

Política curricular na gestão freireana em São Paulo: diálogo com Ana Maria Saul

Política curricular en la gestión de paulo freire em São Paulo:

diálogo con Ana Maria Saul

Curriculum policy in freirean management in Sao Paulo:

dialogue with Ana Maria Saul

INÊS BARBOSA DE OLIVEIRA

<http://orcid.org/0000-0003-4101-3919>

Universidade Estácio de Sá

Programa de Pós-graduação em Educação

Departamento de Educação

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: Este ensaio se tece a partir de conversa com a Profª Ana Maria Saul e de reflexões em torno dela. Objetiva apresentar a gestão freireana na SME/SP, conforme ela a percebe, hoje. Metodologicamente inscrito no campo da pesquisa narrativa, aborda, em três partes, os temas da educação democrática, dos diálogos universidade-escola e dos cotidianos e suas narrativas, presentes na gestão freireana, em diálogo com conceitos do autor como a humanização, o diálogo e o compromisso político do educador como formas de luta contra a dominação. No final, traz uma reflexão sobre a utopia freireana em oposição à distopia atual.

Palavras-chave: Paulo Freire – gestão educacional – diálogo escola-universidade – cotidiano escolar – formação continuada.

Abstract: *This essay is based on a conversation with professor Ana Maria Saul and reflections on her. It aims to present Freire's management at SME/SP, as she perceives it today. Methodologically inscribed in the field of narrative research, it addresses, in three parts, the themes of democratic education, university-school dialogues, and everyday life and their narratives, present in Freire's management, dialoguing with the author's concepts such as humanization, dialogue, and the educator's political commitment as ways of fighting domination. In the end, it brings a reflection on the Freirean utopia as opposed to the current dystopia.*

Keywords: *Paulo Freire - educational management - school-university dialogue – everyday school life - continuing education.*

Resumen: *Este ensayo está basado en una conversación con la Prof^a Ana Maria Saul y reflexiones sobre ella. Tiene como objetivo presentar la gestión de Freire en SME / SP, tal como ella la percibe, hoy. Inscrita metodológicamente en el campo de la investigación narrativa, aborda, en tres partes, los temas de la educación democrática, los diálogos universidad-escuela y la vida cotidiana y sus narrativas, presentes en la gestión de Freire, en diálogo con conceptos del autor como la humanización, el diálogo y el compromiso político del educador como formas de lucha contra la dominación. Al final, trae una reflexión sobre la utopía de Freire frente a la distopía actual.*

Palabras clave: *Paulo Freire – gestión educativa – diálogo escuela-universidad – cotidiano escolar – formación continua.*

INTRODUÇÃO

O trabalho de Paulo Freire como docente, pesquisador e pensador da educação segue sendo de grande interesse para pesquisadores da área, assegurando a validade de seu legado e a necessidade de preservá-lo (SAUL, 2016). Foi pensando nisso que, ao me integrar ao grupo de pesquisa da professora, fiz questão de obter dela uma narrativa sobre os tempos da gestão dele à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP), notadamente em relação à questão da política curricular, mas não só.

A experiência de Ana Maria ao lado de Freire transcende em muito o período da SME. Partilharam a sala de aula por dezessete anos na PUC/SP, foram parceiros, amigos e cúmplices na defesa da educação pública, antes, durante e depois do período em que estiveram juntos – ela a convite dele – na SME.

Em 1989, o momento era de alegria! Saindo da ditadura e com os primeiros prefeitos de capitais eleitos pelo voto direto, pululavam desafios que os perseguidos e negligenciados pela ditadura queriam encarar, para voltar a participar da vida pública do país. Não foram poucos aqueles que, diante da vitória de Luiza Erundina na eleição na capital paulista pensaram em migrar para a cidade, e alguns de fato o fizeram. Era um desafio que queríamos viver, educadores, intelectuais e militantes silenciados por mais de vinte anos, alguns expulsos do seu próprio país – como o próprio Freire – e outros tantos em uma longa luta contra os muitos abusos e violências cometidos pelos governos do período 1964-1985. Tudo parecia valer a pena, e estar na luta era mais do que um desafio, um prazer de retomar ações em benefício das populações subalternizadas em tantas dimensões e instâncias, sendo uma delas, sem dúvida, a da escola pública.

Dentre os muitos acordos pífios que foram feitos pelos generais, aqueles que atingiram a educação fundamental pública foi um dos que mais danos causou, sobretudo às populações mais pobres. Acenando para a classe média e sua sanha de parecer diferente da classe trabalhadora menos abastada, os sucessivos governos

militares foram fragilizando a educação pública, num projeto simultâneo de ampliação do sistema e de enfraquecimento de sua possibilidade de atender essa população (ROMANELLI, 2019). Paralelamente, o sistema privado de ensino, com o chamado “milagre econômico” se viu crescendo com a ampliação de estudantes de classe média que, ao rejeitarem a escola pública e o convívio com os mais pobres que a ela começavam a ter acesso, migravam para o setor.

De direito de todos, mesmo que fragilmente formulado, a escola pública passou a ser crescentemente percebida como destino dos que não podiam pagar por uma escola melhor e a difusão dessa máxima foi se ampliando. De tal modo que, ainda hoje, a população de classe média não se sente afetada pelos muitos ataques que a escola pública recebe, por não se sentir envolvida com ela. De outro lado, mesmo aqueles que a frequentam, tendem a não se insurgir diante do pouco investimento e do descaso das autoridades e a não questionar as tantas políticas educacionais excludentes, nocivas e de desinvestimento na escola pública e em sua qualidade. Mas em 1989, quando Luiza Erundina fez de Paulo Freire seu secretário de educação, sabíamos que algo ia acontecer, e aconteceu.

Este texto, formulado individualmente com base numa longa conversa com a Professora Ana Maria Saul, realizada em 2018, ainda antes da atual tragédia, política, sanitária e ética afetar tanto a democracia, quanto a escola pública e os currículos escolares, e, ainda, a vida cotidiana e os modos como os conhecimentos científico-teóricos são percebidos e utilizados. Por esta razão, nossa escolha de abordagem se dirige a esses aspectos da gestão freireana, buscando de alguma forma contribuir para os debates atuais a partir dessa experiência de gestão que Freire viveu na SME de São Paulo. Assumimos, portanto,

que conversar é um modo legítimo de investigação, de relação, porque implica uma forma especial de prestar atenção, de inquietar(se) e indagar(se) a partir da experiência, da vivência, das falas do outro. Conversar como gesto de escuta, quiçá como princípio e metodologia, como nos ensinam os Emberas, povo indígena colombiano cuja educação se baseia na premissa da escuta: semeadura do silêncio, suspensão da pressa, esquecimento da explicação... Escuta como tentativa de enxergar o outro e sua voz, sempre grávida de histórias e de sabedoria, de sair um pouco de si para receber e deixar-se banhar pela palavra alheia, as ressonâncias de sua experiência e vivências (...). Nas conversações, falas e narrativas, não buscamos verdades: escuta-se e conversa-se não pela construção de uma verdade, mas pela desconstrução de muitas. Dessa maneira, interessam-nos ressonâncias, experiências grávidas, relatos com alguém dentro, habitados, encarnados, vividos... Em vez de verdades, interessam-nos e animam experiências e narrações vitais (RIBEIRO, SKLIAR, 2020, p. 18).

Ainda com os autores, e com base na agradável e densa experiência dessa conversa com a querida Ana Maria Saul, assumimos, também, que

conversar possibilita pensar com o outro, escutar, estranhar, desentender, inquietar o corpo e o próprio pensamento, não rumo a um lugar melhor ou a um patamar de mais esclarecimento, senão como movimento, como exercício de espichar nossos modos de ver e compreender, de seguir sendo já diferente de nós mesmos. Damo-nos a ler quando conversamos. Conversa como intimidade, proximidade, ex-posição e disposição ao outro (RIBEIRO, SKLIAR, 2020, p. 18).

E nesse sentido é que afirmamos este texto como ensaístico, baseado em uma narrativa compartilhada, uma conversa entre amigas educadoras, que, por isso, não tem a pretensão de servir de guia geral, mas apenas o desejo de permitir àqueles que não tiveram e não têm acesso aos acontecimentos daquele final da década de 1980 e início distante dos anos 1990, possam perceber a experiência de gestão aqui narrada, e, sobretudo, o modo como os valores democráticos e humanizantes convivem bem com a perspectiva do respeito mútuo – entre sujeitos e entre conhecimentos – e do diálogo como forma de aprendizagem e de regulação de conflitos.

É um Brasil (representado pelo município de São Paulo) que queremos, em rota de colisão com o Brasil de hoje. Mas é, também, um Brasil que emergiu de uma luta dura e longa contra uma ditadura, o que nos permite, freireanamente¹, permanecer esperando e sonhando com o fim desse triste período, praticando utopias possíveis, entendendo que uns e outros nos alimentam hoje contra a desesperança e a distopia que nos agridem cotidianamente, mas que seguem convivendo com seus outros, com as desobediências e rebeldias dos cotidianos (AUTOR; 2021), que seguem desafiando a suposta fatalidade do destino, à qual Paulo Freire já se opunha desde suas primeiras obras.

Estruturado em quatro partes, além desta introdução na qual inscrevemos a metodologia, o texto vai se inserir nos temas já referidos um a um, buscando, por meio das palavras de Ana Maria Saul sobre aquela gestão, apresentar e demonstrar o quanto essas possibilidades estavam presentes no dia a dia da gestão, o que significa que poderão estar em outras e mesmo na gestão cotidiana daquilo que nos atinge, nos inquieta e nos ocupa atualmente.

Assim, iniciaremos falando dos valores democráticos e humanizantes que presidiram todas as ações do período, seguidos do modo como dialogaram com saberes docentes e acadêmicos, num verdadeiro diálogo Escola-Universidade nas

1 A preferência por esta grafia em lugar de freirianamente se vincula, tanto à Ana Maria Saul, que a utiliza, quanto às motivações que ela alega, com as quais concordamos: a de que, sendo mais próxima do nome, é também mais bonita.

práticas de formação e de formulação de propostas para a Rede Municipal de Educação e, finalmente, o tema dos currículos e da relevância da vida cotidiana para pensá-los, e das micro atitudes necessárias à credibilidade de um projeto educativo democrático e comprometido com a escola pública gratuita e de qualidade para todos e com o exercício pleno da cidadania. A quarta e última parte busca sintetizar a discussão proposta e apresentar algumas considerações que acreditamos ser úteis aos leitores, tanto para a compreensão do texto e de seus propósitos como para permanecermos esperançantes, seguindo na luta pela democracia, pela educação e por uma vida com mais boniteza para todos.

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA PARA FORMAR CIDADÃOS ATIVOS E SOLIDÁRIOS: DE QUE CONHECIMENTOS PRECISAMOS?

Era uma tarde agradável no hotel ao lado da PUC/SP, uma espécie de quartel general em que Ana e eu costumamos nos encontrar para falar de trabalho e da vida, preocupações políticas, educativas, com estudantes e familiares. O acordo era uma entrevista, para que um artigo fosse redigido pouco tempo depois. Já se vão quase três anos, e só agora a correria da vida e a vontade de não deixar passar a oportunidade me trazem ao computador para falar sobre o que Ana me disse, generosamente, como é do seu feitio, naquela tarde.

A questão curricular seria tema prioritário, mas já na primeira frase confirmamos o de que já suspeitávamos: falar de política curricular exige nos situarmos, antes de mais nada, politicamente. Disse-me ela:

Ana Maria Saul: Nós sabemos, você, eu, as pessoas que estão alinhadas com o nosso pensamento, que decisões sobre currículo dependem de um quadro de referência em que você vai pensar como é o processo de educação que pretende, qual o projeto, o que é educar e qual é o ser humano que você pretende formar. [É essa ideia, sempre] relacionada com uma utopia de sociedade. Então, não dá pra pensar currículo sem esse contexto definido e, mesmo as pessoas que dizem que não, explicitam suas ideias e tomam suas decisões de uma forma que você pode lê-las [as intenções e valores] nas entrelinhas.

A partir daí, passamos a falar sobre questões mais amplas, esses fundamentos sobre os quais a política curricular da SME/SP foi pensada e proposta naquele período. Primeiramente, segundo Ana, “isso é fundamental para decidir como é e como vai fazer com o modelo curricular, com a escola, com a formação, com a avaliação e com a didática. Nós precisamos ter essas questões de fundo pensadas e decididas”.

Dito isso, para definir as bases de nossa conversa e da reflexão feita por Ana a partir de suas memórias, entramos na participação singular de Paulo Freire no processo. A equipe pensava a partir de bases semelhantes às dele, mas não era um todo monolítico, como ela esclarece mais adiante. Havia pluralidade, diálogo e propostas. E havia Paulo Freire.

Então, quando pensamos que Paulo Freire está na secretaria, à frente da pasta da Educação, o que pensar dele e a equipe? E sabemos pela história dele, pela obra dele, pela presença dele, nós sabíamos que era uma posição educacional político-pedagógica que tinha determinados parâmetros em termos de educar o cidadão na perspectiva de formação. O que é esse aluno, que trajetória de transformação queremos trabalhar com ele na escola ou fora da escola, para pensar numa perspectiva emancipatória. E numa transformação para uma sociedade democrática, com as características que a gente valoriza nos termos de democracia, não só como estrutura, mas também como relação entre as pessoas que fazem democracia.

Para encarar o desafio, Ana sentiu necessidade de compreender melhor do que falamos quando pensamos a democracia. Foi ao Dicionário de política de Bobbio (1998) e ao verbete Democracia (p. 319-329). Segundo ela, o “verbetes é especial, mostra o que é democracia e que democracia é essa”. Indo ao verbete, capturamos lá alguns elementos relevantes e úteis à reflexão que fazemos aqui, sobre a democracia como preocupação da gestão de Freire na SME e, ao citá-lo, conversamos indiretamente com Ana e Freire, e com a própria questão da democracia. No item X do verbete, está referida uma oposição entre democracia formal e democracia substancial (BOBBIO, 1998, p. 328) que interessa considerar neste texto, já que o autor entende que, ao contrário da democracia formal e sua formulação mais abstrata, esta segunda, a democracia substancial, é assim chamada

Porque faz referência prevalentemente a certos conteúdos inspirados em ideais característicos da tradição do pensamento democrático, com relevo para o igualitarismo. Segundo uma velha fórmula que considera a Democracia como Governo do povo para o povo, a democracia formal é mais um Governo do povo; a substancial é mais um Governo para o povo.

Outro elemento dessas definições que nos parece relevante é a definição, que ele julga vaga, de Macpherson (1966, p. 37), segundo a qual: as três espécies de Democracia têm em comum o escopo último, que é o de “prover as condições para o pleno e livre desenvolvimento das capacidades humanas essenciais de todos os membros da sociedade” (BOBBIO, 1998, p. 329). A relevância emerge do fato de que, mesmo sendo vaga, a expressão vai ao encontro de uma questão central na obra freireana, a da humanização, que depende do direito de se desenvolver e às

suas capacidades. Concretamente, a indignação de Paulo Freire com as injustiças sociais o faz sustentar a ideia de que estas desumanizam e que, por isso, faz-se necessário pensar a educação numa perspectiva humanizante, a qual preferimos chamar de (re)humanizante, já que, na origem, somos todos humanos, e são os processos de exclusão social, de negação de direitos básicos à dignidade humana que desumanizam suas vítimas. Por isso a utopia educativa que abraçamos é freireana, porque defende, como ele, a necessidade de uma ação política e social de humanização para que a educação cumpra seu papel na construção da sociedade democrática.

Zitkoski (2019) afirma, no verbete humanização/desumanização do dicionário Paulo Freire (STRECK, REDIN, ZITKOSK, 2019), entender que “a pedagogia freireana assume posição radicalmente comprometida com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas” (p. 251). E é sobre essa base que a gestão dele na SME se ergue, conforme narra Ana Maria Saul.

A gente sabia qual era a posição de Paulo Freire e sabia qual era a posição de política de gestão. Uma vez que a prefeita era Luiza Erundina, evidentemente não se poderia pensar que, por ser uma gestão de Luiza Erundina, todo mundo ia pensar e agir exatamente da mesma forma E que não iria ter erros, equívocos questionamentos a gente sabe que isso não existe. Mas você sabe, numa proposição dada, qual é o horizonte, qual é utopia, qual é a linha de trabalho. E isso tudo facilitou pensar uma reorientação curricular nesse quadro. São leituras de espaços-tempos e histórias que a gente precisa ter para pensar uma política curricular inscrita numa política educacional.

Os princípios da democracia e da humanização estavam postos, bem como, inscrita neste segundo, a vocação do “Ser-mais”, como desafio da libertação dos oprimidos nesse processo, segundo Freire (1993). Assim, diz ela,

Evidentemente, num contexto desse você tem a clareza dos princípios. No caso de Paulo Freire, você só podia pensar em professores tomando decisão, numa escola construtora de currículo sim, currículo que não fosse bancário, que não fosse tecnicista e servisse a propósitos dos empresários, das apostilas, dos livros e etc.

A educação libertadora, dialógica, tinha muitas exigências e era um forte desafio, mas a busca por ela habitava as cabeças dos diferentes membros da equipe, e não por acaso, já na frase seguinte a essa, Ana começa a falar da formação continuada docente e a necessidade de sua própria democraticidade no respeito aos diferentes conhecimentos envolvidos na docência. Mas não uma

democraticidade qualquer. A formação crítica era fundamental e os diálogos necessários ao atendimento dessas duas condições levou a SME a buscar o diálogo escola-universidade. A esse tema, dedicamos a segunda parte deste texto.

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: NARRATIVAS DOCENTES E PLURALIDADE DE CONHECIMENTOS NO DIÁLOGO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Ana Maria, então, entra no tema da formação, afirmando que era necessário pensar

numa formação de educadores que necessariamente fosse uma formação para a reflexão crítica sobre a prática da escola sobre a prática dos professores, considerando as histórias deles, as formações, a escolaridade. A proposta era problematizar a ação toda: com quem eles estão trabalhando, quem são os alunos, quem é o público, o que é a escola, considerando tudo isso.

E ela segue em sua fala sobre isso chegando ao que permanece sendo um tema difícil, mas não para uma equipe freireana, a forma de trabalhar o diálogo prática-teoria sem que a segunda se sobrepusesse à primeira, emudecendo professores e praticando “formações bancárias”, ou a primeira acriticamente operasse sem a segunda, numa perspectiva voluntarista ou praticista, ambas rejeitadas por Freire. Em sua *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1992), ele aponta os riscos, tanto do voluntarismo – habitado pelo chamado *praticismo* – quanto do objetivismo – tecnicista, *teoricista* – afirmando que:

De um lado, o voluntarismo, no fundo uma espécie de idealismo brigão, que empresta à vontade do indivíduo uma força capaz de tudo fazer; de outro, o objetivismo mecanicista, que nega qualquer papel à subjetividade no processo histórico.

Ambas estas concepções da história e dos seres humanos nela terminam por negar, definitivamente o papel da educação. A primeira porque atribui à educação um poder que ela não tem; a segunda porque nega qualquer poder a ela. (p. 22-23).

Assim sendo, a construção desse processo de formação envolveu, sim, as universidades e os conhecimentos predominante “teóricos” que lhes são característicos, mas numa relação dialógica com os conhecimentos docentes, dos ambientes e públicos escolares, das dificuldades reais que enfrentavam em seus cotidianos.

Ana Maria Saul: Uma formação que, quando a gente faz a reflexão crítica sobre a prática, impõe necessariamente montar propostas nas quais os professores precisavam ser ouvidos, que trouxessem as narrativas para estes momentos de formação e que isso não só fosse trocado entre eles, mas sobretudo que houvesse uma reflexão crítica sobre o que estava se fazendo, que se identificassem com os professores os problemas, as dificuldades, que se estudasse formas e solução desses problemas. A teoria precisa entrar aí nesse momento e não previamente. A teoria entra a partir de necessidades concretas que vão ajudar a compreender os problemas e ajudar a gestar estas soluções para esses problemas.

A primeira questão que emerge desta narrativa de Ana Maria Saul se relaciona ao que hoje constitui um campo de estudos da formação docente: as narrativas de si como formação. Souza (2006) publicou obra relevante sobre a importância das narrativas para a formação inicial de estudantes de graduação, baseado em uma experiência que ele mesmo desenvolveu. Revisitando a obra do autor, Reis e Campos (2019), esclarecem que:

Segundo Souza (2006), narrar sobre si remete o sujeito a uma dimensão de “autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (p. 14). (...) Ao ter que elaborar para si e para outro o que viveu, [quem narra] acaba por sistematizar suas experiências, os saberes que delas emergem e, com isso, origina novas aprendizagens e significados (p. 400).

A importância, hoje reconhecida, de trabalho com as narrativas docentes em processos de formação continuada está clara na referência de Ana Maria Saul à proposta da SME durante a gestão de Paulo Freire. Pelas narrativas é possível dialogar, ouvir, compreender, a si mesmo e aos outros, além daquilo que elas permitem de rememorações e enredamentos entre trajetórias e conhecimentos distintos.

Quem narra suas experiências, fala sobre si mesmo, produzindo experiências modificadas pela reflexão. Ao narrar, professores e professoras podem identificar sua produção curricular cotidiana, tendo a possibilidade de rever e reformular concepções (Josso, 2010), pois ao viver uma experiência em sala de aula, produzindo currículos e conhecimentos, é necessário que professores e professoras possam refletir sobre o vivido e produzido. A partilha de experiências-praticadas numa roda de conversa pode contribuir para dar significado ao vivido no presente gerando reflexões e novas experiências ao grupo (REIS; CAMPOS, 2019, p. 402).

A narrativa de Ana Maria Saul – ela mesma uma professora a rememorar sua trajetória – nos remete, ainda, a diferentes questões hoje em discussão no cenário da formação docente no Brasil. Uma delas é a necessidade de se discutir

as aproximações necessárias e possíveis entre a universidade e a escola, numa perspectiva democrática metodologicamente, ou seja, numa perspectiva de respeito aos diferentes conhecimentos, sem que uns sejam, a priori, considerados melhores do que outros.

Encontramos em Paulo Freire e em Boaventura de Sousa Santos, a defesa desse respeito mútuo e da compreensão de que há conhecimentos diferentes, e, portanto, ignorâncias diferentes e que, o diálogo entre eles potencializa melhores soluções para os problemas concretos, complexos, que as sociedades enfrentam. Em Freire, encontramos as ideias de que “ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Por isso aprendemos sempre” e a de que “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Em Boaventura, a noção de ecologia de saberes”, que pressupõe a interdependência entre diferentes conhecimentos, reafirma a necessidade da dialogia entre conhecimentos distintos, e mais que isso, o potencial de aprendizagem, para todos, de se colocar esse diálogo em prática na busca de solução de problemas (AUTOR, 2019). Ana segue nos contando o que foi feito.

Ana Maria: então nós construímos um modo de formação centrado no que a gente chamou de grupos de formação. Então, o lócus privilegiado deste *grupo de formação* era a escola. (...) O que a gente considerava que funcionava melhor eram grupos de formação na escola. Esses grupos de formação tinham uma coordenação. Inicialmente eram coordenadores pedagógicos que os lideravam. No entanto, nós da diretoria de orientação técnica, (eu era diretora de orientação técnica) previmos grupos de formação dos coordenadores também e uma das primeiras coisas que fizemos, enquanto secretaria de educação, foi o convênio com várias universidades como PUC, USP, Unicamp.

A preocupação era de contar com a ajuda das universidades, mas não a partir do que queriam ou pensavam os professores e pesquisadores que estavam nesses espaços. Ana informa que havia um protocolo e que Paulo Freire ia, pessoalmente, explicar aos reitores o que precisava.

Ana Maria: Fizemos basicamente com eles, e era assim: nós tínhamos um protocolo para discutir com o reitor da Universidade sobre o convênio, aí Paulo Freire queria muito, sempre quis que eu fosse junto com ele na discussão com o reitor e a gente ia lá e falava o seguinte: “a gente considera que as universidades são muito importantes para dar suporte para às formações. Nós vamos precisar de vários professores em diferentes áreas, porque nós entendemos que assim como a universidade vai auxiliar as escolas e a Rede, a Rede vai auxiliar muito a universidade também, então esse é o nosso entendimento”.

Com a preocupação de não caírem no mesmo fracasso de outras tentativas de estabelecer esses diálogos, quando as universidades escolhem um ou outro docente para “enviar” em socorro às escolas, Paulo Freire e Ana Maria Saul

esclareciam aos reitores: “também temos um outro entendimento importante, [não se trata de] trazer o melhor conhecimento da universidade. A universidade não vai a priori definir. O que a rede precisa é de professores que sintonizem com essas ideias”. [Era preciso deixar claras] “as necessidades e os interesses” da SME. Com isso foi possível negociar e receber as universidades na gestão, para colaboração na formação continuada docente.

Então as universidades entravam não como propositoras de conteúdo ou de informações decididas no espaço da universidade, mas pensando a partir de contextos, que as próprias escolas colocavam como situações problema e como necessidade. Por exemplo: teve escola que, nosso maior problema aqui, que a gente tá identificando no grupo formação é a questão da alfabetização. Então, a gente pensa assim: quem é que pode ajudar? Na ocasião a gente pensou e trabalhou muito com um professor da Unicamp, que trazia elementos importantes a respeito de linguagem, como alfabetizar etc, e que não era um letrado a partir do exterior, mas era todo um trabalho a partir do fio da linguagem das crianças e etc. Nós concordávamos muito com a posição dele, o Geraldí.²

Ou seja, a equipe da SME é que ia procurar, nas universidades, “para cada problema, quem eram as pessoas que poderiam ajudar”. E isso não só em relação a questões específicas de uma escola. Supondo que, possivelmente, o problema vivenciado por uma também o fosse por outras, a SME pedia coisas do tipo: “Wanderley, você pode organizar paralelamente ao grupo de formação um seminário, de uma semana, com professoras?”

Ana Maria Saul: Aí se inscreviam aquelas professoras que quisessem esse curso. Então a gente fez muita coisa assim. Em paralelo aos grupos de formação, nós tínhamos uma programação que permitia às escolas fazerem a opção entre as possibilidades divulgadas. Tinha na área de Matemática, na área de História, etc. etc. Havia todas as possibilidades com os grupos de formação.

Sobre o conhecimento científico, a equipe foi buscar Márcio D’Olne Campos, “um físico ótimo [que] trabalhava com física do cotidiano e era muito amigo do Paulo Freire”. Ana não estava certa disso, mas imediatamente reconhecemos em Márcio o criador da noção de Sulear³, um termo que Paulo Freire usa, e que afirma a necessidade do “Sul” se orientar a partir de si mesmo, e não do Norte, que propõe o Nortear. Isso evidencia a preocupação política

2 Wanderley Geraldí, professor titular aposentado da UNICAMP, é, há muito, um ícone nos debates sobre Linguagem e Alfabetização, com uma trajetória de parceria com a educação básica não apenas nesse período.

3 Márcio D’Olne Campos mantém um site <http://www.sulear.com.br>, com informações e discussões sobre o termo.

inscrita no trabalho com e sobre o conhecimento científico desenvolvido por Márcio. Ana conta, ainda, que nas reuniões com os grupos das universidades “se discutiam todas essas coisas”. E ela esclarece:

Eu costumo dizer que *teoria requerida* não é uma teoria e só. É claro que cada profissional, tanto os professores ou nós da universidade, temos teorias que a gente valoriza aprendeu, estudou etc. Mas não era só chegar lá e dizer das nossas teorias sem leitura da realidade. Tem que ler a realidade, ver a necessidade de trabalhar com ela.

Falamos, portanto, de teorias como conhecimentos úteis, conhecimentos que dialogam com as especificidades e questões das realidades e não de teorias que, por serem científicas, podem ser validades a priori, como quis a modernidade. A teoria que ajuda, a teoria requerida, citada por Ana, não é dada, ela deve emergir das interrogações advindas das realidades escolares. É preciso, portanto, “ler o mundo” ou os mundos das escolas e interrogá-los, para só então considerar a resposta possível e válida. Este é o caminho da reflexão genuína que não pode ser uma tentativa de encaixar a teoria em realidades nas quais ela não cabe. Isso significa dizer que é a partir dos cotidianos, das vivências e criações efetivas que os habitam, que as escolas eram pensadas e apoiadas na gestão de Paulo Freire na SME de SP, e passamos, assim, a tratar deste tema, sempre por meio de nossa conversa com Ana Maria Saul. E encontramos em Garcia e Rodrigues (2016, p. 328), a atualidade e interesse crescentes desse diálogo, inclusive para pensar currículos de formação inicial:

A partir dos diálogos escolas-universidade, defendemos, ainda, que a produção de conhecimentos sobre os processos formativos alimente-se, sobretudo, dos saberes docentes presentes nas práticas e pouco reconhecidos ou visibilizados pelos próprios professores e pelos currículos de formação.

A mesma autora nos esclarece politicamente a defesa que faz acima:

Apostamos política e epistemologicamente nos diálogos entre as escolas públicas e a universidade como instrumento de ampliação e consolidação das redes de saberes docentes e de produção de práticas mais coletivas e solidárias de conhecimentos.

Esses interesse e convicção estavam presentes naquela SME e na sua política cotidiana de *formação*.

COTIDIANOS ESCOLARES: CRIAÇÃO, REFLEXÃO E DESOBEDIÊNCIA

O cotidiano das escolas e dos processos de formação continuada promovidos pela SME dialogavam, portanto, permanentemente, não apenas com as universidades e o suporte teórico que podiam trazer, mas em ações de apoio permanente.

A equipe central do que hoje são as diretorias de ensino, em cada região, a gente nomeou de Núcleo de Ação Educativa. Neles, havia uma equipe de professores que acompanhava as escolas, dava suporte e etc. São muitas possibilidades de apoiar as escolas e a formação dos professores. E isso acontecia sempre em três momentos, um deles era a leitura da realidade sempre necessária, conceito fundante na proposta de Paulo Freire.

Esta ação de formação, diferentemente e de modo complementar ao que foi narrado na parte anterior do texto, quando tratamos dos diálogos promovidos entre as escolas e as universidades como estratégia, tem sua base na vida cotidiana, deixando evidente a importância que a gestão de Paulo Freire na SME/SP dava aos conhecimentos, experiências e percepções docentes sobre as escolas, seus alunos e os processos de aprendizagem. Embora não nos surpreenda, entendemos ser necessário dar uma atenção especial a essa faceta do trabalho, pois é aqui que vamos encontrar os possíveis efeitos permanentes da política educacional sobre estudantes e docentes.

Começando a tratar do assunto, capturamos uma passagem da narrativa de Ana, em que ela reafirma a importância do cotidiano, do chamado universo micro, na nossa formação e nas nossas ações.

Ana Maria: A realidade não está só na macro sociedade, a realidade está aqui na sala de aula, na relação familiar. Realidade são recortes de contextos... Se você quiser pensar nessa realidade maior que ela traz, então leitura da realidade não pode se esgotar aí, tem que ter a análise e é aí que entra a problematização, e entram os elementos necessários das diferentes áreas do conhecimento. Para analisar o contexto, para analisar a realidade – e Paulo Freire diz isso desde seus primeiros escritos – essa análise tem que ser interdisciplinar ela não pode ser fragmentada. Se você segmentar, você não tem possibilidade, muitas vezes, de entender o todo. Então você não pode fazer uma leitura só do ponto de vista da psicologia ou só do ponto de vista do que dizem as histórias das disciplinas, por exemplo. Você precisa ter um grande espectro que te mostre as dimensões que estão ali.

Refletindo, ela mesma, sobre uma obra de Paulo Freire em francês, na qual são narradas algumas das experiências dele na África, Ana Maria conforma o que tinha me dito antes: que a leitura da realidade, a análise da realidade e a construção coletiva [de ações e soluções] são três momentos indissociáveis. E ela mesma completa, confirmando a importância de ouvir primeiro para depois propor. “Aí eu falei: bom, então nós vamos fazer a reorientação curricular. Não dá para fazer de outro jeito. A gente tem que saber o que os professores estão fazendo antes de começar a formação, o que estão fazendo, o que eles acham que vale a pena manter”.

Curioso notar a relação desta sábia política curricular com os processos de resistência da comunidade acadêmica à formulação e aprovação da Base Nacional Comum Curricular em 2017. Na época, foi criada uma campanha importante, em uma parceria da ANPEd com a ABdC⁴ cujo nome “Aqui já tem currículo” não deixa dúvidas sobre o pensamento de seus formuladores a esse respeito e à importância de se reconhecer a criação curricular cotidiana nas/das escolas e a proximidade com o que narra Ana Maria Saul sobre a Política Curricular da SME/SP na gestão de Paulo Freire.

É importante ouvir os professores, ouvir os alunos, ouvir os pais. Então eu comecei por aí o movimento de reorientação curricular. Fui ao Paulo Freire pedir a ele que fizesse um vídeo. Como naquela época a gente não tinha grandes recursos, ele gravou o vídeo e o vídeo tinha que passar em todas as escolas naquele mesmo dia, a gente teve que falar com o cara da TV cultura que era de outro partido pra conseguir passar de manhã, à tarde e à noite.

A atividade prosseguia, após o vídeo, com perguntas em todas as escolas e turnos. Num trabalho no mínimo hercúleo, Ana conta que levantou as perguntas junto às equipes dos Núcleos de Ação Educativa. “Eles coordenaram isso nas escolas”. Mas nada que se proponha ou faça encontra unanimidade, é claro! E uma das vantagens de partir dos cotidianos é poder dialogar com as resistências, incompreensões e discordâncias de docentes, alunos e pais internos à Rede. Ana nos conta:

Bom, a gente sabia, e ainda hoje eu penso que as coisas se dão um pouco assim, se você parar no auditório, por exemplo, você vai ter professores para uma proposta nova, mas tem aqueles professores que se sentam numa aula e dizem assim: “ahhh eu já vi isso que você quer mudar..., esse filme. Isso não deu certo”.

Esse desafio a levou a buscar aqueles que topavam “pagar pra ver”. E foi buscando, nos diferentes cotidianos, experiências valorizadas pelos seus formuladores praticantes.

Então, sentei em um monte de lugares e você tem um povo que dizia “eu já fazia isso, que bacana! Quero continuar fazendo, só que eu não sabia que se chamava de tal coisa”. Isso nós encontramos sim na rede municipal.

E foi, então, por aí que Ana diz ter começado o seu trabalho, descobrindo o que havia, o entorno, os contextos político e teórico, buscando fazer uma:

reorientação curricular democrática, pensar num currículo emancipatório, numa formação de professores em uma perspectiva emancipatória, humanizadora, que valorize a criatividade, e o fato de que “aqui já tem currículo” [como já dizia a citada campanha da ANPEd/ABdC].

Essa complexidade do cotidiano, as exigências e desafios, que se faziam presentes no período, não eram poucos como se lê acima, mas a clareza da intencionalidade política da gestão Paulo Freire animava gestores, escolas, docentes e muitos outros que participaram dos processos e propostas formulados na época. Ela identifica como necessário contar com “pessoas que tenham esses valores que tenho”, o que, possivelmente, foi uma das coisas em que Freire pensou ao compor sua equipe gestora. A ideia era investir numa escola pública democrática, humanizante, libertadora e, por isso tudo, emancipatória.

E com base nessa convicção e vontade política, o trabalho de reorientação curricular foi ocorrendo. Ana explica que a Rede tinha 654 escolas e ela buscou sempre acompanhar. “Estive nas minhas escolas nesse momento e aí tinha umas perguntas...”. E ela conta que ouviu perguntas do tipo: “O jornal está dizendo que Paulo Freire tem prêmio internacional, é educador maravilhoso, tal e tal. – É isso mesmo?” E ao confirmar a informação, ouvia na sequência: – “Pois é, se ele já sabe tudo isso por que ele não diz pra gente o que tem que fazer?” E na sequência:

Porque ele não diz logo, os outros secretários que entram no dia seguinte eles botam no Diário Oficial o que a gente tem que fazer e pronto (professores das escolas).

Essa dúvida-convicção de que cabe aos “experts” dizerem o que se pode fazer é difícil de administrar. Por um lado, somos os especialistas que queremos valorizar o que já existe nas escolas. Mas para isso, por outro lado, de certa forma, estamos propondo algo a partir do que sabemos e queremos. Quanto aos docentes, habituados às transgressões cotidianas quase invisíveis enquanto

parecem acatar “ordens” e propostas formuladas à sua revelia, junto à própria desvalorização da profissão e da sua criação curricular, sempre terão dúvidas sobre se estão acertando ou não, e sobre o que seria acertar. Mas Ana Maria confirma a manutenção da ideia inicial: “A gente não disse em nenhum momento pra eles que tinham que seguir isso ou aquilo. Não, absolutamente não pusemos carimbo”, apesar das evidentes dúvidas sobre a intenção e a proposta da equipe da SME. A opção, então, foi por perguntas do tipo:

Ana Maria: Nós estamos fazendo um levantamento com essas escolas com os professores com as crianças, porque a gente quer saber uma melhor forma em função do que vocês precisam como que pode ser essa formação como pode ser essa reorientação curricular. Essas [pessoas] já sabiam que tinha um movimento, porque o Paulo Freire falou isso no vídeo. Inclusive está na internet este vídeo, chama-se “Reorientação Curricular” e tem duas partes.

O vídeo traz uma fala humilde e clara feita por Paulo Freire, em linguagem simples, na qual ele falava dos desejos da SME sobre “a escola que nós queremos”, sem falar em método. Ele afirmava no vídeo: “teve muita gente que fez coisa boa. Mas nós também queremos fazer coisas que sejam bastante boas. Nós queremos uma escola pública, popular, democrática”. Depois explicou o que esperava que isso fosse: “qual era o horizonte onde as crianças poderiam fazer isso ou aquilo”.

A partir daí a gente perguntou para os grupos de professores e vocês são professores da primeira série, o que é que não vai bem, o que é que vai bem com o que vocês fazem? E discutíamos em grupo, professores por séries. O que você gostaria de mudar? O que incomoda? Que formação seria necessária? Alguns professores fizeram um relatório e eu dizia pra eles que a gente ia ler tudo ia dar uma devolutiva para eles e a gente percebeu que tinha lá professores que resolveram fazer o relatório em inglês.

Ana entende essa ação como uma forma de desafio à equipe da SME: “Será que esse povo vai ler? Quero ver se eles vão ler isso daí”. Mas afirma, também, que “uns responderam bacana outros responderam mais ou menos do tipo “Ahhh!””. Faz parte, entendemos ambas.

Houve, ainda, uma ação junto às crianças, por meio de uma problematização da escola. “Aqueles que sabiam escrever a gente fazia as perguntas e eles escreviam, os que não...”

Interrogada sobre quem era “a gente”, Ana responde que dirigia uma equipe técnica que trabalhavam com eles na Secretaria e que se alongava nos Núcleos de Ação Educativa. “Assim como tinha um grupo na equipe central tinha

o reflexo desse grupo nos núcleos de ação educativa e eu trabalhava com esse povo que eram nossos braços”. Era uma logística na qual as equipes dos núcleos trabalhavam diretamente com as escolas.

Todo esse trabalho foi feito no primeiro ano da gestão e ao final, o documento de Reorientação Curricular ficou pronto. Mas a mudança de governo, com a vitória eleitoral de Paulo Maluf sobre Eduardo Suplicy, candidato do PT, “foi fazendo outra [proposta], com nova equipe. Mas são encontrados, até hoje na rede, vários núcleos de resistência”.

Vários núcleos de resistência. Se você for ver, em cada gestão municipal tem um grupo e diretorias que sacam as produções que foram feitas na gestão Paulo Freire, até hoje. Inclusive o INEP encomendou uma pesquisa para saber o que é que tinha ficado da proposta de ação curricular pela via da interdisciplinaridade, entrevistou cem professores. E você lê o documento, com falas assim: “depois que nós passamos por esta gestão nunca mais foi o mesmo”. Até hoje há resistências e reinvenções.

Resistências, reinvenções, criações, desobediências múltiplas à subserviência prevista, praticadas pelos sujeitos das escolas por meio de seus *saberesfazeres* cotidianos.

Entendemos que a desobediência, não sendo sempre um ato de vontade, é sempre uma criação, uma subversão da hegemonia. Assim, as práticas cotidianas, voluntárias e conscientes, às vezes, e em outras apenas devidas aos modos de compreensão dessas mesmas normas pelos sujeitos envolvidos em seus usos, podem ser percebidas como realização (...) da utopia. (AUTOR, 2021).

Desobedecer ao aprendido é condição para a efetivação dessa tão necessária autovalorização docente, que a gestão Paulo Freire buscou promover, confiando aos professores das escolas a reflexão sobre seus *saberesfazeres* e a escolha de caminhos para a melhoria do trabalho, reconhecendo-os em seu protagonismo e re-humanizando-os para que pudessem promover a re-humanização da própria escola em busca da consolidação de uma escola libertadora, capaz de cumprir sua função emancipadora. E assim foi feito o trabalho.

Recolhemos todos os relatórios [das escolas], estudamos e escrevemos cadernos simples com sugestões do que iríamos fazer em função daquilo ali. Quando foi no outro semestre, já no segundo ano, nós fizemos um primeiro momento que era o planejamento das escolas com a devolutiva. Eu estive em algumas escolas para ver como seria a recepção e eu encontrei algumas falas assim: “Olha a gente não acreditava que vocês iam fazer isso porque tantas secretarias já pediram escrevam isso, escrevam aquilo, e a gente aqui respondendo questionário sem nunca vermos resposta dessas coisas. Nunca falam nada. Eles perguntam por perguntar e depois eles fazem o que querem”. E a gente levou os cadernos abriu, leu com eles. Algumas professoras diziam assim: “Olha isso aqui fui eu que fiz..., está aqui dentro, olha!” E aí mostrava para as outras.

Foi sobre esta base que os grupos de formação foram criados, e neles ocorreram os debates sobre as áreas do conhecimento, com a participação dos grupos que vinham das universidades.

Grupos de discussão em que todos *pensavam/faziam* juntos. E foi disso que emergiu a formulação explícita da política curricular, expressa nos documentos chamados “Visão de Área” dos quais constavam os princípios a que tinham chegado, que núcleos de conhecimento eram importantes em cada área.

Não havia verificação de aprendizagem, havia avaliação “para dar prosseguimento [ao trabalho], para saber o que foi bem e o que não foi bem”. E a função dela era fundamentar as decisões voltadas a “sanar as dificuldades” e compreender o porquê delas.

Então isso era necessário para a avaliação e a gente teve muito procedimentos que as escolas pediam: “queremos que pague aula extra para recuperação dos alunos, do que eles não aprenderam no período”. Foi investido muito dinheiro em chamar professor pra fazer seminários sobre disciplinas específicas, de como é que [o aluno] pode aprender.

Ou seja, a política curricular da SME freireana, que já vimos ter sido uma política de respeito aos docentes e seus *saberes/fazeres*, era, também, uma política voltada a dar suporte ao professor e suporte ao aluno; um suporte ao professor que não envolvia só o cotidiano das salas de aula e aquilo de que podiam necessitar para suas aulas. Incluía uma compreensão da necessidade de desenvolvimento do professor, focada em atividades culturais, filmes, debates sobre filmes, entre outras ações, inclusive voltadas aos alunos.

Uma perspectiva de compreensão da escola como *espaçotempo* de criação e de humanização cotidianas, de *saberes/fazeres* múltiplos, enredados e válidos intrinsecamente, em cuja melhoria se investiu dinheiro e energia, promovendo diálogos entre conhecimentos, reconhecimento mútuo e horizontalidade nas relações entre os diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bons tempos aqueles, devem estar pensando os que chegaram até aqui na leitura do texto! Tempos em que educadores cuidavam da educação pública e tinham nos alunos e nos processos ensino-aprendizagem – ou *aprendizagemensino*, como preferimos – seus objetivos de gestão. Na busca de humanizar as escolas e as relações sociais entre seus sujeitos e entre esses e os gestores, para torná-la libertadora e emancipadora suas metas. No reconhecimento e respeito mútuos suas bases. Eis um legado freireano que precisa ser divulgado e lembrado. Ele não estava só, e além de Ana Maria Saul, muitos outros educadores comprometidos com a escola pública e com a democracia estiveram ao lado dele, mas cabe reiterar a importância de suas ideias e propostas pedagógicas nessa gestão.

Nos atuais tempos, tristes e sombrios, lembrar esse período e esses fazeres, temperados com a permanência das resistências e reinvenções de que nos fala Ana Maria, nos surge como uma espécie de luz no fim do túnel, ao mesmo tempo em que nos lembra de que estamos vivos, resistindo e criando, nos reinventando cotidianamente e aprendendo, sempre.

É preciso lembrar que as ideias silenciadas não morrem, apenas se recolhem à clandestinidade necessária que as permitirá reemergir quando for possível. Nessa clandestinidade, seguem ativas, mutantes e presentes, embora invisibilizadas. E é de novo com Paulo Freire que vamos aprender que “a tarefa do educador é começar sempre, não desistir nunca”.

Quando uma aluna perguntou a Paulo Freire na sala de aula, depois que a Luiza Erundina perdeu a eleição e o PT não conseguiu fazer o sucessor, - “e agora Paulo, tudo isso que vocês fizeram vai terminar. Acha que valeu a pena?” Ele respondeu: “Valeu!” E disse assim:

Se eu tivesse que fazer tudo de novo eu faria exatamente tudo de novo, porque quando a gente investe e faz o trabalho com pessoas, a gente pode ter certeza que elas podem viver no momento em que elas são silenciadas, mas quando elas tiverem alguma possibilidade de retomar a luta, elas irão retomar, de uma forma melhor do que fizeram”. Então, ele tem uma confiança no ser humano (Paulo Freire).

Nós também temos confiança nas utopias praticadas por aqueles que “remam contra a maré”, que praticam solidariedade em tempos de competição, que sorriem, rebeldemente, em tempos de tristeza, que encontram em seus cotidianos, *dentrofora* de suas ações educativas, meios de desobedecer, de criar, de viver clandestinamente a democracia e a liberdade, permanecendo humanos, mesmo quando tudo chama à desumanização.

Por isso Paulo Freire, hoje, precisa ser reafirmado. Se hoje estamos aqui nesse debate, muito se deve à sua luta e produção, à sua coerência política e educativa. Ele é um símbolo da luta por uma Educação democrática e democratizante, com os despossuídos, os oprimidos e os excluídos. Achamos necessário permanecer dizendo, sobretudo atualmente, que há pessoas, como ele, como os que nele se inspiram e como tantos outros, que mesmo sem o terem conhecido ou à sua obra, nos acompanham nessa luta e nas práticas utópicas, esperando e sonhando cotidianamente.

Por isso podemos finalizar esclarecendo que: aqui tem currículo, aqui tem resistência de luta em andamento, aqui tem criação cotidiana e alegria! Tem gestão democrática da escola pública, da vida! Tem relações humanizantes, inscritas na clandestinidade das utopias vivas, em luta contra a distopia da atualidade.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. Democracia. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UnB, 1998, p. 319-329.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GARCIA, A.; RODRIGUES, A. C. As conversas nas produções de políticas curriculares cotidianas. **Revista Espaço do Currículo**. v. 9, p. 423-437, 2016

MACPHERSON, M. C. **The real world of democracy**. Oxford 1966.

REIS, R. F. S.; CAMPOS, M. Os materiais narrativos e a reconfiguração dos currículos: desafios e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 396-417, jan./abr. 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Da rebeldia dos cotidianos à desobediência civil: um percurso reflexivo nas/das pesquisas com os cotidianos em busca da realização de utopias. In: GONÇALVES, Rafael Marques (Org.). **Resistência e (re)existência: debates no campo do currículo**. Rio Branco: Editora UFAC, 2021, no prelo.

RIBEIRO, T.; SKLIAR, C. Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. **Série-Estudos**. Campo Grande, MS, v.25, n.55, p.13-30, set/dez, 2020

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 40. Ed., 2019.

SAUL, A. M. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 09 – 34 jan./mar.2016.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do conhecimento escolar e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ZITKOSKY, J. J. Humanização/Desumanização. In: STRECK, D.; REDIN, D.; ZITKOSKY, J. J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: UFMG, 2019, p. 251-252.

Inês Barbosa de Oliveira

Doutora em “Sciences Et Théories de L'éducation” pela Université de Sciences Humaines de Strasbourg (1993). Pós-doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2002). Diploma de « Habilitation à Diriger des Recherches » (HDR) pela Université de Rouen (França, 2013).

Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNESA, Professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ex-presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC – 2015-2019), membro titular do Conselho Fiscal da ANPEd (gestão 2015/2019). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1C do CNPq e da UNESA. Cientista do Nosso Estado FAPERJ. E-mail: inesbo2108@gmail.com

Recebido em: 19/04/2021

Aprovado em: 29/06/2021