



Paulo Freire e Florestan Fernandes: diálogos necessários sobre a democracia e a escola cidadã¹

Marcio Caetano²
Paula Almeida de Castro³
Amanda Motta Castro⁴

Resumo: Com a afirmação “Educação é política”, pautamos a discussão desse ensaio na temática da democracia dentro da perspectiva dos trabalhos de Paulo Freire em diálogo com os de Florestan Fernandes. Ao observar as práticas educacionais no cenário brasileiro, notamos que as mesmas congregam uma história de fracasso da escola pública em seu papel de educar os sujeitos sociais valorizando saberes como “liberdade” e “autonomia”. Dentro dessa perspectiva, destacamos o caráter político edificante da educação pública brasileira para a construção das mudanças sociais que se pretendem através de uma prática educativa distanciada de uma concepção bancária. Em linhas gerais, buscamos reafirmar a democracia pautada na ideia de um governo e um Estado do/com o povo e para o povo. Significa dizer que todo governo é também um autogoverno, uma prática de sujeitos autônomos, livres, com igualdade de direitos e deveres.

Palavras-chave: Paulo Freire. Florestan Fernandes. Democracia. Educação pública brasileira.

Paulo Freire and Florestan Fernandes: necessary dialogues on democracy and citizen school

Abstract: Based on the statement Education is political, we guided the discussion of this essay addressing the thematic democracy in the perspective of the works Paulo Freire in dialogue with those of Florestan Fernandes. When observing the educational practices in the Brazilian scenario it

¹ Dedicamos este artigo à educadora Regina Leite Garcia, falecida em julho de 2017. Suas histórias e memórias encontram-se em nossas lutas em defesa da educação pública.

² Líder do Nós do Sul - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Identidades, Currículos e Culturas, graduado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado e doutorado em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Políticas Públicas da Educação na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: mrvcaetano@gmail.com

³ Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2003). Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2006). Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011). Professora Doutora, de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Estadual da Paraíba.

⁴ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2015), com estágio sanduíche na Universidad Autonoma Metropolitana del México - UAM, no departamento de Antropologia, sob a orientação da Dra. Elí Bartra. É mestra em Educação (2011); Licenciada em Pedagogia (2000) e graduanda em Filosofia (2015).

is noticed that they congregate a history of failure of the public school in its role of educating the social subjects valuing knowledge as practice of freedom and autonomy. It is important to emphasize the edifying political character of Brazilian public education for the construction of social changes that are intended through an educational practice far from a banking conception. In general terms, we seek to reaffirm the democracy based on the idea of a government and a state of / with the people and for the people. It means that every government is also seems as self-government, a practice of autonomous subjects, free, with equal rights and duties.

Keywords: Paulo Freire. Florestan Fernandes. Democracy. Brazilian public education.

INTRODUÇÃO

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Paulo Freire (2001, p. 75)

A democracia sempre foi difícil de ser entendida e, em certa medida, aceita pelo povo brasileiro. Não haveria de ser diferente, sobretudo, por esta sociedade ser marcada profundamente por diferenças sociais, econômicas, políticas e educacionais. Observa-se no Brasil, sempre que se configuram políticas democráticas de enfrentamento à desigualdade, ações autoritárias que buscam anular os avanços conquistados pela mobilização popular. O grande desafio para a problemática democracia brasileira é, sem dúvida, aprender a barrar o impulso autoritário de suas elites.

Os movimentos regulatórios da sociedade brasileira em termos econômico, social, político e cultural vêm orientando a configuração da democracia, demonstrando que a participação, categoria imprescindível nesta configuração, raramente se sustenta no compromisso social e político.

As pessoas que leram Paulo Freire⁵ sabem que o educador conduziu sua produção acadêmica e sua trajetória política de modo a pensar as dinâmicas sociais, culturais, econômicas e educacionais do Brasil, comprometido com as camadas populares e os princípios cidadãos de enfrentamento às desigualdades que solapavam a democracia. Seus caminhos e projetos levaram-no à escola e a pensá-la como fundamental na consciência política e existencial dos indivíduos que, vivendo em situação de opressão, não eram capazes de lutar por uma vida em liberdade.

Pensamos que a trajetória de Freire nos reforça a importância da escola como espaço fundamental de formação de indivíduos capazes de promover mudanças sociais de

⁵ Utilizaremos nome e sobrenome do/a autor/a na primeira citação. Nas citações seguintes, os/as autores/as passam então a ser mencionados apenas com o último sobrenome. Compreendemos (conforme já aponta os estudos feministas) que citar nome completo compõe a linguagem inclusiva. Paulo Freire faz referência à importância do lugar da linguagem inclusiva após ser criticado por sua linguagem machista por feministas norte-americanas que leram sua principal obra – *Pedagogia do Oprimido* (1964). Freire admitiu seu machismo inicial e retomou esta questão na *Pedagogia da Esperança*, publicada em 1992 (2003, p. 67), passando, então, a utilizar uma linguagem inclusiva.

superação das desigualdades. Em sua propositura de pensar o povo brasileiro, o educador nos direciona a pensar sobre os imbricamentos das estruturas sociais com a educação em uma escola atravessada por desigualdades de diferentes ordens. Educação Popular, participação cidadã e democracia são temas colocados em evidência na perspectiva freireana. A proposta de observar as práticas educacionais no cenário brasileiro congrega uma história de fracasso da escola pública em seu papel de educar os indivíduos sociais valorizando saberes como a prática da liberdade e de autonomia. Destaca-se nos modos freireanos o caráter político edificante da educação pública brasileira para a construção de mudanças sociais, distanciada de uma concepção bancária.

Como já dito, este ensaio busca, a partir dos ensinamentos de Freire, refletir a importância da escola pública na aprendizagem da participação popular para a ampliação e fortalecimento da cidadania e, conseqüentemente, da democracia. Para tanto, em um primeiro momento buscamos debater, panoramicamente, as configurações que os conceitos de democracia, participação popular e cidadania assumiram na obra de Paulo Freire para, em um segundo momento, buscar traçar um diálogo de Freire com Florestan Fernandes, dois importantes expoentes da educação que foram contemporâneos e que compartilharam a luta pelo fortalecimento dos princípios democráticos de participação cidadã.

PAULO FREIRE E A DEMOCRACIA

Iniciamos este tópico trazendo a discussão sobre a categoria “participação popular”, entendida neste texto no interior de uma concepção histórica construída a partir de e com as relações sociais. Ela se caracteriza como um princípio orientador de ações que precisam ser constantemente aprendidas e apreendidas, de modo que o indivíduo cidadão possa se constituir no embate político, mesmo com a percepção de que, nessa estrutura social, as condições para esse fazer não lhe são dadas *a priori*. Essa situação nos lembra a provocação feita por Antonio Gramsci (1991, p. 12):

[...] é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção de mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos [...] ou é preferível elaborar a sua própria concepção de mundo de forma crítica, [...] escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?.

As possibilidades de se colocar tais indicações em prática não são facilmente encontradas na sociedade brasileira. Contudo, elas precisam ser continuamente buscadas nas contradições e nas mediações existentes no próprio âmbito social. A participação é entendida como um princípio orientador de todas as ações cidadãs que garantem a aprendizagem da vida em democracia.

Infelizmente, no Brasil, nos anos que se seguiram ao fim da ditadura militar (1985), a sociedade vivenciou o chamado “desenvolvimento econômico” separar-se da democracia e desvincular-se de um projeto de autonomia nacional. Neste contexto, em mais de 30 anos de redemocratização, a população assistiu, de um lado, a mudanças sociais motivadas pela modernização da produção e, de outro, ao sucateamento da escola pública. Nos anos de 1980, como destaca Dermeval Saviani (2011, p. 403), o cenário educacional foi marcado pelas entidades⁶ e associações “destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional”⁷; posteriormente “transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os/as professores/as dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas”.

A organização profissional, destacada por Saviani (2011), é igualmente acompanhada de um clima pouco favorável à implementação de políticas públicas que refletissem a urgência colocada com o “fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum” (SAVIANI, 2011, p. 428). É para o entendimento de tal sucateamento, culminando em diferentes movimentos para a melhoria da escola pública, que este texto foi direcionado, de modo a apresentar, em síntese, alguns dos pontos defendidos pelo educador Paulo Freire sobre a democracia e educação.

Freire tem inspirado diferentes propostas educativas, apresentando-se como um convite e, ao mesmo tempo, como um desafio à inovação democrática e cidadã das práticas em diversos contextos históricos. A intenção de trazê-lo ao debate sobre democracia, neste momento específico brasileiro, se deve ao fato de assumir a escola como espaço importante de luta e, por meio dela, de mudanças sociais.

Iniciando com o entendimento de construção histórica de mundo, de sociedade e de humanidade, compreendemos, a partir de Paulo Freire, que a vida é constituída de

⁶ Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Confederação de Professores do Brasil (CPB) e Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), dentre outras.

possibilidades e não como determinações. Ensina-nos, ainda, que no interior das opressões residem possibilidades e utopias. Para Freire (2002, p. 85-86),

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.

Como na política e na cultura, a educação é o lugar imaginativo em que se reúnem os discursos sociais mais amplos. Porém, como na cultura e na política, na educação também co-existem espaços onde se abre a possibilidade de romper os significados, refazer os interesses, buscar as idéias, e onde a inconformidade pode possibilitar novas configurações de estar no e com o mundo. Ainda que o mundo exista sem a nossa presença, nossa presença no mundo nos exige muita criatividade para inventá-lo e reinventá-lo sem desigualdades. Para que o mundo tenha sentido, devemos criar/significar o que já contém, devemos aprender a questioná-lo e a inventar o que ainda não existe em nossas petições no mundo. Neste sentido, viver criativamente é também uma condição para criar/ampliar a democracia e se criar com a democracia.

Freire (2002, p. 77-78) enfatiza a “qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra”. O referencial epistemológico é situado, contingente e localizado (NEUENFELDT, 2008), pois não existe a possibilidade de escritos neutros ou despolidizados. A feminista Ivone Gebara pontua que “não há neutralidade possível mesmo que não estejamos conscientes da situação em que vivemos e não conheçamos o sistema de influências que nos atinge” (1997, p. 32).

A temática conservadora da suposta neutralidade científica e, por vezes, educacional parece não perder sua força quando é revisitada em momentos de ameaças aos avanços democráticos. Eli Bartra afirma que “[...] en toda investigación científica existe algún interés político o ideológico. Lo que sucede es que en la mayoría de los casos éste se halla oculto y se despliega, en cambio, la bandera blanca de la supuesta neutralidad del conocimiento” (BARTRA, 2002, p. 151). Portanto, de diferentes formas, essas autoras, assim como Freire, reiteram e retroalimentam a certeza de que o existir nos exige posicionamentos. Essa perspectiva nos coloca diante de uma diversidade de opções, que exige de nós posturas frente ao mundo e à educação, no sentido de nos indagarmos a favor de quem estamos e de qual projeto de sociedade defendemos. As afirmações de Freire

inauguram uma nova possibilidade de pensar a escola e seus sujeitos num movimento de libertação. Como dito por Regina Leite Garcia (2000. p. 8-9):

Em sua luta pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária se inclui a luta pelo direito à escola, pois que para construir uma sociedade realmente democrática há que se acompanhar a luta por um projeto político-pedagógico emancipatório, que vá preparando os novos homens e mulheres para juntos construírem uma nova sociedade. Não é qualquer escola que serve a propósitos emancipatórios. [...]. A escola que lhes interessa é uma escola que conte a história do ponto de vista dos invadidos, dizimados, escravizados, explorados, pilhados, assujeitados no perverso processo de colonização, cujos descendentes continuam em sua ação emancipadora.

Na esteira desse movimento, Freire (2005) nos conduz a pensar sobre o modelo de educação bancária que institui o processo educativo como análogo ao sistema digestivo. Freire nos provoca quando entendeu o conhecimento como algo a ser adquirido através de um processo digestivo e de engorda pelas palavras, em um modelo educativo ancorando na passividade do estudante frente à postura autoritária dos saberes docentes. Freire criticou a concepção de que o/a aluno/a é alimentado/a pelos conhecimentos que a escola lhe oferece. Ao explicar que o/a educando/a processa a alimentação pedagógica de maneira singular, Freire defendeu que o/a educando/a constrói informações contextualizadas a partir do seu próprio meio e que, ao unir as informações adquiridas na escola, sistematiza o conhecimento atribuindo-lhe significados ou não à vida. Nesse sentido, ele afirma que o/a educando/a, ao reunir informações a partir da sua vivência e do ambiente escolar, está não somente aprendendo, mas ensinando aos/às colegas - dentro e fora da escola -, docentes e a todas as pessoas que pertencem ao seu “mundo” sociocultural e educativo. Neste sentido, o/a educador/a desafiado/a por essa ambientação interativa aprende a lidar com o conhecimento escolar, a compartilhar seu conhecimento com outros e outras e a trazer para a escola as suas experiências participativas.

Na ideologia de conceber o/a educando/a como sujeito do seu processo de mudanças através da escolarização, Freire (1981) destaca:

[...] a apropriação ou a apreensão [de um conteúdo] por parte dos educandos demanda a criação e o exercício de uma séria disciplina intelectual a vir sendo forjada desde a pré-escola. [...] É pela prática cognoscente que os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos (FREIRE, 1981, p. 42).

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os

professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente não apenas com sua identidade, mas a defende e assim crescem um com outro. Diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (FREIRE, 1981, p. 60).

Poderíamos elencar um sem-número de formas nas quais os conceitos “educanda/o” e “escola” têm sido utilizados pela sociedade, em especial na área de estudos da Educação. No entanto, a concepção salientada por Freire ainda permanece na tentativa de caber nos modelos de escola que vivenciamos no Brasil que, sob o véu da pretensa aceitação, mantêm práticas excludentes, revelando o distanciamento das práticas democráticas no interior das escolas e salas de aula de diferentes níveis educacionais.

Igualmente, em *Educação como Prática da Liberdade* (1983), obra em que revela a necessidade de uma educação que liberte os indivíduos em situação de subalternidade da opressão, Freire enfatiza uma concepção essencialmente democrática de educação “e a liberdade concebida como o modo de ser o destino do homem (e mulher)⁷, mas por isso mesmo só pode ter sentido na história que os homens (e mulheres) vivem” (WEFFORD In: FREIRE, 1983, p. 6-7).

A educação das camadas populares é encarada por Freire como fundamental, pois pode constituir-se como uma força de mudança e libertação. O processo de humanização que seu viú desvelado no pensamento de Freire nos colocaria no caminho oposto à opressão, à barbárie e à violência, de qualquer ordem, constituindo-se na busca da emancipação histórica e na possibilidade de criação, ampliação e fortalecimento da democracia na sociedade brasileira. Este contexto pode ser repensado a partir de uma *Pedagogia da Autonomia* que esteja “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (p. 60). Destaca-se, ainda, no respeito à autonomia do/a educando/a que;

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento

⁷ Considerando a data da publicação *Educação como Prática da Liberdade* (1983), anterior a revisão de Freire sobre a importância de nomeação do gênero feminino, acrescentamos a categoria “mulher” ao trecho citado e assim o faremos sempre que necessário.

do seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 60).

De tal modo que ensinar exige, dentre outras atividades, “respeito à autonomia e à identidade do educando” (FREIRE, 1996, p. 61) e, igualmente, perceber como democrática a participação do/as educando/as como sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem. Como algo ainda em construção, Paulo Freire ao tratar sobre democracia, em *Educação na Cidade* (2001), adverte que “nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo” (FREIRE, 2001, p.136). A luta pela democratização da democracia somente é possível na tomada de consciência que implica em práticas reflexivas e emancipatórias por parte dos sujeitos históricos socialmente implicados envolvidos na disputa pelo espaço democrático. Para Freire (2001):

Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do “senso comum” (FREIRE, 2001, p.112).

O esforço significa a realização da passagem da “consciência ingênua” para a “consciência crítica”, à medida que “mais do que exclusiva tomada de consciência da realidade, a conscientização exige a rigorosa compreensão” (FREIRE, 2001, p. 113) de si e do/a outro/a e de ambos/as com o mundo. Dessa forma, compreender a realidade exige posicionamento diante dela, que, em se tratando de democracia, significa reclamar a descentralização em oposição à centralização do poder como forma de participação no processo de decisão. Tal participação é entendida por Freire como ato de ingerência no destino político da sociedade, participação atuante e ativa. Sobre isto, Freire (2001, p. 21) assinala que:

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é o tempo de possibilidade e não de determinismo [...].

Para Freire, só se aprende democracia fazendo-a pela prática cotidiana da participação popular cidadã. Vivenciando-a cotidianamente. A participação ativa apresenta-se como atividade essencial para a construção de uma sociedade mais justa, devendo expressar-se na educação escolar. Ao lutar contra as desigualdades, é preciso que saibamos que, ao criticar as subalternidades capitalistas, devemos radicalizar a crítica às formas que criam e retroalimentam as desigualdades, a exemplo do racismo, sexismo, LGBTfobias e capacitismo. Como nos adverte Garcia (2000. p. 8), “não interessa uma escola que conte a história dos vencedores, como se os temporariamente vencidos o tivessem sido por sua própria incapacidade ou por fraqueza” e que, permanentemente, estivessem despotencializados politicamente, como se suas naturezas (para quem acredita nelas) assim lhes determinassem.

Pelas potencialidades do pensamento de Paulo Freire é que trazemos ao texto Florestan Fernandes. Nossa intenção é refletir sobre a luta histórica de dois contemporâneos que, ao pensar o povo brasileiro, viram na escola o meio necessário para a transformação da situação subalterna em cidadania e, conseqüentemente, a mudança da sociedade brasileira, hoje alicerçada na desigualdade econômica, sexual, cultural e política. Não se trata de esgotar as possibilidades dialógicas entre os autores, mas produzir aquilo que Costa Pinto (1998) se refere ao seu próprio estudo como “provisório e aberto” às indagações.

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM FLORESTAN FERNANDES E PAULO FREIRE

Na sequência da discussão, Educação e Democracia são temas colocados em evidência na perspectiva das ideias de Freire e Fernandes. Segundo Freire, a saída da condição de oprimido/a não é deslocar-se para as prerrogativas do/a opressor/a. Para o educador, a saída estava em propor uma nova relação social em que houvesse a destituição das relações opressoras da desigualdade e a projeção de uma contínua igualdade entre homens e mulheres. Partindo desse pressuposto, Freire almejava por uma pedagogia libertadora, produtora dos diálogos permanentes, obtidos por meio de processos dialéticos. Propõe uma pedagogia dialógica na qual, a partir da problematização da realidade educativa, se opere uma intervenção no mundo.

A Educação Popular proposta por Freire é, portanto, orientada na dialogicidade. A partir das contradições capitalista vivida por mulheres e homens, o conhecimento é construído e reconstruído em um eterno *vir a ser* realizados por meio dos processos de

conscientização das condições históricas e inacabadas de projeção do *ser*. Neste sentido, a Educação se constitui Popular pelo potencial de organização e mobilização dos indivíduos em situação de subalternidade. Ela possui, em seu princípio, a radicalidade crítica aos sistemas político, econômico e sexual produtores de desigualdades e alijamentos participativos no mundo da democracia.

A propositura "educação e democracia" é entendida como sendo a que melhor exemplifique a dialética político-educacional nas trajetórias de Florestan Fernandes e Paulo Freire. Para o sociólogo, o sistema educacional brasileiro em suas diversas instituições não se ajusta e nem se interliga as necessidades educacionais nacionais e nem a dos/as trabalhadores/as ou, ainda, as especificidades das diversas regiões do Brasil. A importância e o devido reconhecimento dos problemas educacionais de maior gravidade e a realização dos projetos de reforma educacional esbarram em diversos obstáculos.

Em uma formulação breve, pode-se afirmar que a interpretação do Brasil apresentada por Florestan Fernandes revela a formação, os desenvolvimentos, as lutas e as perspectivas do povo brasileiro, a exemplo de Paulo Freire e tantos outros homens e mulheres de seu tempo. Um povo que se formou, inicialmente, a partir das populações indígenas, africanas, europeias, árabes e asiáticas. A história brasileira, na concepção de Florestan Fernandes, foi ancorada no escambo e escravidão, no colonialismo e imperialismo, na urbanização e industrialização, por meio dos quais se deu, inicialmente, a formação desigual da sociedade de classes e acrescentaríamos raciais e sexuais. Portanto, a história brasileira é atravessada por lutas sociais, desde as revoltas de comunidades indígenas contra colonização e invasão territorial às lutas contra o regime de trabalho escravo e enfrentamentos diários ao machismo androcêntrico e heteronormativo.

Fernandes compreendia que a função política da educação não era apenas a de ensinar os conteúdos descontextualizados, mas ensiná-los em consonância com a realidade, na perspectiva de emancipação:

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 1989, p. 165).

Nessa direção, semelhante a Fernandes, Freire também via no ato de educar uma ação política, definindo, assim, a função social e política da educação, que não devia ser o

de depositar conhecimento, mas o de problematizar a realidade construída e vivida por mulheres e homens em suas interações. Essa alteração frente ao ato de educar era entendida por Freire e Fernandes como essenciais para que os/as educando/as tivessem consciência da situação de opressão que estão envolvidos/as, e, desta forma, passassem a participar ativamente dos espaços políticos de participação cidadã em condição de liberdade. Com isso, não bastava apenas ter o conhecimento da situação de opressão na qual o indivíduo estava imerso, mas o de agir para a construção de uma nova sociedade sem situações de exploração e destituição da dignidade.

Para Florestan Fernandes era imprescindível que o e a educador/a se posicionassem diante da realidade, mas, para isso, era necessário um amplo estudo e conhecimento da realidade, a fim de contribuir com a sua transformação. Fernandes (1989) defendia a fusão do papel de educador/a ao de cidadã/o, pois se não tivesse em si a figura da cidadania, o e a educador/a acabariam por se tornar instrumentos para qualquer manipulação, seja ela no sistema dito democrático ou totalitário.

Semelhante a Paulo Freire, Fernandes afirmava que se o indivíduo educador não quisesse ser como o vigário do sistema burguês, deveria colocar-se objetivamente diante dos papéis que desempenhava no interior do sistema educacional. Tal papel, obviamente, não era o de reproduzir conceitos universalmente aceitos pela burguesia e universalizados por meio dos currículos aos/às educandos/as, mas o de se contrapor a tais concepções, contribuindo para a emancipação das estruturas de dominação e dependência da América Latina.

Conceição Paludo (2015. p. 222), ao dialogar com Florestan Fernandes irá descrever que a emancipação descrita pelo sociólogo se ancorava na destituição do

[...] “antigo sistema colonial” [que] sustentou o sistema de dominação e colonização externas da quase totalidade das nações latino-americanas por quase três séculos. O segundo sistema de dominação exigiu a conquista do controle, sendo que a preocupação era o comércio e não o desenvolvimento local. A Revolução Industrial definiu o terceiro tipo de dominação e o capitalismo dependente como uma realidade histórica. Por último, o quarto tipo de dominação faz parte da atualidade e surgiu com a expansão das grandes corporações financeiras, industriais, comerciais e de serviços nos países latino-americanos. O autor assevera que ela, entretanto, acontece em níveis diferenciados: econômico, político e **ideológico**. [grifo nosso]

Nesta perspectiva, é relevante a afirmação de Maria José Ferreira Ruiz (2003, p. 33) ao também dialogar com Fernandes:

Faz-se mister que o professor se assuma enquanto um profissional do humano, social e político, tomando partido e não sendo omissivo, neutro, mas sim definindo para si de qual lado está [...] ou se está a favor dos oprimidos ou contra eles. Posicionando-se este profissional não mais neutro, pode ascender à sociedade usando a educação como instrumento de luta, levando a população a uma consciência crítica que supere o senso comum.

Fernandes, assim como 'Freire, denunciava que a neutralidade pressupõe um posicionamento político, nesse sentido, condizente com os interesses burgueses. Desta maneira, é importante dizer que o/a educador/a deveria assumir o seu papel de pesquisador/a de sua prática e, com ela, investigar a realidade na qual estaria inserido, denunciando suas contradições e apresentando propostas que levassem à emancipação coletiva da classe trabalhadora e mais amplamente dos indivíduos em situação de subalternidade:

Há que combater a neutralidade do pensador e do investigador, mediante uma politização explícita através dos valores fundamentais da universidade livre e democrática. Há que expandir alternativas de produção cultural que nasçam somente da imitação, da importação de pacotes, universitários, do prestígio do padrão internacional dos professores. Trata-se conferir autonomia e prioridade à invenção cultural nativa e a interdependência como uma relação de reciprocidade. (FERNANDES, 1989, p. 85).

Por conseguinte, é importante realçar a necessidade da/o educador/a de ressignificar a prática educativa, uma vez que a dependência ao capital não é apenas econômica, mas se constitui ideologicamente, através dos aparelhos ideológicos do Estado, conforme descrever Althusser (1985). Interiorizam-se os valores dominantes de submissão à ordem existente pelos meios que o capitalismo dispõe para naturalizar a lógica de classes.

Nesse sentido, entendemos que Fernandes se contrapõe a Freire argumentando que não existe a pedagogia do oprimido, mas a pedagogia da desopressão e liberação do oprimido. Diante desta situação, Fernandes denuncia não haver investimento na formação política dos/as educadores/as (CERQUEIRA, 2004). Na perspectiva do sociólogo, sem o conhecimento da realidade, esta se torna mais acomodável ao/à docente ao invés de produzir o rompimento com este estado de dominação.

Para que verdadeiramente haja mudanças na ordem vigente, Fernandes reforça a necessidade da indissociabilidade da ação docente e da cidadania, a fim de exigir que a mudança ocorra tanto dentro da escola quanto fora da escola. Entre aproximações e distanciamentos, Fernandes e Freire, neste ponto, compartilham com o pensamento de Gramsci (1991) ao conceber que a educação está para além dos muros da escola,

ultrapassando as barreiras impostas pelo sistema, o qual tem como objetivo impedir a emancipação dos indivíduos em situação de subalternidade.

A temática “democracia e educação” ganha ainda maior destaque quando o sociólogo afirma que a intervenção do Estado, com propósito definido de ajustar o sistema educacional brasileiro às necessidades mais urgentes da vida política nacional, poderia alcançar ações que, em última instância, alimentariam as prerrogativas da democracia. Pensamos que, neste contexto, diferente de Freire, o Estado adquire em Fernandes papel fundamental na manutenção e potencialização da democracia na escola e, posteriormente, na sociedade. Em um primeiro olhar para Fernandes, a educação passa pelo sistema estatal da escola. A intervenção do Estado criaria condições favoráveis à transição de uma ordem democrática incipiente para uma ordem democrática constituída.

A educação em bases nacionais, respeitando as singularidades regionais, daria condições para que as dinâmicas escolares re-produzissem efeitos socializadores nos diferentes tipos de comunidades no Brasil, de modo a criar no povo brasileiro a consciência de sua identidade e dos limites do Estado democrático no sistema capitalista. Toda a argumentação do autor tenta mostrar que um dos fatores que prejudica o desenvolvimento da democracia brasileira é a persistência de uma mentalidade política arcaica – por quem forma -, inadequada para promover ajustamentos dinâmicos não só a situações que se alteram socialmente, mas que estão em contínua transformação, reiterando as palavras de Freire quando diz que:

[...] é preciso que, pelo contrário, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes, entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado, forma-se e forma ao ser formado (FREIRE, 2001, p. 25).

Ao assinalar que a educação pode preencher funções construtivas na vida social, Fernandes não pretende insinuar que isso se faria independentemente de outras, a exemplo dos partidos políticos e organizações sociais. Ele apenas entende que, assim, localizaria quais são as influências criadoras que a educação poderia exercer na elaboração sócio-cultural da democracia. A defesa da educação pública de qualidade por Fernandes estava presente como projeto maior e de alcance nacional, em que a classe trabalhadora assumiria a consciência necessária para garantir a democracia. Afinal, seria esta classe a responsável pela contínua construção e manutenção da democracia.

Ciente das dinâmicas escolares, Fernandes destaca que a escola, mantida e recriada pelos seus e suas agentes, não permitia (permite) às classes trabalhadoras e indivíduos em

situação de subalternidade o conhecimento das dinâmicas de controle social, competição e conflito que ameçassem de forma significativa e consciente a hegemonia burguesa do Estado. É importante destacar que, segundo Cardoso (2005), Fernandes identificava, nesta dinâmica imposta pela burguesia à classe trabalhadora, como a responsável pela democracia excludente no Brasil. A consequência do quadro narrado na educação é a institucionalização da exclusão, nos revelando um verdadeiro quadro antidemocrático em que as memórias e histórias de mulheres, pessoas com deficiências e populações indígena, LGBT e negra são excluídas dos conhecimentos universalizados com os currículos escolares.

Em última instância, verificamos que esse cenário na educação brasileira é orquestrado de modo a configurar o cenário político, econômico e cultural de extrema exclusão. Se as memórias e histórias de mulheres, pessoas com deficiências e populações indígena, LGBT e negra não são legítimas a estarem na escola porque teriam legitimidades a cidadania de seus/suas produtores/as? A escola, nesta lógica, produziria as condições necessárias a naturalização das desigualdades alicerçadas na classe, raça, gênero e identidade sexual, dentre outras.

Cardoso, dialogando com as idéias de Fernandes, afirmou que:

[...] as burguesias que conduzem localmente a organização social das sociedades capitalistas dependentes só reconhecem direitos para si e para as burguesias às quais estão subordinadas; não abrem nem cedem espaço para as demais classes se desenvolverem autonomamente como tais, para assim formarem em conjunto a “ordem social competitiva”. Desse modo, tornam tirânicas as relações de poder instituídas nas sociedades que com a sua ação submetem aos desígnios da acumulação do capital através do mundo (CARDOSO, 2005, p. 24-25).

No prefácio de *O Desafio educacional*, escrito em 1989, um ano depois da Constituinte de 1988, momento em que ocorria a primeira eleição direta para presidente, depois da ditadura militar, Fernandes afirmou que:

[...] o principal desafio socialista na esfera educacional é ainda calibrado pelas ‘reformas burguesas da educação’, que os pioneiros não conseguiram viabilizar [...] No limiar da nova era, o Brasil marcha para o socialismo ou para a fragmentação interna. A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e negadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da ‘educação para um mundo em mudança’, mas sim da educação como meio de auto-emancipação coletiva dos oprimidos e da conquista do poder pelos trabalhadores (FERNANDES, 1989, p. 5-6).

No excerto acima, observamos que o trabalho de Freire nos permite ampliar as discussões promovidas por Fernandes. Mesmo reconhecendo os limites da educação, sobretudo a institucionalizada e/ou estatal, tanto Freire quanto Fernandes consideram a escola como espaço de revitalização da esfera pública democrática. Freire, semelhante a Fernandes, no decorrer de sua obra retoma e analisa termos e conceitos que defendem uma concepção democrática e popular, tais como: participação popular, democracia participativa, autonomia da escola, politicidade da educação, emancipação, dialogicidade, dentre outros.

Pensamos que a maior contribuição dada por Freire seja exatamente a concepção de organização democrática e popular, tanto na esfera governamental quanto nas unidades escolares. Semelhante ao Professor Florestan Fernandes, Paulo Freire atribui ao indivíduo a capacidade de liberdade e de auto-emancipação através da consciência das relações sociais e das dinâmicas do capital. Se acreditarmos que o indivíduo apresentado é resultante de suas relações sociais e que essas podem se alterar continuamente por meio de suas utopias, concluiremos que as alterações da sociedade são resultantes do movimento dialógico de todos os interesses individuais que se colocam na arena política do espaço público, à medida que, justamente neste espaço, é que o conflito e a negociação se fazem presente.

Se entendermos a cidadania como um exercício político de reivindicação de bem-estar, acreditaremos que somente na individualização solidária e socialmente comprometida, aquela será possível para todos. Claro que resultante da negociação com outras várias individualizações, neste sentido, nunca será a ideal de uma individualização, mas o resultante da força de mobilização e negociação dessa individualidade com as outras individualidades. Acreditamos, assim como Freire (2001, p. 40), que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero e sexualidade ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Assim sendo,

[...] se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas [...] (FREIRE, 2001, p. 49).

A educação crítica como pedagogia da emancipação dos indivíduos em situação de subalternidade é uma das forças propulsoras da construção de uma nova sociedade para o século XXI. A formação política e cultural para a participação nas decisões da cidade é um

aspecto decisivo da luta pela educação em sua relação com a efetivação de direitos, num processo em que a própria educação deve ser percebida como um direito dos indivíduos na dinâmica de construção da participação cidadã e consolidação da democracia.

Ainda que possamos reconhecer os limites e oposições dos pensamentos de Paulo Freire e Florestan Fernandes, no contexto brasileiro em que estamos vivenciando, no qual a liberdade é apenas entendida como a de mercado, a democracia da sociedade e a autonomia da escola e dos seres humanos continuam a ser configurar como um desejo. Mas, como nos diz Freire (2001),

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (FREIRE, 2001, p.25).

Para Paulo Freire e Florestan Fernandes, a pedagogia, ainda que importante e centralmente escolar, não está apenas relacionada ao que se estabelece no interior da escola ou das salas de aula. Sua pedagogia está relacionada aos contextos sociais que formam e reformam os indivíduos. O método dialógico e problematizador não é apenas um método ou uma teoria pedagógica, mas se constitui *práxis* que tem como objetivo libertar da opressão - atuante na nossa sociedade - indivíduos que vivem cotidianamente as situações de subalternidades. Assim, toda educação é política! Tal como é política a ação educativa. A afirmação de Freire é reconhecida por Florestan Fernandes (1991, p. 42) quando nos adverte que:

[...] a educação, [...], acaba sendo aquela cadeia que falta para que os excluídos e oprimidos adquiram uma consciência de que a sua liberação depende da sua consciência de que crítica, e que essa consciência crítica pode passar por um tipo de educação que não seja conformista, mas sim ativista e militante.

Os educadores aproximam-se quando criticam as ações de subalternidade que engendram as relações sociais e escolares. A subalternidade aprendida revela a fronteira da democracia e os limites do exercício da cidadania. Florestan Fernandes (1991, p. 57) nos afirma que:

[...] depois de repetir e se tornar um processo que se automatiza, a opressão acaba eliminando uma porção de problemas para a pessoa, para o estudante, que fica como rato de laboratório, que aprendeu a resolver

por onde deve mover-se para chegar ao alimento. E não é isso que nós temos de criar; não é isso que temos de defender.

E vai mais longe quando afirma que “antes de sentar no divã, a pessoa passa pela escola. E, ao passar pela escola, ela pode se livrar do divã e ela pode tornar-se mais útil a si própria, como pessoa e como classe” (FERNANDES, 1991, p. 49-50). A este respeito, Freire (1983, p. 74) diz que “na verdade, no ajustamento, o homem (e a mulher) não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõe a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias”. *Acríticas*, reivindicando que a educação dirigida às massas:

Haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades (...) que lhe propiciasse a reflexão sobre o seu próprio poder de refletir (...) que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro de mais alta importância no sentido da sua humanização (FREIRE, 1983, p. 59).

Conferindo destaque à subalternidade e às suas consequências no indivíduo, Paulo Freire, em sua teoria da ação dialógica defende a *práxis* como caminho à democracia. Nas relações dialógicas, rompe-se com esquemas verticais, com relações de cima para baixo e autoritárias, “ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (FREIRE, 1981, p. 78-79). O diálogo restabelece o direito do ser pronunciar o mundo, de transformá-lo e de se humanizar por meio do mundo. O diálogo pressupõe compromisso com mulheres e homens. Pensamos que a pedagogia de Freire não deve ser limitada a críticas à educação bancária ou a um método de alfabetização. Mas, como uma práxis que alimenta a ética democrática.

Sua contribuição pode ser ainda maior quando internalizamos que:

O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, (...) O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996. p. 66-67).

Avaliamos que a escola pública de qualidade e voltada às exigências da consciência crítica se torna um fator chave para condicionar os modos de ação das políticas na sociedade. Florestan Fernandes e Paulo Freire nos apontam e recomendam a importância do enfrentamento aos processos produtivos e contínuos de exclusão social, à medida que, somente combatendo-os e potencializando a consciência crítica e militante, nos constituiremos como uma sociedade democrática por meio da participação cidadã.

O conceito de inclusão social somente será eficaz e terá sentido se levar em consideração os direitos do ser humano em práticas universalistas e sempre agregadoras. Portanto, todo ser humano deverá ter o direito à auto-aceitação, às relações sociais positivas- orientadas pelo respeito, qualificação e acolhimento -, à autonomia, à determinação de sua própria vida e realizações, à autoestima, à razão de viver e ao crescimento pessoal e social. Acreditamos que foram esses valores que orientaram Florestan Fernandes e Paulo Freire, e devem ser eles a orientarem a todos/as os/as democratas, libertários/as, cidadãos/ãs e defensores/as da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta por direitos e pela democracia está presente nos diversos movimentos sociais, encabeçados por diferentes grupos que carregam a marca da opressão ao longo da história. Diante dessa perspectiva, algumas perguntas nos surgem: como lutar por uma democracia na qual o governo e o Estado sejam popular? Como estabelecer que o Estado e o governo do povo não se tornem a ditadura da maioria sobre a opressão da minoria?

A reconstrução de redes sociais e de mobilização social de desempregadas/os, de jovens, de mulheres, de negros, de transexuais, de homossexuais, com seus vários recortes e ações profissionais, depende de atos ativos de educação. A Pedagogia da Esperança ganha corpo na construção de resistências e alternativas na disputa hegemônica, o que supõe uma retomada do plano político-educativo e dos valores democráticos para romper desigualdades e segregações derivadas da riqueza financeira ou da dominação de gênero e de cor de pele.

É importante destacar que, no processo de democratização, faz-se necessário o exercício da coerência, sobretudo do/a educador/a. Freire (2001) argumentava que, como educador/a, não é possível continuar falando de respeito à dignidade do/a educando/a se o/a ironizo/a, se o/a discrimino/a, se o/a inibo/a com a arrogância docente. Argumenta, ainda, sobre a dimensão ética da prática docente. Freire (2001, p. 65) diz que “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética”. Entende-se

que somente pelo autoritarismo ou pela licenciosidade não se constrói a formação ética de educandos/as, mas que esta poderia ser mais facilmente atingida com êxito pela coerência e conscientização do papel e da importância desse/a educador/a para a formação social dos/as educandos/as.

Reafirmamos a democracia que defendemos e que acreditamos estar presente nas obras de Paulo Freire e de Florestan Fernandes. Significa dizer que todo governo é também um autogoverno, uma prática de indivíduos autônomos, livres, solidários e comprometidos com a igualdade de direitos e deveres. Acreditamos que falar em autogoverno não é desacreditar as estruturas representativas da sociedade brasileira, mas defender uma organização na qual os indivíduos realmente tenham igualdade e liberdade de participação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- BARTRA, Eli. Reflexiones metodológica. IN: BARTRA, Eli (org) Debates em torno a una metodologia feminista. Universidade Autônoma Metropolitana. Xochimilco, 2002.
- BRASIL. Depoimento de Florestan Fernandes. IN: *Memória Viva da Educação Brasileira*. Vol. 1. Brasília: INEP/MEC, 1991.
- CARDOSO, M. L. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In FAVERO, O. *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas, SP: Autores associados; Niterói, RJ: EdUFF, 2005.
- CERQUEIRA, Laurez. Florestan Fernandes: vida e obra, 1o edição, São Paulo, expressão popular, 2004.
- Depoimento de Maria Rosa de Abreu. IN. *Memória Viva da Educação Brasileira*. Vol. 1. Brasília: INEP/MEC, 1991
- DI GIORGI, Cristiano. *Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo, Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*. 14a Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- Garcia, Regina Leite. Movimentos Sociais: escola – valores. In: Aprendendo com os Movimentos Sociais. Rio de Janeiro: DP & A, 2000. ^[L]_{SEP}
- GEBARA, Ivone. Teologia ecofeminista. São Paulo. Olho d'água , 1997.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. (Trad.) Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1991.

NEUENFELDT, Eliane; BERGSCH, Karen; PARLOW, Mara (Org.). *Epistemologia, violência, sexualidade: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). *Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PALUTO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

RUIZ, Maria José Ferreira. *O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor*. <<http://www.rioei.org/rie33a03.htm>> acessado em: 16 de maio de 2017.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. L. O. (1998) Trabalho de Pesquisa do Historiador. Disponível em: <http://www.florestaneducador.hpg.ig.com.br/sumario.htm>. Acesso em: 14 de maio de 2017.

WEFFORD, F. Prefácio. In. FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*. 14a Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Submetido em: 20-05-2017.

Publicado em: 01-06-2017.