

## ROMPER AS AMARRAS DO SILÊNCIO E DA DOCTRINAÇÃO: O PENSAMENTO FREIREANO COMO ANTÍDOTO À COLONIZAÇÃO CURRICULAR

*BREAKING THE AMARRAS OF SILENCE AND DOCTRINE: FREIREAN THINKING AS ANTIDOTE TO CURRICULAR COLONIZATION*

*ROMPER LAS CADENAS SILENCIO Y ADOCTRINAMIENTO: EL PENSAMIENTO DE FREIRE COMO ANTÍDOTO CONTRA LA SOLUCIÓN DE PLAN DE ESTUDIOS*

FERREIRA, José Heleno<sup>1</sup>  
SILVA, Alexandre Fernando da<sup>1</sup>  
VIEIRA, Carlos Alexandre<sup>1</sup>

### RESUMO

A educação é um ato político e como tal é produto que reflete as interações sociais e históricas. O Brasil passou por várias transformações ao longo de sua história que culminaram nos avanços conquistados nas últimas décadas, apesar de notadamente ainda se fazer necessário transpor grandes desafios. A questão curricular é fruto da interação política e pedagógica em que instituições educacionais e seus agentes espelham sua visão de mundo. Neste trabalho, após breve perspectiva histórica da educação brasileira, busca-se avaliar o contexto atual no campo educacional, tomando como objeto para esta análise a proposta de Reforma do Ensino Médio, apresentada pelo governo federal através da Medida Provisória 746/2016, o que se faz sob a luz do pensamento freireano

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Cultura do silêncio. Liberdade. Currículo. Medida Provisória 756/2016.

### ABSTRACT

Education is a political act and as such it is product that reflects social and historical interactions. Brazil has undergone several transformations throughout its history that culminated in the advances achieved in the last decades, although it is still necessary to overcome major challenges. The curricular question is the result of the political and pedagogical interaction in which educational institutions and their agents mirror their worldview. In this work, after a brief historical perspective of the Brazilian education, it is sought to evaluate the current context in the educational field, taking as object for this analysis the proposal of the High School Reform, presented by the federal government by the Provisional Measure 746/2016, which is done in the light of Freirean thought.

**Keywords:** Paulo Freire. Culture of silence. Freedom. Curriculum. Provisional Measure 756/2016.

### RESUMEN

La educación es un acto político y, como tal, entendida como un producto que refleja interacciones históricas y sociales. Brasil ha sido objeto de varias transformaciones a lo largo de su historia, estos cambios culminaron con los avances realizados en las últimas décadas, a pesar de que el país aún necesite superar grandes retos. La cuestión curricular es resultado de la interacción política y pedagógica en la que instituciones educativas y sus agentes reflejan su visión del mundo. Después de una breve perspectiva histórica de la educación brasileña, objetivase en este artículo, hacer una evaluación del contexto actual en el campo educativo a la luz del pensamiento de Freire tomando por objeto de análisis la propuesta de reforma escolar presentada por el Gobierno Federal a través de la Medida Provisional 746/2016.

**Palabras clave:** Paulo Freire. Cultura del silencio. La libertad. Plan de estudios. Medida Provisional 756/2016.

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Divinópolis – Minas Gerais – Brasil

## INTRODUÇÃO

A educação, na mais ampla acepção do termo, é o processo de humanização – processo através do qual homens e mulheres se fizeram e se fazem humanos ao longo da história. A instituição escolar, presente na quase totalidade das sociedades contemporâneas é o espaço em que homens e mulheres e, principalmente, crianças e adolescentes, têm acesso aos saberes sistematizados ao longo do tempo pela humanidade; é também o espaço onde os mesmos vivenciam diferentes experiências de formação que poderão contribuir – ou não – para que se tornem jovens e adultos autônomos, conscientes de si e do contexto sociopolítico, econômico e cultural no qual estão inseridos. É, ainda, o espaço em que educandos e educandas podem construir um posicionamento diante do mundo, seja este um posicionamento de acomodação e adequação à realidade, seja um posicionamento de enfrentamento, enquanto sujeitos conscientes, dos problemas sociais. Lembrando o que nos diz Hannah Arendt (1993), a educação é o processo de apresentação, às novas gerações, do mundo que vão herdar (ARENDR, 1993). Não se trata, porém, de um espaço e de uma prática social neutros. Ao apresentar às novas gerações o mundo que vão herdar, a escola, os educadores e educadoras anunciam também o mundo que querem construir, bem como denunciam os problemas que precisam ser enfrentados.

Parte-se dessa afirmativa para discutir a questão curricular, compreendida como um projeto político e pedagógico no qual as instituições educacionais, as unidades escolares e as pessoas que nelas atuam defendem uma postura diante do mundo. Não há, pois, como compreender o currículo – aqui compreendido como o conjunto de atividades relacionadas ao ensino, à aprendizagem, às relações humanas, às relações com a sociedade que se desenvolvem em uma unidade escolar – sem considerar as condições históricas em que o mesmo foi elaborado. O educador brasileiro Paulo Freire já nos ensinou que a educação é, antes de tudo, um ato político, como são todas as ações humanas.

Neste trabalho, após uma breve retrospectiva da história dos processos de escolarização no Brasil, busca-se analisar o contexto atual, mais especificamente a proposta de Reforma do Ensino Médio, apresentada pelo governo federal através da Medida Provisória 746/2016, enviada ao Congresso Nacional em 23 de setembro de 2016, tendo como âncora o pensamento freireano. Parte-se, principalmente, do texto “Liberdade Cultural na América Latina”, apresentado pelo autor na 6ª Conferência Anual realizada pelo *Catholic/Inter-American Cooperation Program* (CICOP), em Nova Iorque, entre 24 e 26 de janeiro de 1969. Tal texto foi tardiamente publicado no Brasil por Danilo R. Streck, que organizou a obra “Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia”, em 2010. Três questões apresentadas por Freire no texto citado são exploradas neste trabalho: a cultura do silêncio; a ideia de que modernização não basta; a defesa da restauração da liberdade.

Busca-se, também, o apoio de pesquisas realizadas em escolas secundaristas e com jovens e adolescentes que frequentam ou evadiram da escola, entre elas, a pesquisa coordenada por Juarez Dayrell, cujos resultados foram publicados em 2012.

## OS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL

A escola no Brasil, como em todo e qualquer outro país, ao longo dos vários períodos de sua história, refletiu as forças políticas hegemônicas de cada época através do pensamento pedagógico e da escolha dos conteúdos lecionados nas salas de aula. Os currículos escolares são definidos mediante a objetivação da formação do indivíduo e geralmente transitam entre a dicotomia reprodução e emancipação. A reprodução é dada pela exposição de conteúdos e a realização de cópias pelos alunos e alunas, sem o estímulo da formação de senso crítico diante dos contextos inerentes ao tema lecionado. O ensino emancipador é contraponto e propõe, além do ensino programado, subsidiar o/a estudante para o pensamento emancipador, que leve à tomada de consciência e posicionamento diante do contexto social em que está inserido. Claramente, tais métodos de proposição de meios de ensinar podem (ou não) atender interesses daqueles/as que coordenam as políticas públicas de educação e gerenciam as instituições educacionais. No decorrer da história da educação brasileira há momentos que condicionam a reprodução ou a emancipação do indivíduo e tais conceitos são reflexos do objetivo educacional do momento histórico, ou seja, para que ou para quem a educação é construída e o currículo escolar elaborado. Em outra perspectiva, a construção do currículo escolar é reflexo da sociedade que define aquilo que considera necessário à formação das/os estudantes ao longo do processo de escolarização. No entanto, o histórico da educação brasileira mostra que o objetivo do ensino e currículo delimitado convergem para os interesses de determinado grupo dominante econômica, política e culturalmente.

A história da educação brasileira tem início com a colonização portuguesa e a implantação da escola jesuíta para catequese dos povos indígenas e a educação da iniciante elite colonial. A formação escolar neste período baseava-se em princípios escolásticos fortemente influenciados pela Igreja Católica e que não privilegiavam a emancipação, mas, sim, a construção de concepções que convergiam aos interesses católicos e da coroa portuguesa. Há que se ressaltar, ainda, a concepção essencialista de ser humano – concepção esta que, pode-se afirmar, será hegemônica em toda a história da instituição escolar no Brasil (NETO; SHIZUE; MACIEL, 2008).

Um segundo momento da história da educação brasileira emerge com a reforma pombalina, na segunda metade do século XVIII, centrada em ideias iluministas que propunham ensino laico e um currículo oficial que se aproximava de conteúdos científicos. Os séculos XVIII e XIX evidenciam as dificuldades para a consolidação desta proposta educacional que esbarrava na ausência de mestres engajados e na falta de condições estruturais, cenário este que apresentava-se como empecilho para a construção de um ensino de qualidade – de acordo com os preceitos iluministas e, mais tarde, positivistas – e tornava distante a possibilidade de emancipação através da educação escolar (TEIXEIRA, 2014).

Ainda no início do século XIX, o ensino brasileiro tem um novo impulso com a vinda da corte portuguesa ao Brasil. A sede da coroa demandava novas estruturas e mentes que constituíram a construção da sociedade em torno da corte. Neste sentido, foram criadas a biblioteca real, faculdades e

jardim botânico. Todos esses avanços, no entanto, revelam uma perspectiva política de exclusão dos meios educacionais de negros e negras, indígenas, mulheres e todas aquelas pessoas que não possuíam terras e ou escravos. Marcos históricos dessa exclusão podem ser percebidos através da Constituição de 1824 e a legislação educacional que se constituiu nos anos seguintes.

No entanto, as forças positivistas, que se tornam hegemônicas na segunda metade do século XIX e a proclamação da República, em novembro de 1889, mostram-se vitoriosas sobre o projeto educacional ancorado nas ideias escolásticas e a Constituição de 1891 estabelece a laicidade do Estado e das instituições públicas, a escola, entre elas. O viés liberal que norteia a legislação brasileira neste período, ao silenciar-se sobre as diferenças de oportunidade e as condições de acesso à educação escolar, solidificam o processo de exclusão daqueles setores que historicamente estavam à margem da sociedade. À margem, continuariam, uma vez que a escola que se construía a partir dos ideais republicanos não contemplava a perspectiva da igualdade de oportunidades e não considerava as diferenças quanto ao ponto de partida de cidadãos e cidadãs relegados e relegadas à escravidão e à mais completa servidão ao longo dos séculos de colonização portuguesa e de todo o período imperial.

Dois momentos históricos que divergem quanto à concepção de sociedade e, conseqüentemente, quanto à concepção de escola. Todavia, há que se assinalar o ponto de encontro entre os mesmos: a concepção essencialista de ser humano. Se num primeiro momento buscava-se formar o homem virtuoso, católico, temente a Deus, num segundo momento, buscava-se o homem que se adequasse ao ideal de cientificidade positivista. Duas questões aqui precisam ser pontuadas: o termo “homem”, na frase anterior, refere-se exclusivamente ao cidadão do sexo masculino, uma vez que a mulher ainda demoraria alguns anos para conquistar o direito à cidadania – refere-se, ainda, de forma quase exclusiva, aos indivíduos brancos, já que indígenas, negros e negras, via de regra, não tinham acesso à escolarização; a concepção essencialista de ser humano que norteia a história da educação no Brasil faz com que os sujeitos que chegavam à unidade escolar fossem anulados enquanto tal. Entre tantas transformações ao longo dos séculos, esta é uma permanência que precisa ser problematizada. A pesquisa coordenada por Dayrell (2012) traz à tona explicitamente esta questão: os jovens e as jovens presentes nas instituições escolares não são reconhecidos e reconhecidas como sujeitos, não são reconhecidos e reconhecidas nas suas individualidades (DAYRELL, JUAREZ; MELO, LUCIANA E SOUZA, 2012). A diversidade é negada. O jovem e a jovem são percebidos como um vir a ser – algo que ainda *não é*. Alunos e alunas precisam se ajustar ao ideal de escola, que se materializa no currículo, entre tantos outros mecanismos que compõem o universo escolar.

O século XX traz novas perspectivas para a educação brasileira. O crescimento populacional das cidades, a industrialização e a urbanização impulsionam a sociedade a propor mudanças no sistema educacional. Esse contexto tem ponto importante com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que reafirmava a laicidade do ensino – então, objeto de disputa entre as escolas confessionais católicas e setores republicanos – e defendia a escola pública e gratuita (VIEIRA, 2010). No decorrer daquele século vários acontecimentos políticos e sociais influenciaram os debates em torno das políticas educacionais. Os avanços defendidos pelos *Pioneiros de 1932*, parcialmente

contemplados na Constituição de 1934, retrocedem no período ditatorial que se instalou em 1937. Os processos de redemocratização, a partir de 1946, trazem à cena política uma grande diversidade de sujeitos políticos e movimentos sociais organizados, bem como, educadores e educadoras que apresentam novas perspectivas para a educação, entre eles/as, Paulo Freire.

A atuação do educador Paulo Freire neste momento político destaca-se na história educacional do país. As experiências de alfabetização de adultos/as no Nordeste brasileiro, a reflexão antropológica acerca da educação como uma ação cultural para a liberdade, a afirmação de que o processo educacional precisa considerar o contexto em que educandos e educandas estão inseridos são representativos de um momento histórico em que a sociedade brasileira buscava a construção de processos que contribuíssem para a emancipação do povo que, de acordo com Freire, deixaria de ser massa, sem identidade, para se tornar povo, sujeito coletivo (CUNHA, LUIZ ANTÔNIO; GÓES, 2002). A proposta de organização dos círculos de cultura, que deveriam se efetivar a partir de abril de 1964 – fruto da atuação de Paulo Freire no Ministério da Educação do Governo João Goulart – apresenta-se como um investimento em políticas públicas que não trabalhavam com o princípio de que os homens e mulheres pobres e que as classes populares deveriam receber e acatar as decisões dos poderes instituídos, os planos educacionais e culturais por eles propostos, as atividades educacionais e culturais por eles *desenvolvidas*, mas, sim, tornarem-se sujeitos ativos na construção política de uma nação. Coerente com o princípio ético de que os fins não justificam os meios, convicto de que os processos de elaboração de quaisquer políticas públicas, bem como quaisquer metodologias adotadas para o seu desenvolvimento não são neutros, Freire apresenta suas propostas alicerçadas na ideia de que os homens e mulheres, que todos e todas precisam participar do debate e da execução das ideias/propostas.

Mas este período de efervescência política é interrompido pelo golpe de 1964, que instaura a ditadura civil-militar que perduraria até 1985. Desnecessário dizer, aqui, até mesmo por não se constituir neste o objetivo deste texto, o que significou o golpe de 31 de março/1º de abril de 1964, acarretando a interrupção dos projetos educacionais que se orientavam numa perspectiva popular e a perseguição – a prisão, o exílio... – às lideranças que representavam este ideário.

Temos, novamente, após meados dos anos 1980, um processo de redemocratização e de emergência de lutas sociais, que culminarão com a promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, defendendo que a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. No entanto, apesar do texto da nova LDB, a educação brasileira é marcada por currículos e métodos pedagógicos conteudistas que poderiam ser essenciais, relevantes, temáticos ou substanciais.

A busca por avanços no sentido de tornar a educação emancipadora deve ser constante, à medida que há sempre interesses em disputa entre aqueles e aquelas que moldam o sistema educacional. Ainda que reconheçamos que a unidade escolar é o espaço do conflito, no qual não apenas se reproduz o *status quo*, mas também forja-se o novo, é preciso também reconhecer as

dificuldades de se romper com uma estrutura que secularmente se construiu a serviço da manutenção de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela busca da homogeneização a partir dos critérios daqueles e daquelas que têm o poder econômico e político. Assim, no mundo pós moderno, sob a ótica neoliberal, a educação tem um viés econômico com enfoque na formação de capital humano, limitado a atender demanda de mercados de mão obra, não de mentes pensantes.

Em sentido contrário, muitos e muitas vêm construindo e anunciando alternativas. Entre aqueles/as que anunciam novas possibilidades de se pensar o processo educacional, destaca-se o pensamento pedagógico de Paulo Freire, voltado para a educação dos/as excluídos/as dos direitos sociais básicos e para a formação de cidadãos e cidadãs críticos, conscientes e construtores/as de seu próprio pensar.

## **A MEDIDA PROVISÓRIA 746/2016 E A BUSCA DE RECOMPOSIÇÃO DAS FORÇAS POLÍTICAS CONSERVADORAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

O governo federal enviou ao Congresso Nacional, em setembro de 2016, através de uma medida provisória, proposta de reforma do ensino médio – a MP 746/2016. As reações à proposta não se fizeram demorar. O país viveu, nos últimos meses do ano de 2016, intensos debates acerca do conteúdo da reforma proposta pelo Ministério da Educação e também acerca da forma como esta proposta foi apresentada, ou seja, através de uma medida provisória, desconsiderando os debates que vêm acontecendo em diversos fóruns educacionais e no Congresso Nacional sobre esta etapa da educação básica. O ápice deste movimento de reação à imposição de uma reforma educacional que não foi discutida com a sociedade civil e nem mesmo com as instituições de formação de profissionais docentes e estudantes, pode ser considerado o processo de ocupação de escolas pelo movimento estudantil secundarista.

No campo acadêmico, publicações diversas, nos últimos anos, evidenciam a situação caótica do ensino médio e a necessidade de mudanças. De acordo com o Censo Escolar 2015, o Brasil possui, atualmente, 28.025 escolas públicas e privadas de ensino médio regular (considerando aquelas localizadas em áreas urbanas e em áreas rurais) que atendem 7.983.076 jovens e adolescentes. As redes públicas de ensino são responsáveis por 88% desse total de matrículas (principalmente as redes públicas estaduais, que congregam 85% dos/as matriculados/as). Além do ensino médio regular, existem, ainda, 1.308.786 matrículas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (MEC/INEP, 2015).

Os números relativos ao rendimento escolar corroboram a afirmativa de que esta etapa da educação básica encontra-se em crise: as taxas de reprovação atingem 13% e o índice de evasão encontra-se em 8%. Reflexo desses índices é a distorção idade série, cuja taxa é de 30% (MEC/INEP, 2015). O Censo Escolar revela, ainda, que mais de um terço dos/as jovens que têm entre 15 e 17 anos encontram-se no ensino fundamental e 17% deles/as estão fora da escola.

Quanto ao currículo, a fragmentação é a tônica dominante. Jovens e adolescentes são submetidos a um conjunto de treze disciplinas que não dialogam entre si. As condições de trabalho docente e a infraestrutura das unidades educacionais impõem o exercício de um trabalho isolado por parte de professores e professoras, o que desemboca no distanciamento entre docentes e estudantes. Professores e professoras, muitas vezes, não conseguem nem mesmo conhecer minimamente seus alunos e alunas, o que acarreta um processo de ensino que não considera a realidade sociocultural, nem mesmo considera os/as estudantes como sujeitos socioculturais. Em síntese: um espaço em que o diálogo, quase sempre, não é possível.

Pesquisa realizada por Juarez Dayrell, Luciana Melo e Gilmara Souza em Belo Horizonte – MG (2012) com jovens do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de ensino evidencia a dificuldade de diálogo entre escola e juventude. O grande número de jovens que abandonam a escola – embora este problema não esteja circunscrito apenas ao ensino médio, apesar de se agravar nesta etapa da educação básica – mostra que os/as jovens não veem sentido na escola (DAYRELL, JUAREZ, MELO, LUCIANA E SOUZA, 2012).

Outro agravante relaciona-se à dificuldade da instituição escolar em lidar com a diversidade presente nas salas de aula e nas unidades escolares em geral. Estudo realizado por José Heleno Ferreira, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), em 2016, que ouviu jovens e adolescentes que evadiram do espaço escolar evidencia tal questão. Os depoimentos de jovens e adolescentes ouvidos/as pela pesquisa revelam que os/as mesmos/as não percebem sentido no processo de escolarização. O diálogo entre jovens e a instituição escolar é, muitas vezes, inexistente. Jovens pobres, em sua maioria negros e negras, oriundos/as de núcleos familiares marcados por processos de exclusão, não encontram, no espaço escolar, guarida para seus sonhos e nem mesmo possibilidade de diálogo com os/as adultos/as que ali estão. Não se veem na escola e afirmam não serem vistos/as pela mesma. Ali estão como um corpo – físico e social – indesejado, do qual a escola quer se livrar. E se livra assim que possível, seja diante do primeiro conflito, seja após um histórico de conflitos indisciplinados.

Tais argumentos são aqui apresentados para afirmar a necessidade de construir uma nova proposta em relação ao ensino médio no País, mas também para evidenciar que a MP 746 não contempla tal debate. Neste sentido, vale ressaltar que o próprio ato de apresentar reforma do sistema educacional em nível médio através do instrumento da medida provisória constitui uma negação ao diálogo entre os principais atores da educação brasileira: educadores e educadoras, educandos e educandas e sociedade civil. O uso de medida provisória possui força de lei, é recomendado em momentos de relevância e urgência, pois trata-se de ato provisório quando possivelmente não há tempo hábil para debates envolvendo o Congresso Nacional e a sociedade. Temas educacionais são essencialmente dialógicos e por mais urgentes que sejam, o debate é indispensável. A exclusão dos atores da questão é contraponto ao pensamento de Paulo Freire que vê no diálogo uma importante ferramenta da educação transformadora. Para Freire, o diálogo não restringe apenas ao encontro pedagógico entre educandos/as e educadores/as, mas em momento anterior, quando os agentes promotores da educação discutem o que dialogar, ou seja, o currículo escolar.

É preciso, ainda, afirmar que tal proposta desconsidera os princípios básicos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e as orientações do Plano Nacional de Educação (Lei 13005/2014). A LDBEN, fruto de uma década de debates na academia e na sociedade brasileira de forma geral, definiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, ou seja, como parte integrante do processo de escolarização ao qual todos e todas devem ter direito. Esta conquista histórica, reafirmada pelo PNE promulgado em 2014 com metas e diretrizes relacionadas à universalização do ensino médio, encontra-se ameaçada neste momento histórico.

A Medida Provisória propõe a expansão da carga horária desta etapa da Educação Básica, das atuais quatro para sete horas diárias. Para além da absoluta ausência de indicadores relativos ao financiamento desta expansão, da inexistência de qualquer análise quanto às condições relativas à infraestrutura das redes escolares para atender tal demanda, a falácia que se faz mister denunciar está exatamente no pressuposto que se percebe no texto legal ao apresentar tempo integral como sinônimo de educação integral.

Ainda que se faça necessário discutir as dificuldades quase intransponíveis em curto prazo para que se ofereça à juventude brasileira uma escola em tempo integral, é preciso também discutir a ideia de educação integral: uma educação que contemple a formação humanística, o acesso aos saberes sistematizados pela humanidade ao longo dos séculos, uma formação relacionada ao senso crítico, à moral e à ética. Uma educação que não se restrinja às demandas do mercado e não tenha como proposta a formação de homens e mulheres que se *conformem* ao/com o mundo tal como está hoje organizado, concordando e/ou se adequando ao mesmo. Na contramão de todos esses pressupostos, temos uma proposta de reforma do ensino médio que enfatiza determinadas áreas do saber e da formação humana em detrimento de outras, temos uma proposta que, desconsiderando o princípio de que o ensino médio é uma etapa da educação básica, propõe a formação específica em determinadas áreas, com ênfase na formação profissionalizante. O próprio termo “integral” sugere integralidade, algo integrado, sem partições, tal concepção não é adequada para uma proposta que sugere a compartimentação de conteúdos e a priorização de certos conhecimentos específicos. Ensino integral sugere a formação de homens e mulheres com acesso às várias áreas do saber que podem refletir em mentes pensantes criticamente e que contribuirão para as mudanças que a sociedade anseia em contraponto ao conservadorismo crescente no momento atual.

Além disso, o eixo relativo à formação técnica e profissional é outra questão apresentada pela MP que precisa ser analisada. Contrariando, mais uma vez, os princípios de uma educação integral, a forma como a medida provisória apresenta a formação profissionalizante desvincula-a dos estudos do ensino médio, abrindo espaço para que a mesma seja oferecida por instituições diversas, alheias ao sistema educacional, o que acarreta, ainda, a possibilidade de privatização da educação pública, que pode vir a ser oferecida por instituições privadas. Uma leitura atenta do Artigo 36 da MP 746/2016 evidencia as questões aqui colocadas. Esse silêncio sugere a ideia de que os baixos índices educacionais no país são fruto de currículo ineficiente, defasado e conteudista, negando a realidade que vai além da composição curricular. Envolve vários fatores como a má condição das escolas, alunos e alunas integrados à sociedade da informação, ainda que seja no campo do entretenimento e



ansiosos por um ensino distante do tradicional e pelo reconhecimento como sujeitos transformadores e a própria valorização dos educadores que ensinam sem rendimentos e condições adequadas e muitas vezes sem formação específica – segundo dados do Censo escolar realizado em 2015 e com dados tabulados pelo Movimento Todos pela Educação, cerca de 46,3 % atuam em pelo menos uma disciplina a qual não tem formação específica.

Para além do que é dito é preciso também, sempre, ler o não dito. A reforma do ensino médio em discussão silencia-se sobre as condições de trabalho docente e principalmente sobre a juventude. A ausência de um processo que ouvisse os/as jovens que frequentam – ou deveriam frequentar – as escolas de ensino médio denota uma posição política clara: uma proposta educacional que se orienta por parâmetros técnicos e que nega os processos de discussão relativos à diversidade étnica, de gênero e à formação política de toda uma geração.

Grosso modo, pode-se dizer que a ideia de escola presente na reforma de ensino médio em discussão nega o debate acerca dos/as alunos/as reais que chegam à instituição escolar e reforça a ideia de alunos/as idealizados/as, mantendo o princípio essencialista do processo educacional que marca nossa história deste o início da colonização europeia.

Em interlocução com Paulo Freire (1967), é possível afirmar que estamos diante de princípios de uma educação autoritária, que se ancora na certeza de que alguns/mas são aqueles/as que sabem e que, portanto, têm direito à palavra, outros/as são aqueles/as que não sabem e que, portanto, devem ouvir e acatar o que foi dito. Há que se buscar os ensinamentos de Paulo Freire para que seja possível construir a ideia de autoridade conjugada à ideia de liberdade; para que seja possível pensar e construir uma escola na qual todos e todas tenham direito à palavra, onde todos e todas sejam reconhecidos/as como sujeito.

Os avanços dos movimentos sociais em defesa da diversidade nas primeiras décadas do século XXI no Brasil e no mundo encontram, na MP 746/2016, uma clara tentativa de frear um processo de reconhecimento das diferenças e negação da desigualdade.

## **PARA ROMPER AS AMARRAS**

Ao contrário dos demais animais, o ser humano cria seu próprio mundo, sua própria realidade, sendo condicionado pela realidade que cria, ensina-nos Paulo Freire em “Liberdade cultural na América Latina” (2010): “somente os seres que vivem este paradoxo de criar e ser condicionado por sua criação são capazes de alcançar a liberdade. Quando alienados, eles são capazes de superar a alienação; quando oprimidos, eles são capazes de lutar pela liberdade” (p. 338).

Na América Latina – e no Brasil, mais especificamente – homens e mulheres foram subjugados e subjugadas historicamente à alienação e à opressão. Neste longo processo histórico de dominação, três questões são salientadas no estudo freireano: a cultura do silêncio, o culto à modernização, a imagem do outro (o europeu, principalmente) como ideal a ser alcançado.

A cultura do silêncio impôs-se sobre uma sociedade, em que a cultura do silêncio foi imposta sobre a sociedade. Durante mais de quatro séculos homens e mulheres foram escravizados e ou subjugados por senhores, coronéis e *doutores*, uma sociedade marcada, ainda, pelo convívio histórico com períodos ditatoriais. As tentativas, ao longo da história, de romper com esta cultura são diversas e, a partir do século XX se fazem notar nos *intervalos* entre uma ditadura e outra, bem como fazem-se notar também as tentativas de abafar as vozes que ousam romper com esta cultura. A forma como vem sendo repensada a escola de ensino médio e a composição curricular desta etapa da educação básica é claramente mais uma tentativa de abafar as vozes que vinham – e que vêm – emergindo sobre os muros do silêncio.

O culto à modernização traz consigo o menosprezo aos saberes e às construções culturais dos setores populares. Diante de uma realidade multifacetada, de uma sociedade marcada pela diversidade étnico-racial e de gênero, diante das manifestações culturais de apreço à liberdade religiosa, à liberdade de manifestação política e de lidar com os seus próprios corpos, manifestações das quais setores da juventude são protagonistas, buscam reafirmar uma escola que negue a diferença, que prime pelo saber técnico e pelo culto à modernização sob um viés liberal e tecnicista.

Os vários séculos de colonização e dominação econômica e cultural forjaram o paradigma de negação do/a brasileiro/a e do/a latino-americano/a, negando o “ser para si” (FREIRE, 2010) e afirmando o outro como ideal. Trata-se, como já dito anteriormente, da afirmação de uma concepção essencialista de ser humano, de um ideal a ser alcançado que não considera as construções e os saberes, as cores e os movimentos típicos daqueles e daquelas que compõem o povo brasileiro, a juventude, mais especificamente. Restaurar a liberdade de “seres para si” pressupõe reconhecer a cultura de negação dos saberes e dos seres em si para exteriorizá-la criticamente e, então, construir uma outra cultura. Este processo, defendido por Paulo Freire através de seus trabalhos relacionados à educação popular, precisa constituir-se em um paradigma das instituições educacionais, do movimento pedagógico e dos currículos escolares.

Claro está que os caminhos que se apresentam pelo poder instituído em relação à educação escolar, mais especificamente, enquanto objeto de discussão deste trabalho, em relação ao ensino médio, vão na contramão das ideias freireanas. Claro está, também, que o pensamento e a obra de Paulo Freire podem sustentar a luta por uma outra escola, uma outra sociedade, um outro mundo possível.

## À GUIA DE CONCLUSÃO

Buscou-se, aqui, analisar a reforma do ensino médio, proposta pela Medida Provisória 746/2016, sob as luzes de Paulo Freire. Como conclusão, é importante lembrar o que este autor declara em diversos de seus trabalhos quanto ao ser humano: um ser condicionado, mas não determinado. Não há fatalidade. Não há um destino inexorável que nos impeça de romper a cultura do silêncio, que nos impeça de restaurar a liberdade de seres para si.

Também com Paulo Freire podemos afirmar que a instituição escolar não pode ser responsabilizada pela construção de todas essas rupturas. Muitos são os sujeitos sociais e as instituições que podem contribuir para a construção de novas possibilidades. Mas, sem dúvida, a educação escolar pode exercer um importante papel neste processo de negação de uma cultura da opressão e construção de uma cultura da liberdade.

Por fim, há que se reconhecer que a proposta de reforma do ensino médio em curso busca estancar as lutas que vêm sendo construídas pelas juventudes, pelos setores populares e por homens e mulheres que não querem se conformar com a cultura do privilégio, cultura esta que, ao longo dos séculos, representa a negação da cultura dos direitos humanos.

Lutar pela construção de uma sociedade onde caibam todos e todas, de uma educação emancipadora, de uma escola democrática, laica, inclusiva e de qualidade social é fazer jus ao legado de Paulo Freire. Acreditar nesta possibilidade é empoderar-se para dar continuidade a esta luta.

## REFERÊNCIAS

1. ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
2. BRASIL, MEC/INEP. **Censo Escolar**. Brasília, 2015.
3. BRASIL, MEC/INEP. **Censo Escolar**. Brasília, 2012.
4. CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
5. DAYRELL, Juarez; MELO, Luciana; SOUZA, Gilmara. **Escola e juventude: uma relação possível?** ano 9. Belo Horizonte: 2012. p. 161-186
6. FERREIRA, José Heleno. **Adolescentes em conflito com a lei e escolarização: a violação de direitos e a criminalização da juventude**. 2016. Não publicado.
7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
8. \_\_\_\_\_, Paulo. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
9. \_\_\_\_\_, Paulo. Liberdade cultural na América Latina. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010. p. 333-345.
10. NETO, A. S.; SHIZUE, L.; MACIEL, B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, p. 169–189, 2008.
11. TEIXEIRA, L. Currículo Escolar no Brasil: Uma história de reprodução ou emancipação? **Revista Científica da Faculdade Dom Bosco de Cornélio Procópio**, p. 1–16, 2014.
12. VIEIRA, O. Trajetória histórica da educação brasileira: Análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, 2010.
13. STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da Pedagogia Latino-Americana: uma antologia**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

**José Heleno Ferreira**

Mestre em Mídia e Conhecimento. Docente na Educação Básica, atuando na área de Ciências Humanas, na Secretaria Municipal de Educação de Divinópolis e no ensino superior, atuando como professor de Filosofia, Política Educacional e Metodologia Científica na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Unidade Divinópolis. Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG – Divinópolis – Minas Gerais.

**Alexandre Fernando da Silva**

Doutor em Ciências. Professor e coordenador do curso de Química na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Unidade Divinópolis. Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG – Divinópolis – Minas Gerais.

**Carlos Alexandre Vieira**

Doutor em Ciências. Docente e Coordenador de Curso de Química Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Unidade Divinópolis. Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG – Divinópolis – Minas Gerais.

**Como citar este documento**

FERREIRA, José Heleno; DA SILVA, Alexandre Fernando; VIEIRA, Carlos Alexandre. romper as amarras do silêncio e da doutrinação: o pensamento freireano como antídoto à colonização curricular. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, Jan/abr. 2018. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8970>>. Acesso em: \_\_\_\_\_.  
doi:<http://dx.doi.org/10.17058/rea.v26i1.8970>.