinatários de sua ação. Numa perspectiva problematizadora ou democrática, porém, considera-se a condição de sujeito de ambos, tanto do educador como do educando. Para Freire:

Não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não



seria possível fazê-lo fora do diálogo. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo, com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos da autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2011a, p. 95-96, *itálicos do autor*).

O diálogo, para Freire, é componente central de uma educação não-bancária. Na mesma perspectiva, Paro (2016) reflete sobre a necessidade de ampliar o espaço da autonomia dos educandos para as relações escolares que implicam tomadas de decisão. Para ele,

à necessária condição de sujeito dos educandos prevalecente nas atividades-fim deve corresponder um poder de decisão discente no funcionamento geral da instituição educativa. Na verdade, não faz sentido uma descontinuidade entre esses dois momentos, e em todas as experiências bem-sucedidas de educação democrática sempre teve destaque a participação dos estudantes na organização e funcionamento da instituição educativa (PARO, 2016, p. 185).

Ora, é justamente um modelo de relações que busca romper com a educação bancária ou o ensino tradicional, não apenas nas atividades-fim (ensino), mas também nas atividades-meio (tomadas de decisão escolares), que se verifica em construção na escola aqui analisada. As falas transcritas permitem antever que, tanto em sala de aula como em outros espaços, existem estruturas de diálogo que invertem os papéis tradicionais por meio dos quais aos educadores (direção, professores) cabe tomar a palavra e, aos educandos, apenas ouvir.

De fato, o relato da Educanda 1 demonstra a possibilidade de diálogo entre os educandos e a educadora. Essa postura é corroborada pela existência de um colegiado no qual educadores e educandos dialogam e têm espaço para se colocar, questionar, serem sujeitos (relato do diretor e da professora de História). Diante do questionamento dos estudantes, a docente, em vez de se fechar, abre-se ao diálogo com o diretor, o qual embarca junto na tarefa de promover mudanças no ensino. O diálogo, transformado em metodologia de trabalho escolar, tanto nas atividades-fim como nas atividades-meio, converte-se em “ato de criação”, mobiliza experiências dos sujeitos e faz emergir a “verdadeira educação”, ou seja, “a que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (FREIRE, 2011a, p. 110).

Como ato gnosiológico, o processo pedagógico que se estrutura na forma de um projeto com as turmas do 9º ano não surge apenas em um contexto dialógico, mas também



se estrutura a partir do diálogo enquanto metodologia, como demonstra o depoimento a seguir:

Aí a gente pensou nessa ideia de fazer um projeto sobre movimentos sociais, não só o LGBT, mas outros, que significasse **trazer até a escola pessoas desses movimentos para conversar com os alunos**, e que isso seria muito rico, e **casava perfeitamente com a proposta curricular** da Prefeitura de São Paulo, que é o Currículo da Cidade. (Diretor de Escola)

A presença de grupos sociais externos à escola a dinamiza, ao fazer reverberar nela diferentes pontos de vista, capazes de potencializar a dimensão crítica do ato educativo. Integra, também, a escola à esfera pública, combatendo a despolitização de ambas, ou seja, combatendo o processo no qual a instituição educativa e a esfera pública se separam, aquela autonomizando-se de tal forma que perde os vínculos com esta, “criando a ficção de uma suposta inocência das práticas pedagógicas com respeito às práticas sociais” (GENTILI, 2002, p. 122). Além disso, o potencial educativo dos movimentos sociais, muito valorizado por Paulo Freire, que os considerava “uma grande escola da vida” (MEDEIROS, STRECK & ZITKOSKI, 2017, p. 275), renova pedagogicamente a escola, possibilitando a efetividade do ato pedagógico como uma “pedagogia construída nas esferas do ‘mundo vivido’” (FISCHER, 2003, p. 163).

O diálogo também esteve presente na elaboração do conteúdo do projeto enquanto “conteúdo programático da educação”, ou seja, “a devolução organizada, sistematizada, acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2011a, p. 116). O conteúdo partiu da demanda dos estudantes e, pela mediação dos educadores, encontrou eco no Currículo da Cidade, proposta curricular oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Embora não necessariamente se paute na perspectiva freireana, a proposta oficial, como “expressão e concretização do plano cultural que a instituição escolar torna realidade dentro de determinadas condições” (SACRISTÁN, 2013, p. 10), não foi interpretada de modo a engessar a prática pedagógica, mas como elemento dinamizador da relação educadores-educandos-objetos do conhecimento. Assim, os educadores (professora e diretor) fizeram-se sujeitos do currículo, entendido, em perspectiva freireana, como “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora” (SAUL, 2017, p. 109).

Concluímos, portanto, que o ambiente dialógico da escola contribuiu para a constituição de um projeto marcado pela dialogicidade em sua forma e em seu conteúdo,



considerando-se o diálogo como “a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo” (ZITKOSKI, 2017, p. 117). Esse impulso transformador não nasce apenas na sala de aula, mas deve perpassar toda a organização escolar, suas atividades-fim e suas atividades-meio. Cabe-nos, a seguir, indagar como essa dialogicidade interage na construção do conhecimento por parte dos sujeitos durante o projeto.

A construção do conhecimento a partir da problematização

Os depoimentos a seguir registram as impressões dos sujeitos quanto ao modo como o conhecimento foi sendo construído ao longo da experiência aqui relatada. Além do diretor da escola, registramos a impressão de dois ativistas convidados:

Foi mais que um prazer estar com aquela sala lotada de jovens e adolescentes, ávidos por informação e por conhecimentos, curiosos. Tanto é que **surgiram várias perguntas, vários questionamentos, várias partilhas, de todos os presentes [...]**. É de suma importância isso porque só através desse conhecimento, dessa **troca de experiências** que a gente consegue estar ali em contato com a realidade e conseguir transformar os outros que estão à nossa volta. (Ativista LGBT).

A gente **fez uma roda na sala**, ambientamos a sala com todo esse material, e os alunos se movimentavam na sala. Já que a gente está falando de movimentos sociais, os alunos não ficaram parados durante a aula, né, eles tinham que ir lá cumprir algumas tarefas, e **o conhecimento foi construído de maneira partilhada** o tempo todo. (Diretor).

Foi muito bom estar com vocês porque a primeira coisa que eu vi, notei, foi **a centralidade pedagógica que vocês trouxeram no ato circular**, onde a disposição tinha como centro os saberes daqueles meninos e daquelas meninas [...]. Eu também observei que, no espaço onde eles são convidados a falar, nota-se obviamente **o protagonismo de alguns e a escuta mais atenta de muitos**, ou seja, saímos daquela educação bancária, onde não temos contato, onde cada um coloca o que pode ali na sua carteirinha, e partimos para um **debate aberto** onde não existia uma verdade a ser combatida, e sim saberes a construírem as libertações do povo. (Ativista de grupos religiosos).

Dois aspectos da construção do conhecimento durante o projeto chamam a atenção nessas falas: por um lado, a presentificação como troca de experiências e partilha, com a possibilidade de “várias perguntas, vários questionamentos” por parte dos educandos; por outro, a “centralidade pedagógica no ato circular”, que leva ao “protagonismo de alguns e escuta mais atenta de muitos”. Ambos dialogam com as concepções educativas de Paulo



Freire, em especial sua compreensão do ato pedagógico como situação gnosiológica e sua experiência concreta de círculos de cultura.

Paulo Freire compreendia a educação como “situação gnosiológica”, ou seja, “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (FREIRE, 1985, p. 78). Dessa forma, uma situação pedagógica pode se apresentar como um espaço no qual “ocorre uma relação em que ambos os polos se apresentam e se entendem como polos aprendentes” (BOUFLEUER, 2017, p. 200), numa aula que consiste “em pôr à prova suas percepções [do educador] e a dos seus interlocutores, para o que espera a pergunta, o questionamento, a dúvida da parte dos alunos” (*Idem*, p. 200).

Assim, entendemos que no projeto “Nós fazemos a História”, os educadores não foram somente a professora e o diretor, mas cada um dos militantes que se dispuseram a vir à escola e construir a situação gnosiológica como uma “troca de experiências”, na qual a realidade de educadores e educandos se encontrou no objeto cognoscente que estava sendo apropriado. Essa troca, essencialmente dialógica, permitiu que diversos assuntos fossem tratados, conforme o tema predominante em cada um dos encontros e possibilitou que os educandos pudessem se expressar, por meio de perguntas e questionamentos. A situação gnosiológica se apresentou em sua capacidade problematizadora, ou seja, promovendo consciência crítica pela relação entre os objetos de conhecimento e os desafios concretos experienciados pela vida.

Segundo Muhl (2017), pode-se identificar na obra de Paulo Freire ao menos dois sentidos de problematização, um epistemológico e outro antropológico. O primeiro refere-se a “uma forma de conceber o conhecimento e, de modo especial, de agir com os objetos do conhecimento” (MUHL, 2017, p. 328). Nesse sentido é que compreendemos o objeto de conhecimento presentificado em aula, não como absoluto em si mesmo, mas como objeto a ser apreendido e ressignificado pelos sujeitos em relação (educadores e educandos). O outro sentido, antropológico, entende que o conhecimento não pode ser apropriado pelo ser humano a não ser em uma situação problematizadora, ou seja, envolta em comunicação e diálogo, com centralidade para a pergunta. Daí a crítica à educação bancária, cujo aspecto “narrador” destitui a situação gnosiológica de seu componente dialógico, logo, nega a vocação ontológica do ser humano.

A “troca de experiências”, pautada por perguntas, questionamentos, partilhas e um “debate aberto” sobre diversos temas, fez dos encontros do projeto uma experiência gnosiológica problematizadora, que garantiu a apropriação dos objetos cognoscentes por



parte dos sujeitos e a própria resignificação destes enquanto sujeitos, como veremos no tópico seguinte. Antes, porém, cabe ressaltar outra característica do modo como o conhecimento foi sendo construído ao longo dos encontros e que incide diretamente sobre as relações de poder pedagógicas: a “centralidade pedagógica no ato circular”, que contribuiu para que “o conhecimento fosse construído de maneira partilhada o tempo todo”.

A espacialidade da sala de aula, marcada historicamente por sua constituição hierarquizada e fabril, deu espaço para um verdadeiro “círculo de cultura”, ou seja, um espaço no qual “o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a dizer a sua palavra” (BRANDÃO, 2017, p. 69).

Segundo Brandão (2017), o círculo, como proposta de outra espacialidade no espaço tradicionalmente entendido como sala de aula, é símbolo do movimento de cultura popular que se espalhou pelo Brasil desde os anos 1960, a partir da inspiração freireana. Trata-se de dispor as pessoas “em torno de uma ‘roda de pessoas’ em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente”, de modo que o professor se torna “o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende” (BRANDÃO, 2017, p. 69). No método de alfabetização de Paulo Freire, o círculo de cultura envolvia uma verdadeira pesquisa participante com o protagonismo de educadores e educandos, a qual embasava o diálogo em sala de aula, sempre em círculo, e a partir do qual se incentivava os educandos a se expressarem. Ao afirmar que, no projeto em questão, a sala de aula se assemelhou aos círculos de cultura, não queremos nos referir a toda a complexidade que essa metodologia envolvia no método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Pontuamos apenas que seus elementos constituintes se fizeram presentes: protagonismos dos educandos, consideração de suas demandas, espaço para que pudessem se expressar, outra espacialidade da sala de aula etc.

Concluimos, portanto, que o conhecimento foi construído, ao longo do projeto, de modo circular e dialógico, fomentando uma verdadeira problematização, elemento essencial para a construção da experiência educativa na concepção freireana. Isso pode ser confirmado ao analisarmos os efeitos do projeto sobre os sujeitos, como faremos a seguir.

Aprendizagem e conscientização



Uma proposta de construção de conhecimento pautada na dialogicidade e na problematização, a exemplo dos círculos de cultura do método Paulo Freire, são eficazes na escola pública, do ponto de vista de proporcionar aprendizagens significativas para os estudantes? Consideremos os seguintes depoimentos:

Participar do projeto indígena foi uma boa escolha que eu tive, né? Porque eu **aprendi várias coisas**. Eu não sabia nem a cultura deles, a importância que eles traziam para a natureza. Aprendi uma coisa também, dos materiais, das danças, dos rituais deles também; sobre o apito, que traz animais, que eles usam para caçar. **Eu não sabia nada disso, aprendi tudo nesse movimento [...] onde for eles têm que ser ouvidos**, então eles tão lutando por isso, né? (Educando 1)

Eles lutam por causas, para melhorar tudo, não só para eles como *pra gente* [...] então é muito importante ter essas causas e movimentos, porque **melhora o nosso futuro também**. (Educando 2)

Existem muitas pessoas que julgam que eles [MST] invadem terras, mas não conhecem a história, os motivos. (Educanda 1)

Esses depoimentos evidenciam um processo de construção de conhecimento que se caracteriza pela percepção dos estudantes de que agora, depois do projeto, sabem coisas que antes não sabiam. O Educando 1 enumera diversos saberes sobre os povos indígenas que ele aprendeu durante a conversa com os representantes do povo Pankararu: usos de materiais e instrumentos, relação com a natureza e traços culturais. Já o Educando 2 demonstra ter aprendido o sentido de ser dos movimentos sociais: o fato de que eles lutam por uma causa que é coletiva, e isso tem um impacto sobre o futuro de toda a sociedade. Por fim, a Educanda 1 demonstra a importância de conhecer “a história, os motivos” pelos quais o MST “invade terras”, como forma de compreender melhor os sentidos de suas causas e lutas.

Podemos associar todos esses novos saberes, relacionados ao objeto de estudo –, ou seja, os movimentos sociais em sua materialidade –, com os conteúdos da educação escolar, aqueles que são codificados no currículo e transpostos didaticamente nas aulas, visando sua apreensão por parte dos estudantes. Embora não tenham sido aplicados testes ou avaliações tradicionais, os depoimentos demonstram aprendizagem de conteúdos relacionados aos objetos de conhecimento “lutas e conquistas por direitos”, “movimentos sociais e resistências” e “os movimentos políticos e sociais no Brasil”, presentes no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017, p. 92-94).

Portanto, houve uma eficácia na aprendizagem. Isso por si só já justificaria a existência do projeto e de sua metodologia. No entanto, além desses conteúdos propriamente ditos, o projeto proporcionou aos estudantes a construção de outros saberes,



em diálogo com a própria proposta curricular e para além dela. Tomemos os depoimentos a seguir:

Às vezes **a gente tinha um pouco de preconceito com algumas religiões**, por ser ignorante, não entender sobre. E quando eles [ativistas ligados a movimentos religiosos de direitos humanos] vieram, eles falaram sobre diversas religiões que a gente jamais imaginava que existia, e religiões que a gente não respeitava, não procurava entender. (Educando 1)

Porque às vezes a gente precisa de uma ajuda, só que não tem tantos lugares para recorrer, entendeu? E às vezes quando você vai numa delegacia, por exemplo, eles não te respeitam como mulher. **Isso já aconteceu lá em casa** e às vezes você sente falta de acolhimento, você sente que aquilo não tá sendo certo. (Educanda 1)

Você não precisa ser negro para apoiar a causa, a mesma coisa que você não precisa ser mulher para apoiar o movimento feminista, você não precisa ser *gay* ou lésbica para apoiar o movimento LGBT. [...] Se você não *tá* feliz com alguma coisa que acontece dentro da nossa sociedade, você quer fazer algo para mudar, **não significa que você é aquilo, significa que você quer que isso mude**. (Educanda 2)

O movimento social que mais me chamou a atenção foi o movimento LGBT. Porque aqui na nossa escola as pessoas são muito cabeça fechada, infelizmente. E **com a vinda da Dindry**, que era uma *drag queen*, **acabou abrindo mais a mente das pessoas** [...], e as pessoas começaram a entender mais pelo que eu vi, né? [...] **Depois do projeto eu senti uma diferença**: quando você passava, estavam comentando sobre a *drag*, tavam falando, tipo, “ah, agora eu tenho mais respeito, porque ela mostrou pra gente que não era nada daquilo que a gente pensava”, e tudo mais. (Educando 2)

Essas falas denotam que o projeto, além de ensinar conteúdos específicos, foi capaz de provocar a mudança de concepção dos estudantes em relação a valores e atitudes: os educandos perceberam-se como sujeitos formados por pré-conceitos, ou seja, por ideias pré-concebidas sobre as religiões que não eram as deles (Educando 1); mudaram de postura sobre a diversidade sexual após a conversa com uma militante *drag queen* (Educando 2); e entenderam seu papel de sujeitos, com responsabilidade de assumir causas sociais para além do interesse individual (Educanda 2). Numa linguagem já tradicional, trata-se de incorporar conteúdos atitudinais que contribuem para “desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais” (BRASIL, 2018, p. 61).

Na linha desse pensamento crítico, entendido como um saber a ser construído na escola, deve-se colocar também a capacidade de reflexividade dos estudantes, que levaram os conhecimentos construídos na escola para dialogar com suas realidades sociais, como demonstra o segundo depoimento: a aluna, a partir do diálogo com o



movimento feminista, percebeu-se como parte de uma engrenagem social que não a valoriza totalmente como pessoa pelo simples fato de ela ser mulher (Educanda 1).

Do ponto de vista freireano, para além de compreender a aprendizagem desses valores e posturas como simples acumulação de conteúdos atitudinais, entendemos que o projeto, em sua forma e conteúdo, contribuiu para um processo de conscientização dos estudantes. Na obra de Paulo Freire, o conceito de conscientização aparece como “processo de criticização das relações consciência-mundo” pelo qual “os sujeitos assumem seu compromisso histórico de fazer e refazer o mundo” (FREITAS, 2017, p. 88). Não se trata, portanto, de uma simples tomada de consciência, mas de práxis, ou seja, de uma “reflexão verdadeiramente transformadora da realidade, fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2011a, p. 127), uma vez que, além de permitir o reconhecimento do mundo, “prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (*Idem*, p. 158). Para Freire, a conscientização deve ser o objetivo de toda ação educativa: “antes de tudo, [deve-se] provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (*Ibidem*).

Os depoimentos dos educandos permitem verificar o processo de criticização em relação ao mundo, quando o ato pedagógico/cognoscente contribui para desvelar as relações de poder que marcam a escola e a sociedade, e contribuem para a mudança de mentalidade e de atitude deles frente a essa realidade. A dialogicidade, como encontro de sujeitos em processo de construção, teve como efeito provocar a humanidade dos estudantes, no sentido de que incorporaram posturas de respeito e valorização das diferenças, além de compreenderem-se como sujeitos capazes de também defender causas de justiça. Desse modo, o processo de conscientização, composto de criticidade, curiosidade e criatividade (FREITAS, 2017, p. 89), pode ser evidenciado na fala a seguir:

Se eu fosse criar um movimento social, eu acabaria criando um movimento que desse mais voz para as pessoas trans. Porque, mesmo no meio LGBT e fora, as pessoas trans acabam [...] marginalizadas e excluídas, e acaba que elas sempre estão na linha de frente, tipo batendo por tudo e sempre tomando as dores, e elas não são reconhecidas por isso. (Educando 3).

De fato, a conscientização, como processo orientado para a práxis, passa pelo cultivo da criatividade como postura gnosiológica, o que também contribui para uma apropriação dos objetos de conhecimento em sentido dialógico e problematizador. A fala do Educando 3 demonstra a inspiração para a práxis a partir da vivência do projeto, que despertou o sentido de cidadania ativa, ou seja, “aquela que institui o cidadão como



portador de direitos e deveres, mas essencialmente participante da esfera pública e criador de novos direitos para abrir espaços de participação” (BENEVIDES, 1994, p. 9).

Por fim, vale citar que também os educadores envolvidos no projeto aprenderam durante o processo, como podemos verificar nos seguintes depoimentos:

A conversa com a Tábata também foi muito importante, até pelo papel da mulher. **Eu me vi muitas vezes em situações onde a gente não percebe** que, mesmo trabalhando, a agente vive algumas situações [em] que temos que lutar pelo respeito, pelo papel da mulher. (Professora de História)

Não só foi um momento em que a gente foi lá e passou conteúdo e não recebeu nada em troca [...]. Esse momento de troca com os alunos, justamente por essas reações que a gente ia sentindo no bate-papo, foi o que mais me chamou a atenção; que, de certa forma, **fez com que a gente saísse de lá com o coração quentinho, com aquela sensação de esperança**. (Ativista de grupos religiosos)

O movimento feminista esteve na escola, conversou com as alunas e os alunos e **nós saímos muito com o coração bastante anestesiado de felicidade**, por saber que nossas lutas têm lado e têm pessoas que falam dela concretamente através dos afetos e das dores. (Ativista feminista).

A educação problematizadora, como já exposto anteriormente, é aquela que redefine o papel do educador e do educando, ambos fazendo-se sujeitos do processo. Não apenas o educando aprende, mas também o educador “re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognocitividade dos educandos” (FREIRE, 2011a, p. 97). Ao perceber-se também como mulher em situação de opressão, a professora responsável pelo projeto demonstra sua capacidade de refazer-se a partir da situação gnosiológica na qual é sujeito junto com os educandos. Por sua vez, as ativistas citadas, também elas educadoras em processo de refazer-se no ato cognoscente, expressam o efeito da participação no projeto em termos de esperança e felicidade. Se tomarmos “felicidade” como um sinônimo possível para alegria, percebemos que o projeto despertou nessas educadoras populares dois sentimentos/valores necessários à prática educativa, segundo Paulo Freire:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria (FREIRE, 2011b, p. 70).

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2011b, p. 139).



A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica [...]. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 2011c, p. 14-15).

A presença da alegria/esperança confirma o caráter progressista da prática pedagógica realizada no projeto “Nós fazemos a História: a escola e os movimentos sociais”. Nas falas das ativistas, tanto a alegria/felicidade quanto a esperança são colocadas dentro do processo pedagógico desenvolvido. A troca de experiências, fundamento do diálogo, gera esperança, assim como falar de afetos e dores, em perspectiva problematizadora, gera alegria. Ora, se estes são saberes necessários à prática educativa, que se encontram no processo e não apenas no resultado, e constituem-se como necessidade ontológica do ser humano, o resultado do projeto, ao final, para além de conhecimentos mensuráveis, está também na humanização das educadoras: sua capacidade de perceber o próprio inacabamento e a necessidade histórica de nos construir constantemente, na práxis, visando superar as situações-limite que nos desumanizam.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos descrever e analisar, sob a perspectiva freireana, o projeto “Nós fazemos a História: a escola e os movimentos sociais”, realizado em uma escola municipal de educação fundamental da cidade de São Paulo, entre 2019 e 2020. Defendemos que o projeto constituiu uma experiência exitosa em relação às práticas pedagógicas, porque demonstrou uma postura dialógica capaz de problematizar aspectos importantes do conhecimento a partir da demanda dos próprios educandos. Com isso, deu-se uma experiência de conscientização, capaz de despertar em educadores e educandos o sentido de uma cidadania ativa e humanizadora que se projeta para além dos muros da escola.

Tendo em vista os já citados movimentos que visam desconstruir a teoria e a luta freireana, assim como minimizar seus impactos em favor de um currículo transformador e revolucionário, o projeto demonstrou, por meio de sua concretude, que é possível avançar em dois aspectos que nos parecem fundamentais. O primeiro, o de nos apropriarmos efetivamente de parte da obra de Paulo Freire e de suas possibilidades no “chão da escola”, uma vez que ainda nos confrontamos com interpretações equivocadas em relação aos seus ensinamentos. O outro aspecto foi o de aproximarmos Paulo Freire do Projeto



Político Pedagógico, das propostas curriculares, dos planos/planejamentos de ensino, enfim, do fazer pedagógico de escolas que visam romper com a hierarquização do conhecimento, problematizar as assimetrias que há entre os que “aprendem” e os que são “ensinados” e, sobretudo, reconhecer e discutir as relações (de poder) que são constituídas entre os indivíduos nos ambientes educacionais.

Ao encerrar a presente reflexão, retomamos as questões que nos colocamos na Introdução, visando refletir sobre elas.

Qual é o legado de Paulo Freire para a escola? Embora esta questão seja ampla o suficiente para escapar à nossa capacidade de esgotá-la, a análise aqui realizada demonstra a pertinência das reflexões e dos conceitos de Paulo Freire para a análise de situações pedagógicas escolares, na perspectiva de sua transformação. Se nós, educadores da escola básica, formos capazes de tirar Paulo Freire das estantes e ler sua obra para além de frases feitas em citações e epígrafes – fazemos questão de reafirmar este posicionamento político-pedagógico – sem dúvida descobriremos uma ferramenta importante para problematizar as relações escolares. Como temos organizado nosso currículo? Qual lugar atribuímos aos educandos e como damos voz a eles em nossa prática? Somos capazes de nos entender também como educandos, em um processo de diálogo horizontal? Nossas práticas de planejamento e avaliação se dão de modo dialógico ou bancário? O arcabouço teórico freireano, longe de nos oferecer respostas facilmente consumíveis, nos inspira novas perguntas, de modo que sejamos nós os sujeitos na busca pelas respostas.

É possível realizar na instituição escolar uma educação problematizadora, que conscientize e contribua para processos de emancipação? Sim, é possível. O projeto aqui descrito nos indica alguns caminhos. Em primeiro lugar, deve-se considerar as relações escolares em sua totalidade, ou seja, tanto sua atividade-fim – o processo de ensino e aprendizagem – quanto as atividades-meio – os processos de gestão e tomadas de decisão. Todas essas relações devem se abrir, aos poucos, ao diálogo e à participação de educadores e educandos, tornados sujeitos do processo educativo. Em segundo lugar, a escola deve se abrir à sociedade, em especial ao seu polo crítico, os movimentos sociais e populares, cuja prática contestatória une processo educativo e luta por transformações. A presença de educadores populares na escola tem um potencial de ampliar a compreensão crítica sobre a realidade, intervir na cultura autoritária que marca a pedagogia tradicional e despertar o sentido da cidadania ativa nos educandos. Por último, mas não por fim, as práticas escolares devem abrir-se à alegria do processo de busca e à esperança crítica,



capaz de vencer fatalismos e desmotivações cotidianas. Não se faz educação emancipatória com pessimismo e rancor. Ao contrário, faz parte da nossa tarefa de educadores “desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança” (FREIRE, 2011c, p. 16). A esperança será, sem dúvida, uma experiência capaz de motivar ações na escola e para além dela, contribuindo para superar situações-limite em busca do inédito viável.

Encerramos recordando um sonho de Freire em relação à escola pública que ele pôde começar a concretizar quando foi Secretário de Educação na cidade de São Paulo. Sendo sua obra um verdadeiro arcabouço teórico da utopia, enunciar novamente este sonho, ou redizê-lo, é uma forma de revivê-lo e, dialogicamente, inspirar-nos mais uma vez a com ele dialogar, visando concretizá-lo historicamente:

A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo (FREIRE, 2001, p. 83).

Referências

- BENEVIDES, Maria Vitória. Cidadania e democracia. **Lua Nova**, n. 33, p. 1-16, ago. 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n33/a02n33.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- BOUFLEUER, José Pedro. Gnosiológica (situação). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 199-200.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 69-70.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- COSTA, Camila. ‘Brasil nunca aplicou Paulo Freire’, diz pesquisador. **BBC News**, São Paulo, jul. 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/07/150719_entrevista_romao_paulofreire_c. Acesso em: 27 jun. 2021.
- FISCHER, Nilton Bueno. Movimentos sociais e educação: uma reflexividade instituinte. In: HYPÓLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.



FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. Conscientização. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 88-89.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEDEIROS, Lucineide Barros; STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime José. Movimentos Sociais/Movimento Popular. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 274-276.

MUHL, Eldon Henrique. Problematização. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 328-330.

PARO, Vitor. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRIGUES, Cibele Maria Lima. Movimentos Sociais (no Brasil): conceitos e práticas. **Sinais – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, n. 9, p. 144-166, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/issue/view/240>. Acesso em: 27 jun. 2021.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**. Ensino Fundamental: História. São Paulo: SME/Coped, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAUL, Ana Maria. Currículo. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p.109-110.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 117-118.

Recebido em: 28/07/2021

Aceito em: 29/09/2021