

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

SOLANGE FERNANDES BARROZO DEBORTOLI

**A ESCOLA PÚBLICA DA CLASSE TRABALHADORA: CONTRIBUIÇÕES
DE MIGUEL GONZÁLEZ ARROYO, PAULO FREIRE E ROSELI SALETE
CALDART**

CURITIBA

2020

SOLANGE FERNANDES BARROZO DEBORTOLI

**A ESCOLA PÚBLICA DA CLASSE TRABALHADORA: CONTRIBUIÇÕES
DE MIGUEL GONZÁLEZ ARROYO, PAULO FREIRE E ROSELI SALETE
CALDART**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

CURITIBA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

D287 Debortoli, Solange Fernandes Barrozo.

A escola pública da classe trabalhadora: contribuições de Miguel González Arroyo, Paulo Freire e Roseli Salete Caldart/ Solange Fernandes Barrozo Debortoli; orientadora Prof.^a Dr^a. Maria Antônia de Souza.

171f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

1. Educação. 2. Escola pública. 3. Educadores. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Doutorado em Educação. II. Título.

CDD – 372.10421

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

TERMO DE APROVAÇÃO

SOLANGE FERNANDES BARROZO DEBORTOLI

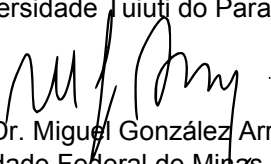
A ESCOLA PÚBLICA DA CLASSE TRABALHADORA: CONTRIBUIÇÕES DE MIGUEL GONZÁLEZ ARROYO, PAULO FREIRE E ROSELI SALETE CALDART

Essa tese foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores, da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Curitiba, 30 de outubro de 2020.




Orientadora: Prof.ª Dra. Maria Antônia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná



Prof. Dr. Miguel González Arroyo
Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Dr. Fernando José Martins
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



Prof.ª Dra. Lucimara Cristina de Paula
Universidade Estadual de Ponta Grossa



Prof.ª Dra. Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná



Prof.ª Dra. Maria Arlete Rosa
Universidade Tuiuti do Paraná



Prof.ª Dra. Anita Helena Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico

Aos educadores da infância e adolescência da escola pública, que assim como eu, preocupam-se com a construção de uma escola que atenda às necessidades dos (as) filhos (as) da classe trabalhadora, das pessoas mais humildes, empobrecidas pelo sistema, denominados (as) como: desvalidos, esfarrapados do mundo, oprimidos, diversos, plurais. Queremos uma escola 'diferente', que contribua na formação de sujeitos de direitos, comprometidos com a transformação social, para sua emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Prof.^a Dr^a Maria Antônia de Souza, mulher que admiro muito por toda força, determinação, história de coragem e realizações. Agradeço por toda a atenção comigo e dedicação nas orientações. Em especial, por ter acreditado, que apesar de minhas condições de vida e trabalho, seria possível realizar a pesquisa. Obrigada pela confiança, paciência, respeito e olhar profundamente humano sobre minhas limitações e desejo de superação.

Agradeço aos professores da banca examinadora por todo respeito que tiveram comigo e por me ajudarem a enxergar para além de onde meus olhos podiam ver. Meus sinceros agradecimentos ao Dr. Miguel González Arroyo, Dr. Fernando José Martins, Dra. Lucimara Cristina de Paula, Dra. Anita Helena Schlsener e Dr. Maria Arlete Rosa.

Ao companheiro Marcelo, que nessa jornada da vida me apoia e ajudou a cuidar bem dos nossos filhos, nos momentos de ausência pelas viagens, trabalho e estudos.

Aos meus queridos filhos Lucas Gabriel e Mariana Luisa, que são uns amores, que em minha ausência se fizeram fortes.

Aos meus pais Nelson e Catarina, pela dádiva da vida. E, aos meus irmãos: Edinelson, Sidney e Luciano, pelo incentivo.

Ao educador popular Valdir Duarte (in memoriam) o qual me ensinou a ter paciência histórica, sempre buscar por discernimento e a caminhar junto dos mais humildes, trabalhar em comunidade e analisar a conjuntura.

A todos os professores (as) da Universidade Tuiuti do Paraná.

Aos educadores que acompanharam, ouviram, refletiram e dialogaram comigo durante o período da pesquisa, como verdadeiros irmãos da jornada: Andrieli Batista Colla, Bronilde Wirth, Denise Picinin, Marcelaine Reguelim, Iliane F. Cardoso, Ricardo Callegari, Rogéria Alba, Rosângela Rosin, Rosana da Cruz, Sérgio Paulo Feitosa de Melo, Sílvia Íris Afonso Lopes.

À comunidade da Escola Estadual do Campo Pio X – Ensino Fundamental – São Jorge d'Oeste – NRE – Dois Vizinhos.

Aos educadores populares da ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural de Francisco Beltrão e do CAPA – Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia – Verê.

Agradeço a Deus, o grande criador da beleza e do mistério imensurável que é a vida.

(...) o desafio da escola pública não se resolve perante dirigente benevolente ou de um educador comprometido. Um projeto de uma classe só pode ser enfrentado por outro projeto da e para classe antagônica visando a apropriação e a redefinição desse projeto à serviço dos interesses de classe e não a serviço da melhor sorte e da ascensão de alguns indivíduos. (ARROYO, 1991, p.19)

(...) Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. (FREIRE, 1991, p.16).

Não estamos em uma revolução socialista, e nosso tempo é outro. Então, não se trata de copiar os pedagogos russos, mas apenas de aprender com eles e se inspirar no que tentaram fazer. Não se fica pressionado a “aplicar” sua pedagogia nem se trata de filiação a uma corrente pedagógica. Importam mais os fundamentos e as questões que nos ligam (universalizam) a um mesmo projeto histórico de construção. Para muitos educadores, a leitura da pedagogia russa motiva a leitura ou releitura de Marx, e facilita a compreensão da concepção do materialismo histórico – dialético. (CALDART, 2017, p.271)

O povo trabalhador, normalmente abandonado pelo Estado, aprende “quem é quem” na luta dura pela sobrevivência. Descobre que fora excluído da escola, o que agrava a sua condição de miséria. Demanda que seus direitos sejam atendidos. Descobre que não lhes serve qualquer escola, quer deliberar sobre ela, sobretudo no que diz respeito a sua realidade. Mas, o que é realidade para a classe trabalhadora? A realidade é trabalho, inclusão e exclusão no capitalismo. Logo, precisa uma escola que lhe possibilite compreender a dinâmica social de produção e apropriação das riquezas; que explique a existência de classes sociais, exploração dos trabalhadores e que em tempo de “crise”, quem paga a retomada do lucro dos capitalistas é o arrocho sobre a classe. (VALDIR DUARTE, abril de 2015).

CIDADÃO

Autor: Lúcio Barbosa

Tá vendo aquele edifício moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me chega um cidadão
E me diz desconfiado, tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer
Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Pus a massa fiz cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar
Esta dor doeu mais forte
Por que que eu deixei o norte
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer
Tá vendo aquela igreja moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá sim valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que cristo me disse
Rapaz deixe de tolice
Não se deixe amedrontar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar

De pé, ó vítimas da fome!
De pé, famélicos da terra!
Da ideia a chama já consome
A crosta bruta que a soterra
Cortai o mal bem pelo fundo!
De pé, de pé, não mais senhores!
Se nada somos de tal mundo

Pierre de Geyter

RESUMO

Este trabalho analisa as contribuições da obra dos autores Miguel González Arroyo, Paulo Freire e Roseli Salete Caldart, no que diz respeito a escola pública da classe trabalhadora. Insere-se na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas: elementos articuladores, do Programa de Pós Graduação – PPGE – Mestrado e Doutorado em Educação e do Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Práticas Pedagógicas e Movimentos Sociais – NUPECAMP da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). O objetivo geral é demonstrar que há acúmulo suficiente de conhecimento sobre a construção da escola pública da classe trabalhadora, sua função social e organização do trabalho pedagógico. Os objetivos específicos são: caracterizar a vida, obra e linha de pensamento dos três autores, retomando e indicando pesquisas elaboradas por eles; identificar a concepção de educação e escola pública conforme os autores mencionados; demonstrar que esses, apresentam ao longo de sua produção bibliográfica e prática político-pedagógica, as bases que enunciam a possível construção do projeto educativo da classe trabalhadora. Para a efetivação da pesquisa realiza-se a leitura do currículo *Lattes* dos autores, com exceção de Freire; em sequência, trabalha-se com a identificação dos autores que fizeram a biografia de Arroyo e Freire; realiza-se sínteses das palestras e entrevistas proferidas por eles, em arquivos digitais; fichamento dos livros publicados a fim de selecionar aqueles que dariam respostas aos objetivos da pesquisa, por meio de: leitura livre, grifos das ideias centrais nos textos, seleção de citações diretas sobre as ideias centrais, comparação entre o pensamento dos autores; reflexões paralelas sobre o contexto de produção de cada época; organização de quadros sínteses com as categorias de análise. Por fim, define-se as bases de construção da escola pública da classe trabalhadora. A pesquisa tem natureza bibliográfica e resulta de um conjunto de análises, reflexões e sistematizações sobre a referida produção do conhecimento, pautadas nas categorias: educação, escola pública, gestão, relação entre os sujeitos do processo educativo, objetivos da formação escolar e currículo. Constata-se que a obra desses autores nos remete a pensar sobre: a participação da comunidade nos processos educativos, a construção do currículo ligado a complexidade e os modos de produção da vida, a relação escola e comunidade no exercício de gestão democrática e a formação humana no confronto entre capital e trabalho. Para os autores a escola é gente, é mais que uma instituição. É o lugar seguro onde as mães da classe trabalhadora deixam seus filhos para então cumprir sua jornada de trabalho.

Palavras – chave: Educação; Escola Pública; Educadores.

ABSTRACT

This work analyzes the contributions of the authors Miguel González Arroyo, Paulo Freire and Roseli Salete Caldart, with regard to the public school of the working class. It is part of the Pedagogical Practices research line: articulating elements, of the Postgraduate Program - PPGE - Master and Doctorate in Education and of the Research Nucleus in Rural Education, Pedagogical Practices and Social Movements - NUPECAMP of Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). The general objective is to demonstrate that there is sufficient accumulation of knowledge about the construction of the public school of the working class, its social function and organization of pedagogical work. The specific objectives are: to characterize the life, work and line of thought of the three authors, resuming and indicating research developed by them; identify the concept of education and public school according to Arroyo, Caldart and Freire; demonstrate that these, throughout their bibliographic production and political-pedagogical practice, present the bases that enunciate the possible construction of the educational project of the working class. In order to carry out the research, the authors' Lattes curriculum was read, with the exception of Freire; in sequence, we worked with the identification of the authors who made the biography of Arroyo and Freire; syntheses of the lectures and interviews given by them were carried out in digital files; listing of published books in order to select those that would provide answers to the research objectives, through: free reading, underlines of the central ideas in the texts, selection of direct citations about the central ideas, comparison between the authors' thoughts; parallel reflections on the production context of each era; organization of summary tables with the categories of analysis. Finally, the bases for the construction of the public school of the working class were defined. The research has a bibliographic nature and resulted in a set of analyzes, reflections and systematizations about the referred knowledge production, based on the categories: education, public school, management, relationship between the subjects of the educational process, objectives of school education and curriculum. It appears that the work of these authors leads us to think about: the participation of the community in the educational processes, the construction of the curriculum linked to the complexity and ways of producing life, the relationship between school and community in an exercise of democratic management and training in a confrontation between capital and labor. For the authors, school is people, it is more than school. It is the safe place where working-class mothers leave their children so they can complete their workday.

Keywords: Education, Public School; Teachers.

RESUMEN

Este trabajo analiza las contribuciones de los autores Miguel González Arroyo, Paulo Freire y Roseli Salete Caldart, con respecto a la escuela pública de la clase trabajadora. Forma parte de la línea de investigación Prácticas pedagógicas: articulación de elementos, del Programa de Postgrado - PPGE - Máster y Doctorado en Educación y del Núcleo de Investigación en Educación Rural, Prácticas pedagógicas y movimientos sociales - NUPECAMP de la Universidad Tuiuti do Paraná (UTP). El objetivo general es demostrar que existe una acumulación suficiente de conocimiento sobre la construcción de la escuela pública de la clase trabajadora, su función social y la organización del trabajo pedagógico. Los objetivos específicos son: caracterizar la vida, el trabajo y la línea de pensamiento de los tres autores, resumiendo e indicando la investigación desarrollada por ellos; identificar el concepto de educación y escuela pública según Arroyo, Caldart y Freire; Demostrar que estos, a lo largo de su producción bibliográfica y práctica político-pedagógica, presentan las bases que enuncian la posible construcción del proyecto educativo de la clase trabajadora. Para llevar a cabo la investigación, se leyó el plan de estudios Lattes de los autores, con la excepción de Freire; en secuencia, trabajamos con la identificación de los autores que hicieron la biografía de Arroyo y Freire; las síntesis de las conferencias y entrevistas impartidas por ellos se llevaron a cabo en archivos digitales; listado de libros publicados para seleccionar aquellos que proporcionarían respuestas a los objetivos de la investigación, a través de: lectura libre, subrayado de las ideas centrales en los textos, selección de citas directas sobre las ideas centrales, comparación entre los pensamientos de los autores; reflexiones paralelas sobre el contexto de producción de cada época; organización de tablas de resumen con las categorías de análisis. Finalmente, se definieron las bases para la construcción de la escuela pública de la clase trabajadora. La investigación tiene una naturaleza bibliográfica y dio como resultado un conjunto de análisis, reflexiones y sistematizaciones sobre la producción de conocimiento referida, en función de las categorías: educación, escuela pública, gestión, relación entre las asignaturas del proceso educativo, objetivos de la educación escolar y currículum. Parece que el trabajo de estos autores nos lleva a pensar: la participación de la comunidad en los procesos educativos, la construcción del currículum vinculado a la complejidad y las formas de producir vida, la relación entre la escuela y la comunidad en un ejercicio de gestión y capacitación democrática en un enfrentamiento entre capital y trabajo. Para los autores, la escuela es gente, es más que la escuela. Es el lugar seguro donde las madres de clase trabajadora dejan a sus hijos para cumplir con su jornada laboral.

Palabras clave: Educación; Escuela pública; Maestros.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE FREIRE, ARROYO E CALDART	91
QUADRO 2 – CONCEPÇÃO DE SUJEITOS DA EDUCAÇÃO, PAPEL DO ESTADO E LUGARES EDUCATIVOS	93
QUADRO 3 – ESCOLA PÚBLICA DA CLASSE TRABALHADORA: CAMINHOS DA PEDAGOGIA LIBERTADORA, PEDAGOGIA DA PRÁTICA SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIALISTA	142

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

CAPA - Centro de Apoio e Promoção da Agroecologia

CAPE - Associação de Cooperação Agrícola e de Reforma Agrária

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CUT - Central Única dos Trabalhadores

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes

GERES - Grupo Executivo para Recuperação Econômica do Estado do Espírito Santo

IEJC - Instituto de Educação Josué de Castro

ITERRA - Instituto Técnico de Estudos e Pesquisas da Reforma Agrária

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NUPECAMP - Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas

ONU - Organização das Nações Unidas

PEMET - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

PET – Projeto de Educação de Trabalhadores

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESI - Serviço Social da Indústria

TAC – Curso Técnico em Cooperativismo

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 MIGUEL ARROYO, PAULO FREIRE E ROSELI CALDART – INTELECTUAIS ORGÂNICOS OU MEDIADORES DO PROCESSO FORMATIVO, COMPROMETIDOS COM A CLASSE TRABALHADORA?	27
2.1 OS INTELECTUAIS ORGÂNICOS	28
2.2 ARROYO, CALDART E FREIRE: MEDIADORES DO PROCESSO FORMATIVO. ...	36
2.2.1 O educador dos oprimidos e esfarrapados do mundo: Paulo Freire	36
2.2.2 O educador comprometido com os sujeitos plurais: Miguel Arroyo	43
2.2.3 Classe trabalhadora e movimento social: educadora Roseli Caldart	47
3 A PRODUÇÃO DAS OBRAS NA CONJUNTURA DE 1960 A 2018	58
3.1 MOVIMENTO DOS ANOS DE 1960 e 1970: PRODUÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DE PAULO FREIRE, MIGUEL ARROYO	60
3.2 CENÁRIO DOS ANOS DE 1980 E 1990: CONSOLIDAÇÃO DO PENSAMENTO DE MIGUEL ARROYO E PAULO FREIRE E INQUIETAÇÕES DE ROSELI CALDART	71
3.3 CENÁRIO DOS ANOS DE 2000 A 2018: ENTRE CONQUISTAS, PROPOSIÇÕES E DISPUTAS POLÍTICAS	78
4 EDUCAÇÃO E ESCOLA PÚBLICA DA CLASSE TRABALHADORA: DIÁLOGOS ENTRE MIGUEL ARROYO, PAULO FREIRE E ROSELI CALDART	86
4.1 SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	86
4.2 CONCEPÇÃO DE ESCOLA PÚBLICA	100
5 CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DA CLASSE TRABALHADORA: ESCOLA CIDADÃ, ESCOLA PLURAL E ESCOLA ITINERANTE	120
5.1 A ESCOLA PÚBLICA DA CLASSE TRABALHADORA	125
5.1.1 Escola Cidadã	127
5.1.2 Escola Plural	130
5.1.3 Escola Diferente – Experiência da Escola Itinerante	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. (CALDART, 2003, p.72)

As contribuições dos educadores brasileiros Miguel González Arroyo, Paulo Freire e Roseli Salete Caldart sobre a escola pública da classe trabalhadora é objeto de estudo desta pesquisa. São autores comprometidos com a classe despossuída dos meios de produção da vida, no conjunto de suas experiências e produção bibliográfica. Retratam a escola construída de acordo com as demandas das camadas populares, junto com os sujeitos e não para eles.

A escolha dos três autores guarda relação com a nossa experiência profissional em escola pública no/do campo. Eles são referenciais centrais para a concepção da Educação do Campo construída no Brasil, a partir de 1997. No dia-a-dia da escola pública, a produção deles é parcialmente conhecida. Por isso, o interesse em estudar as obras, com o intuito de que a pesquisa possa ser útil aos educadores que trabalham na escola, que lutam nela e que desejam conhecer mais sobre o processo histórico de produção da escola pública no Brasil.

A pesquisa sobre o referido objeto nos põe a refletir sobre o conceito de classe trabalhadora. Para tanto, recorro ao historiador Marcelo Badaró Mattos (2019), o qual recupera as discussões originais de Marx e Engels, sem deixar de considerar a complexidade dos dias atuais, descrevendo que “a classe trabalhadora é formada por todos que vendem sua força de trabalho para sobreviver, assim como aqueles que se encontram excluídos do direito ao trabalho e renda”. Essa elaboração apresentada pelo referido autor demonstra que trabalhador é todo aquele que se encontra despossuído dos meios de produção material da vida, o qual tem apenas sua força de trabalho para negociar no mercado.

A estes Arroyo, Caldart e Freire denominam como: oprimidos, desumanizados, desvalidos, esfarrapados do mundo, os Outros sujeitos, os sujeitos plurais, os passageiros da vida injusta, os pés descalços, os trabalhadores sem terra.

Conforme Mattos (2019), definimos nessa pesquisa que a maioria da população é composta por despossuídos de poder político, social e condições dignas para viver. São os explorados do ponto de vista das relações econômicas, dominados do ponto de vista político e oprimidos de todas as formas. São os explorados porque trabalham para o acúmulo de capital para alguém, para a produção de uma riqueza que não será sua. Nunca irá usufruir plenamente do que produz, pois troca sua força de trabalho por um salário para sobreviver, no sistema do capital.

O trabalhador é aquele sujeito que além do desemprego ou trabalho explorado, também está na luta de classes, organizando-se por interesses comuns. Pois, na lógica do capital, uma vida regida pelo trabalho explorado, é uma vida sem sentido.

A escolha pelo título “escola pública da classe trabalhadora”, dá-se por esse entendimento do trabalhador como aquele sujeito ao desemprego e todas as formas de desumanização.

Em vista disso, o interesse pelo aprofundamento das relações e contradições que marcam a escola pública nasceu dos diálogos sobre a reinvenção¹ da escola, nos processos de formação continuada, no interior do sudoeste do Paraná, na Escola Estadual do Campo Pio X – EF, município de São Jorge d’Oeste, ministrados por Valdir Duarte, Solange Todero Von Onçay, Valéria Korb, Rogéria Alba, Ricardo Callegari e Felipe Grisa, educadores populares da Organização não governamental ASSESOAR (Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural). São educadores que contribuíram com o grupo de estudos na escola, em um período em que a referida instituição de ensino se encontrava em risco de fechamento, ao mesmo tempo em que realizava o processo de transição da sua identidade de escola rural para escola do campo. Essa transição exigia o estudo da concepção da educação rural e suas marcas na Educação Brasileira, bem como a compreensão dos princípios da Educação do Campo², conforme elaborados no Movimento Nacional da Educação do Campo.

¹ A reinvenção da escola pública mencionada no texto significa uma prática realizada junto a base, com a comunidade escolar, unindo reflexões teóricas e práticas, com vistas a construção da escola significativa, popular e democrática.

² Sobre as diferenças entre a concepção da Educação Rural e da Educação do Campo, consulte Souza (2016a).

Os momentos de estudos possibilitados pelos referidos educadores populares³, instigaram problematizações sobre a função da escola pública, no sistema capitalista. A partir do texto da revista CAMBOTA, do ano 2000, denominado *A Educação do campo e a Educação dos trabalhadores: um contraponto a enfoques pós-modernos*, Rogéria Alba e Valdir Duarte, interrogam os limites formativos que a escola oficial proporciona, seu condicionamento em formar trabalhadores não conscientes dos mecanismos da exploração econômica e da subordinação política, que mantém o capitalismo em pé e avançando.

Eles escrevem que a formação dos trabalhadores precisa indicar para outro sistema de produção da vida, exige a desconstrução da crença de que a única possibilidade do existir seja viver condenado à expropriação da riqueza do seu trabalho. Os autores afirmam que é necessário colocar em prática iniciativas educativas que contribuam para o reconhecimento da identidade de classe, politização dos sujeitos, promova reflexões sobre as relações que estabelecem entre si e com a natureza, “guiados por uma estrutura teórica coerente, racional, capaz de organizar de forma compreensível os fatos aparentemente autônomos ou desconexos para o trabalhador.” (ALBA, DUARTE, 2000, p.15-16)

Nesse caminho de estudos, nosso coletivo⁴ de educadores da Escola Estadual do Campo Pio X - EF comunga do ponto de vista que, por falta de investimento, instrução, diálogo, formação política para leitura da realidade brasileira, há o fortalecimento da opressão e ausência de consciência de classe. Sendo assim, mediante as mínimas condições de interpretação de como funciona a tirania de uma classe sobre a outra, em nome do capital, a massa de trabalhadores explorados é empurrada a acreditar na história contada pelos vencedores. Logo, por falta de articulação enquanto sujeitos coletivos, os cidadãos despossuídos de seu direito de viver com dignidade, ao permanecerem ilhados em suas individualidades, encontram-se enfraquecidos e encurralados pelo sistema, acabando por consentir a condição de exploração e desumanização.

Portanto, esses educadores populares nos instigaram a conhecer mais sobre a escola pública, o que nos levou à busca de produção bibliográfica consolidada no Brasil que defende a escola da classe trabalhadora. São muitos os intelectuais que se dedicaram

³ Utilizamos essa referência “educadores populares” porque eles assim eram (são) reconhecidos na Região e na ASSESOAR, pela tradição dos trabalhos vinculados à Educação Popular.

⁴ No sudoeste do Paraná, no município agrário São Jorge d’Oeste, construímos um coletivo de estudos na/dia Escola Estadual do Campo Pio X - Ensino Fundamental, composto por professores da Educação Básica, que atuam na referida escola, com vistas a superação da escola rural (Pio X) para escola da Educação do Campo. Esse grupo é coordenado pelos educadores populares da Organização não governamental – ASSESOAR.

a defender a escola pública da classe trabalhadora. A escolha pelos três autores em foco nesta pesquisa não foi fácil, porém foi motivada pela presença deles nos estudos de formação continuada propiciados por uma organização vinculada aos princípios da Educação Popular, como é a ASSESOAR.

Além do vínculo com os trabalhos da educação popular, minha⁵ trajetória de vida enraizada no trabalho no campo e na cidade conduz aos estudos da e com a classe trabalhadora. Neta de agricultores arrendatários, com traços identitários afro, indígena, alemã e italiana, filha de operários com restrito acesso à formação escolar básica. Minha história é marcada pela certeza da necessidade de estudar. Minha mãe foi a maior incentivadora, desde a infância.

Vejo-me na descrição de Freire quando se refere aos silenciados do mundo. Vejo-me nos 'outros sujeitos, os plurais', retratados por Arroyo, os quais lutam pela vida digna e pelos interesses coletivos. Vejo-me alfabetizadora de muitos "pés descalços" como defendeu Paulo Freire. Não trabalho no território do Setor de Educação do MST como Roseli Caldart. Minha atividade é na escolarização de vileiros, arrendatários, operários, agricultores da pequena propriedade, nas comunidades do sudoeste do Paraná. Construo-me em extensas jornadas de trabalho, vivendo a contradição que permeia a prática e a política assentadas na concepção da Educação Rural e o desejo de outra formação pautada nos princípios da Educação do Campo.

Minha formação docente iniciou em 1995, ao ingressar no Ensino Médio profissionalizante Magistério, em São Jorge d'Oeste. Em 2002 concluí Licenciatura em Letras Espanhol e suas respectivas Literaturas, na UNICS – Universidades Integradas Católicas de Palmas, Paraná. Em 2011 concluí Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Pinhais. No mesmo período finalizei pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar e *Stricto Sensu* Mestrado em Letras – Área de concentração em Literatura, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Frederico Westphalen, com bolsa de estudos custeada pela CAPES.

No início da carreira de magistério, assumi concurso público nas séries iniciais do Ensino Fundamental e me construí como alfabetizadora de crianças em situação de

⁵ Neste momento, utilizaremos a primeira pessoa do singular para tratar de experiências singulares que motivam o estudo sobre escola pública e classe trabalhadora. Como escreve Sousa Santos (1987), toda forma de conhecimento é uma forma de autoconhecimento. É assim que nos consideramos ao longo da pesquisa ora apresentada.

vulnerabilidade social, em um bairro do município de Dois Vizinhos. Em 2011 renunciei ao referido concurso e assumi processo seletivo temporário como Coordenadora Pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Dois Vizinhos.

Estive, por nove anos e meio (2009-2018), gestora de uma escola no/do campo, construindo junto com a comunidade, com o CAPA – Centro de Apoio e promoção da Agroecologia e com a ASSESOAR, a escola de Educação básica em Agroecologia, na comunidade de São Pio X. Atualmente trabalho como membro da equipe pedagógica do Núcleo Regional de Educação de Dois Vizinhos, orientando a organização pedagógica das escolas localizadas no campo.

Meu trabalho segue a fundamentação na obra de Arroyo, Freire e Caldart. São vinte e seis anos de docência, os quais me ensinaram a defender a luta contra o analfabetismo, em todas as suas dimensões. As situações de desrespeitos vividos pela classe trabalhadora, toda forma de desumanização, inquieta-nos, desconstroem-nos, para enfim, construir-nos enquanto sujeitos coletivos, possíveis intelectuais orgânicos⁶, na região Sudoeste do Paraná.

Nas lições da *práxis*, compreende-se que a escola pública, nas suas origens, foi pensada por uma minoria intelectual representante dos interesses da classe dominante, que agiu de acordo com as condições do seu tempo, interesses de classe e disputas político-ideológicas. Mas, nas últimas décadas a classe trabalhadora se destaca com centenas de publicações, em especial dos trabalhadores das comunidades da Educação do Campo, que dizem da escola construída pela classe. Sobre essas produções, Maria Antônia de Souza (2016b), no livro *Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015*, mostra que “a luta por educação acontece nos movimentos sociais e na academia. (...) o coletivo constrói conhecimento que fundamenta outro projeto de nação.” (SOUZA, 2016b, p.449). Logo, a produção do conhecimento se caracteriza como ferramenta de luta para construção de outra escola,

⁶ Ao longo do texto destacaremos o intelectual orgânico conforme Gramsci (1979), como aquele que em sua luta pela hegemonia cultural e política, cada classe se vê diante de uma dupla tarefa: não só deve criar seus próprios intelectuais, ligados organicamente às novas formas de atividade que ele introduz na história, como deve lutar pela conquista e assimilação dos valores progressistas encarnados e transmitidos pela camada de intelectuais tradicionais. É essa a tarefa da classe em relação aos intelectuais; já o papel destes em face da classe que representam ideologicamente é claramente sintetizada por Gramsci; cabe ao intelectual homogeneizar a classe e levá-la à consciência de sua própria função histórica. Para usar a célebre expressão marxista, o papel do intelectual consistiria em transformar uma classe “em si”, em uma classe “para si”.

comprometida com a dignidade humana, com formação para além do exercício alienado de mão de obra explorada para o mercado de trabalho, ou seja, escola manufatureira.

Assim, diante de nossa trajetória de vida e de trabalho, formulamos a **interrogação central da investigação: Quais são as contribuições de Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart sobre a escola pública da classe trabalhadora?** Formulamos assim, a pergunta, tendo em vista que na origem do estudo no Curso de Doutorado em Educação, apresentávamos a intenção de mostrar que é possível construir outra escola pública da classe trabalhadora. Não conhecíamos suficientemente o pensamento dos três autores. Aos poucos, desconstruímos o nosso pensamento inicial, ou seja, não era novidade tratar da escola pública possível. Há muita produção sobre a escola pública necessária à classe trabalhadora. Assim, decidimos mudar o rumo da pesquisa com o intuito de valorizar o conjunto de produção, proposição e experiências já construído com a classe trabalhadora no Brasil e, ao mesmo tempo, apropriar melhor o conjunto de conhecimentos consolidados sobre a escola pública.

Tomamos como hipótese que nas obras estão anunciadas as bases da escola da classe trabalhadora. Esses educadores na Educação Brasileira são sujeitos centrais no âmbito do debate da Educação do Campo; são educadores que dedicam seu trabalho junto às camadas empobrecidas, com os movimentos sociais populares, que lutam pela dignidade para viver.

O objetivo geral da pesquisa é compreender as categorias constituintes da escola pública da classe trabalhadora dispostas nas obras analisadas.

Os objetivos específicos são: caracterizar a vida, obra e linha de pensamento de Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart; refletir sobre a concepção de educação e escola pública da classe trabalhadora para os mesmos; demonstrar que a produção bibliográfica e prática político-pedagógica deles e dela indicam as bases do projeto educativo da escola pública da classe trabalhadora, bem como retratam experiências construídas com a classe.

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa englobam os seguintes passos:

- ⇒ Análise do currículo *Lattes* de Miguel Arroyo e Roseli;
- ⇒ Identificação de biografias produzidas sobre a vida e obra de Paulo Freire;

- ⇒ Identificação de livros, capítulos, artigos, palestras, entrevistas e cursos ministrados pelos três intelectuais;
- ⇒ Leitura e fichamento das obras.
- ⇒ Análise de conteúdo do conjunto de obras pautada nos eixos temáticos: educação, escola pública e sujeitos da educação. Os passos para a análise de conteúdo foram: leitura livre dos textos; leitura orientada pelos eixos temáticos e fichamento; construção de categorias explicativas do pensamento dos autores sobre educação, escola pública e sujeitos da educação.

Portanto, a pesquisa é de tipo bibliográfico, com momentos de análise documental. São considerados documentos trabalhados na pesquisa os seguintes: Currículo Lattes, entrevistas, palestras, relatórios, cartas e manifestos. São considerados arcabouço bibliográfico os livros, capítulos, coletâneas e artigos.

É um trabalho de natureza bibliográfica que mapeia, interpreta e põe em diálogo a produção dos autores em relação à educação e escola pública. O objeto de pesquisa é investigado a partir de três movimentos simultâneos: de crítica, de construção do novo conhecimento e de ação com vistas à transformação. A investigação considera a concretude, a totalidade e a dinâmica dos fenômenos sociais construídos historicamente.

Do ponto de vista do método, percorreremos caminhos que se aproximam do materialismo histórico dialético, cujas marcas são: 1) *práxis* que nos orienta na problematização do tema escola pública da classe trabalhadora e que direciona o olhar para o processo histórico contraditório da sociedade brasileira. As obras foram construídas em momentos históricos marcados por lutas e resistências da classe trabalhadora contra o projeto político-econômico de reprodução de relações opressoras e desiguais inerentes ao modo de produção capitalista. 2) *mediação* que nos orienta na análise das obras como sendo indicativos da particularidade entre a dimensão universal e singular, haja vista que são provocadoras de experiências e potencializam a construção da consciência de classe sobre as relações de produção e a ideologia que determinam políticas e práticas que interferem no chão da escola. 3) *contradição* que marca a sociedade brasileira que ainda tem uma escola pública assentada em princípios estatais de natureza patrimonialista e clientelista, ao mesmo tempo em que se acumulam décadas de estudos e experiências de escola pública construída com e pela classe trabalhadora.

O nosso vínculo é com questões que são do interesse da classe trabalhadora, da escola pública pautada nos interesses dela. Compreendemos que Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart constroem suas obras pelo vínculo orgânico com as camadas populares, movimentos sociais populares, luta por afirmação enquanto sujeitos de direitos. Essa mediação perpassa pelo conhecimento científico, inspirados por autores como Gramsci, pedagogos russos e vai para a experiência da prática nos 'círculos de diálogo', no movimento docente, no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. Por esse fato, dedicamos parte de nossa investigação ao estudo da intelectual orgânico, segundo o pensamento de Gramsci.

Pela natureza do objeto de investigação, a atitude em compreender e difundir a teoria e prática construída pela classe trabalhadora brasileira pode ser chave para fortalecimento da caminhada rumo ao 'novo' projeto de sociedade e, conseqüentemente de escola pública.

A luta pela construção da escola pública da classe trabalhadora reside na compreensão de que o Estado, dominado pela elite, não apresenta interesse social na formação de trabalhadores autônomos, e sim trabalhadores empobrecidos para gerar mão de obra para atender as demandas de mercado. Nessa correlação de forças entre Movimentos Sociais Populares e Estado, configura-se a resistência pela escola pública, como uma das ferramentas de transformação social.

No contexto educacional brasileiro, ainda são poucos os profissionais da Educação Básica que têm condições de trabalho e estudo para conhecer essas vastas obras, cujas reflexões poderiam ser a seiva para o fortalecimento de fazeres pedagógicos com a comunidade, a fim de melhor atender suas necessidades, bem como impulsionadoras de enfrentamentos de políticas educacionais excludentes.

No conjunto das lutas por escola pública protagonizada pela classe trabalhadora, destacam-se as experiências construídas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a partir da segunda metade de 1980, e aqui serão trazidas pela obra de Caldart. Suas experiências deram origem à concepção de Educação do Campo e desencadearam o que Munarim (2008) denominou de Movimento Nacional de Educação do Campo.

Em que pese haver conhecimento suficiente construído na História da Educação Brasileira, ela ainda vive desafios que são explicados pela opção do Estado por um projeto de país que gera exclusão, desigualdade e opressão, também na instituição escolar. Mas,

na escola também há resistência e experiências que potencializam a luta da classe operária por uma “sociedade justa”, voltada à superação da opressão gerada no modo de produção capitalista.

É por acreditar na construção de um novo projeto de sociedade, que nos apoiamos ao pensamento marxista, o qual nos alerta que, “o criminoso produz uma impressão com gradações morais e trágicas dependentes das circunstâncias, e assim presta um ‘serviço’ ao despertar os sentimentos morais e estéticos do público”. (MARX, 1980, p.382-383). Nesse sentido a classe dominante produz e reproduz a ideologia dominante, moralista, mantendo a massa em estado de alienação. É contra essa alienação, sobre a realidade concreta da classe trabalhadora, que a escola pública precisa estar verdadeiramente comprometida.

A efetivação da ‘nova’ escola depende da estruturação do novo projeto de sociedade. Para tanto, exige-se “que o conjunto dos trabalhadores assuma o desafio de tomar sua educação em suas próprias mãos. Como prática e como formulação teórica”. (CALDART, 2017, p. 263)

Para estudiosos que seguem a orientação marxista, a escola pública reproduz a ideologia da classe dominante, que tem fins de sustentação do sistema do capital. Por isso, a escola tem sido uma instituição que trabalha com sujeitos que vivenciam desigualdade, injustiças sociais, em ressonância aos problemas conjunturais, que a sociedade não resolve. Diante da exploração do sistema capitalista, restritas são as vantagens de uma escola pública gratuita, para aqueles que estão nos índices de vulnerabilidade, evasão e repetência, sem garantidas as condições mínimas para viver e que precisa se preocupar com o pão de cada dia.

István Mészáros (2008), em *Educação para Além do Capital*, demonstra-nos a necessidade de se instituir uma mudança educacional, que nos leve para além do capital. Enfatiza que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.” (p.25) Nesse sentido, sem rupturas nas relações sociais que estão sob o controle do sistema do capital, não haverá mudanças profundas no sistema educacional.

Importa que se dissemine a conscientização de que a nova escola precisa estar engajada na orientação de que as massas excluídas cheguem ao controle efetivo “das condições operacionais de produção”. (MÉSZÁROS, 2008, p.503). Importa entender,

conforme Gramsci, que a escola foi pensada por uma elite econômica, que se sustenta e se fortalece da subordinação intelectual e material da classe explorada. Em vista disso, é fundamental refletir sobre o fato que, é um crime pensar o espaço educativo dos trabalhadores, meramente como formador para o mercado de trabalho. Nessa visão, nos provoca Marx,

(...) O criminoso não produz apenas crimes, mas também o direito criminal e, com este, o professor que produz preleções de direito criminal, e, além disso, o indefectível compêndio em que lança no mercado geral “mercadorias” as suas conferências. Com isso aumenta a riqueza nacional, para não falarmos do gozo pessoal. (...) o criminoso produz ainda toda a polícia e justiça criminal, beaguins, juízes e carrascos. (MARX, 1980, p.382 - 383)

Há razões para interpretar o Estado como conivente ao crime, ao condenar o povo despossuídos à miséria e ainda lhe culpar pelos infortúnios. Nesse conjunto, a escola do sistema capitalista, ainda, apresenta-se como projeto antagônico de uma classe sobre a outra. Porém, é um projeto em disputa pela classe explorada. No Brasil, ainda temos inúmeras crianças e adolescentes que se encontram excluídos do direito mínimo de frequentar, ao menos, a escola capitalista.

Pensar a construção da escola pública da classe trabalhadora requer o discernimento para enfrentar a desconstrução da escola capitalista, que exige a superação do sistema de exploração de uma classe sobre a outra. Requer do educador a persistência, a paciência histórica e entendimento, que a escola é ferramenta necessária nesse processo de emancipação.

Estudar a obra de autores como Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart exige “perceber o condicionamento histórico e sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins.” (FREIRE, 1978, p.10). Exige do pesquisador seu posicionamento, assumindo “a tarefa de sujeito e não de objeto. Dessa maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim a sua atitude crítica em face dele.” (FREIRE, 1978, p.10).

Para trabalhar com o pensamento dos autores, nossa reflexão iniciou com o estudo do conceito de intelectual orgânico e de coletivos orgânicos em conformidade com Gramsci. Essa discussão é objeto do primeiro capítulo, haja vista a necessidade de entender se os autores são intelectuais orgânicos. Compreendemos que o intelectual orgânico pode ser o

educador, o educando da escola pública desempenhando a importante tarefa no processo de transformação social.

No segundo capítulo são expostos aspectos da trajetória de vida de Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart. O intuito é localizar a produção das obras no movimento histórico, marcado por contradição, disputas políticas e enfrentamentos entre classes. No movimento histórico, com Freire, constituiu-se outro paradigma pedagógico, conforme analisa Arroyo (2019). Freire constitui-se referência para Arroyo e, ambos constituíram bases pedagógicas importantes na trajetória de Roseli Caldart.

O terceiro capítulo é composto por reflexões sobre a concepção de Educação e Escola Pública. Discorre-se sobre os principais desafios da escola pública, dentre eles: o enfrentamento do analfabetismo, a “importância do ato de ler” centrado na obra de Paulo Freire; as reflexões pontuais sobre a necessidade de outros mestres e outras pedagogias para atender as necessidades dos sujeitos plurais que chegam à escola pública, debate centrado na produção de Miguel Arroyo e, em seguida, conforme a obra de Roseli Salette Caldart que problematiza a formação humana no confronto capital e trabalho. O ponto de partida do capítulo assenta-se em obras produzidas por Gaudêncio Frigotto, José Luís Sanfelice e Neidson Rodrigues. Esses autores produziram teses relevantes para a compreensão da relação entre escola pública estatal e escola pública popular, a construção da escola possível e debates sobre a produtividade da escola improdutiva.

No capítulo quarto são indicadas as bases da escola pública da classe trabalhadora, bem como experiências construídas com a classe, segundo as obras de Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart. São destacadas três experiências protagonizadas pelos referidos autores, a saber: Escola Cidadã, Escola Plural e Escola Itinerante.

Esta pesquisa tem o propósito de reconhecer a importância pensamento de Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart para a classe trabalhadora, para a escola pública e para a organização do trabalho pedagógico. Ela poderá ser material de apoio aos educadores da escola pública, que desejam caminhar para construção de outra escola possível, desconstruindo a escola carente e excludente. Nesse ínterim, seguimos certos de que, a educação é direito humano e um bem importante à produção da vida.

2 MIGUEL ARROYO, PAULO FREIRE E ROSELI CALDART: INTELLECTUAIS ORGÂNICOS OU MEDIADORES DO PROCESSO FORMATIVO, COMPROMETIDOS COM A CLASSE TRABALHADORA?

A formação em massa estandardizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandardizadas. (GRAMSCI, 2001, vol. 2, p.22)

Esse capítulo traz reflexões sobre o conceito de intelectual e coletivos orgânicos da classe trabalhadora, como mediadores do processo formativo, com vistas a superação da subordinação intelectual. Esse texto problematiza o conceito de intelectuais orgânicos e inicia a reflexão sobre a trajetória de Arroyo, Cardart e Freire dando atenção a sua produção na conjuntura de 1960 a 2019. Salienta-se o olhar à função dos intelectuais na construção do projeto hegemônico⁷ de classe.

O texto está fundamentado nas obras *Cadernos do Cárcere*, volume 2, e *Os intelectuais e a organização da Cultura*, de Antônio Gramsci.

Gramsci (2001) afirma que, por meio de sua participação nas lutas operárias, observou que o confronto direto entre classes, para a mudança do sistema, até então, não estava sendo o melhor caminho, pois não estava atingindo êxito. Acreditava que a transformação da sociedade, seria conquistada paulatinamente, com intenso trabalho dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

O autor defendeu a necessidade de considerar a superestrutura⁸, como elemento chave à transformação da sociedade, pois, é por meio dela, que a classe dominante dissemina seu modo de pensar, a fim de favorecer seus interesses para manter sua hegemonia. Pela desconstrução da ideologia dominante, a classe dominada atingiria a

⁷ Gramsci (2001) conceitua hegemonia no âmbito das relações de forças. A hegemonia faz parte dos interesses de classe, sendo uma estratégia política. É possível que o proletariado construa uma contra hegemonia, em relação a hegemonia da classe dominante. Nesse sentido, o trabalho do intelectual orgânico é fundamental na construção de uma nova hegemonia. (GRAMSCI, 2001, v.3, p.40 - 44)

⁸ Para Gramsci (2001) a superestrutura é formada por sociedade civil (escola, sindicatos, partidos, associações, imprensa, igreja, entre outros) e sociedade política (governo, aparato militar, parlamento, jurídico). Enquanto a infraestrutura compreende a base, os modos de produção: forças produtivas e meios de produção que são as terras, fábricas e o trabalho, a superestrutura compreende o poder do Estado (governo, assembleia e parlamento). Os aparelhos do Estado se dividem entre repressivos e ideológicos. Os repressivos são: exército, polícias, seguranças, tribunais, prisões, o Direito. Os aparelhos ideológicos são: família, igreja, escolas, meios de comunicação, civismo, esportes, entidades assistenciais.

superação da subordinação intelectual, pois, a cultura, a ideologia, as leis precisam estar de acordo a atender as necessidades da classe operária.

Historicamente, quem teve melhores condições de produção material da vida, usufruiu de privilegiado acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade. Estudar, ter bons livros, superar as condições de subordinação intelectual e exploração da riqueza, produzida pelo seu trabalho, são vantagens para uma minoria.

A epígrafe desse texto nos ensina que todos os homens são intelectuais, mas nem todos exercem essa função, dadas as condições do trabalho e da cultura. Há aqueles que se dedicam a pensar, enquanto trabalham, mesmo que de maneira manual, dediquem esforço intelectual para pensar as condições em que estão inseridos. Outros assumem a complexa tarefa de mediação, para fortalecimento da consciência do grupo a que pertence.

2. 1 OS INTELECTUAIS ORGÂNICOS

As reflexões a seguir, centradas na obra de Gramsci (1979, 2001) têm o intuito de compreender o conceito de intelectual orgânico para, posteriormente, problematizar a questão do intelectual, na visão Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart. Seriam eles intelectuais orgânicos, conforme conceito de Gramsci? Ou, teriam eles outra visão sobre sua atuação nos processos formativos?

Para Gramsci (1979), os intelectuais são os funcionários do mundo da produção. Enquanto trabalham também raciocinam, constroem, desenvolvem sua capacidade de pensar, o que lhes levam a manter ou modificar uma concepção de mundo. Salienta que, por mais que o trabalho seja mecânico, o ser humano desenvolve ao menos a imaginação criadora. “Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo *faber* do homo sapiens”. (GRAMSCI, 1979, p.7)

Para o autor existem níveis distintos de desenvolvimento. Propositamente, o processo de organização da sociedade capitalista estabelece especializações que preparam alguns para potencializar sua força intelectual, a favor dos interesses da classe, “formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função do intelectual”. (GRAMSCI, 2001, p.18).

A mediação do intelectual tem influência no modo de pensar das camadas sociais. Por vivermos numa sociedade dividida em classes, temos intelectuais divididos em sua

forma de pensar. Alguns se dedicam para manter o sistema de produção da vida, da maneira que está e outros para transformação dele. Há aqueles que estão subordinados a uma hegemonia, porém sua consciência de classe, lhes conduz coletivamente à luta por transformar a sociedade.

Nesse sentido, Gramsci (2001) afirma que os intelectuais podem ser orgânicos ou tradicionais. O primeiro, é aquele que nasce ao nível mesmo das diversas classes sociais, com sua categoria pensante. O segundo é aquele que enquanto categoria ou grupo, subsiste aos vários processos históricos, conservando certa independência em relação a classes sociais determinadas. O intelectual tradicional enquanto “funcionário da superestrutura”, nunca está vinculado organicamente com alguma classe.

Para Gramsci (1979), uma categoria desses intelectuais diz respeito aos padres, organicamente ligados à aristocracia fundiária, os quais, mantem-se com os mesmos privilégios dos donos dos meios de produção, ou seja, a aristocracia. Na realidade concreta, os intelectuais se organizam em camadas. Isso não ocorre num terreno democrático abstrato, mas de acordo com processos históricos,

Formaram-se camadas que, tradicionalmente, “produzem” intelectuais; trata-se das mesmas camadas que, muito frequentemente, especializaram-se na “poupança”, isto é, a pequena e média burguesia fundiária e alguns estratos da pequena e média burguesia das cidades. A diversa distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diversas aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diversos ramos de especialização intelectual. (GRAMSCI, 1979, p.10)

A concepção de intelectual, perpassa ideais do mundo científico, literário e político. Seu conceito depende do lugar de poder do seu tempo. O intelectual, portanto, poderia se comprometer com expectativas políticas e sociais contrárias aos interesses dessa mesma elite. Cada nova geração de intelectuais, mesmo mediante mudanças de contextos, tende a seguir e se ancorar nas experiências das gerações passadas, suas conquistas, seus fazeres.

Gramsci (2001) defendeu que a classe dominada necessita ocupar e usar os mecanismos do Estado, dentre eles, as escolas e universidades públicas, para a partir então, transformá-las em ferramentas voltadas a atender as necessidades de classe trabalhadora. O trabalho do intelectual orgânico, engendra-se com a estrutura do mundo da

produção, mediatizada com toda a organização social, da qual é funcionário. O intelectual orgânico é comprometido politicamente, com a classe da qual se origina. Procura construir a hegemonia e consciência dos interesses de classe.

Nos Cadernos do Cárcere, volume 2, aborda a temática: “os intelectuais e o princípio educativo”. Define que “todo grupo social, nascendo num terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais”. (GRAMSCI, 2001, p.15)

Para o autor, as camadas de intelectuais dão homogeneidade e consciência nos campos econômico, político e social. Por exemplo, a camada de intelectuais burgueses, instituiu a sociedade nos princípios do capitalismo, voltados aos interesses da classe burguesa, de acordo com seus valores e ideias. Em vista disso, entende-se que é possível usar mecanismos do Estado para transformação da sociedade.

Logo, Gramsci percebeu que utilizando determinados espaços no Estado, como a escola e a universidade, (por exemplo,) é possível debater os interesses da classe trabalhadora, embora, grande parte das universidades estejam com suas organizações voltadas aos interesses de mercado; mesmo assim, elas podem ser espaços de reflexão e ferramentas para conquista de um Estado democrático.

Ao observarmos as estratégias da classe dominante, percebe-se que o empresário capitalista, cria o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura e do direito. É esse monopólio de intelectuais em defesa da classe, que fortalece suas conquistas materiais.

Para a classe dominante, “uma elite de empresários deve possuir capacidade de organizar a sociedade em geral, (...) até o estatal a fim de criar as condições mais favoráveis à própria classe”. (GRAMSCI, 2001, p.15). Por isso, o sistema educacional, pensado pela burguesia, torna o espaço educativo como uma empresa para favorecer o mercado, detendo a escola pública, como uma de suas ferramentas para fortalecer sua superestrutura. Porém,

Os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, especializações de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (GRAMSCI, 2001, p.16)

Como todo grupo tem seus intelectuais orgânicos, cuja função é defender e trabalhar para sua classe, Gramsci (2001) percebeu que quando há conflito na união e trabalho dos intelectuais de classe, sua camada social entra em fragilidade. Por exemplo: a crise do sistema feudalista se deu concomitante a crise dos intelectuais do feudalismo.

Na verdade, todo o grupo social encontrou categorias intelectuais pré-existentes. A partir de que temos novos grupos, teremos novas categorias de intelectuais, que levam em consideração o que existia anteriormente e o que precisa ser transformado.

Para Gramsci (2001), os intelectuais que atendiam a aristocracia, é o que fez com que permanecesse o máximo possível, essa forma de organização de sociedade. O monopólio da superestrutura, exercido pelos eclesiásticos, foi uma conquista com luta. No decorrer do tempo foi se constituindo grupos diversos, inclusive quando a classe burguesa, assumiu o poder a partir de vários processos, que vão ocorrendo por exemplo, quando os comerciantes lutam pela liberdade política, econômica e religiosa.

A Universidade se apresenta na perspectiva burguesa. Não é por acaso, que as togas são usadas pelos filhos da elite e que os cursos de direito e medicina pertencem massivamente aos filhos da classe dominante.

Uma das características principais dos grupos dominantes é sua luta pelo entendimento e pela conquista ideológica dos intelectuais tradicionais, porque é a partir do momento que a classe assume o poder e tem sua intelectualidade, para servir aos seus interesses, ela ascende no poder.

Nessa lógica, o tempo todo haverá o confronto e subordinação, pois quem está no poder irá buscar manter os seus intelectuais e a organização da sociedade, de acordo com seus princípios e valores.

Aquele que está sendo dominado pela exploração do sistema capitalista, ao atingir a consciência de classe, vai lutar para transformar essa sociedade que promove desigualdade de produção da vida; Passa a buscar mecanismos para transformação.

Conforme Gramsci (2001) esses mecanismos para transformação da sociedade, estão presentes na superestrutura, na cultura, nas leis, na Universidade. É exatamente a tomada da consciência, que levará os subordinados a reagirem para transformação da sociedade capitalista, à sociedade mais justa. Para tanto “a assimilação e conquista se tornam tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos”. (GRAMSCI, 2001, p.19)

A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida, pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização. Na organização da sociedade, a fragmentação, estratificação, hierarquização e meritocracia, são exemplos claros da perspectiva criada pela classe burguesa.

Refletindo sobre o modo de produção capitalista, percebe-se conforme Gramsci (2001) que a industrialização de um país, está caracterizada pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas. Nesse sentido, Gramsci nos chama atenção sobre a questão da autonomia. Se a classe operária tiver capacidade de construir máquinas, então não ficará dependente. Pois, “mais refinada especialização técnica – cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão de instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários de maior número.” (GRAMSCI, 2001, p.19-20)

Nesse sentido, reflete-se sobre a maneira de garantir que se formem cada vez mais, intelectuais para administrar a organização da sociedade, de acordo com as necessidades dos operários. Vale pontuar, que “a elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais muito concretos.” (GRAMSCI, 2001, p.20).

A hegemonia se dá primeiramente, pelo consenso espontâneo, dado pelas grandes massas da população, à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social. O segundo ponto, diz respeito ao aparelho estatal, que assegura legalmente a disciplina dos grupos, que não “consentem”, nem ativa, nem passivamente, mas que é constituído para toda sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na relação direta do Estado, como por exemplo os Movimentos Sociais de esquerda são criminalizados, para manter o status quo. “A formação em massa estandardizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandardizadas.” (GRAMSCI, 2001, p.22)

Nessa reflexão, podemos pensar em uma escola pública, para todos, para massa, baseada nos princípios liberais. Essa classe intelectual burguesa vai utilizar desse espaço para a manutenção do *status quo*, a serviço da classe burguesa. Gramsci classifica intelectuais urbanos e intelectuais rurais. O primeiro é voltado à perspectiva desenvolvimentista, e o segundo volta-se para manutenção do *status quo*, de acordo com a sua tradição.

Para os autores centrais dessa pesquisa, o conceito do intelectual que ensina os oprimidos é substituído pela afirmativa de que a formação humana é mais que formação intelectual. Portanto, conforme Freire “há saberes diferentes” e por conta disso “ninguém educa ninguém”. Para além da escola, a vida educa.

Em vista disso, seus escritos retratam que não se consideram intelectuais orgânicos para educar os trabalhadores, mas sim membros pertencentes à coletivos orgânicos. Entende-se que os movimentos sociais populares são educadores, pois trazem consigo a questão central da humanização e desumanização. Em movimento, os oprimidos se tornam educadores de si mesmos, nos processos de luta pelo direito à vida justa.

Nessa lógica reconhecemos Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart como **mediadores comprometidos com a formação da classe trabalhadora, vinculados às lutas dos diversos, oprimidos, subalternizados**. Optamos por entendê-los como sujeitos engendrados na luta pela escola pública no Brasil, não propriamente intelectuais orgânicos exclusivamente na concepção de Gramsci. Conforme escreve Arroyo (2019, p. 5), Paulo Freire identifica-se “(...) como educador, em defesa da formação humana ao longo de todos seus escritos e de suas práticas”. É assim que compreendemos, também, Arroyo e Caldart, como educadores comprometidos com processos de transformação social.

A concepção de intelectual em Gramsci não se refere a um pensamento individual, mas de uma coletividade organizada e dirigente. Os intelectuais coletivos de classe, são intelectuais potencializados em massa por interesses de classe e não individuais que lutam por uma causa. Em Makarenko (1989, p. 176) encontramos a seguinte definição sobre o coletivo: “o coletivo é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependências entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples multidão, uma concentração de indivíduos.”.

A partir disso, interpretamos a importância de coletivos bem organizados, para a construção de mudanças de processos educativos, políticos e sociais. São as experiências concretas, cotidianas no coletivo, que garantem a aprendizagem da superação dos individualismos.

Nesse sentido, Miguel Arroyo nos chama atenção à centralidade dos sujeitos sociais coletivos, pois, vivemos um tempo de movimento coletivo, e isso é uma das características mais rica da nossa sociedade. Precisamos de uma pedagogia de formação do sujeito

humano enquanto coletivo. Sujeitos coletivos lutando por direitos coletivos. Temos que repensar radicalmente nosso individualismo pedagógico, pois, a escola é um espaço fértil para experienciar ações contra individualismos, em prol da garantia de igualdade de direitos.

Quanto mais organizada a classe trabalhadora se fizer, mais terá os seus intelectuais orgânicos capazes de contribuir na construção de uma sociedade menos desigual. Um ponto de atenção, está no fato de que a escola é um instrumento para formar intelectuais de diversos níveis. Logo, se mantivermos uma escola voltada aos interesses de mercado, atenderemos aos interesses da classe dominante.

Nesse sentido, a escola e a universidade são as instituições fundamentais para o desenvolvimento dos intelectuais. A escola não pode ser um lugar restrito a preparar gerações apenas para o mercado de trabalho. Ela deve estar à serviço da humanização, da formação de sujeitos responsáveis, capazes de pensar criticamente sobre o mundo em que vivem, com autonomia.

Na contramão da estrutura educativa, criada para atender os interesses da sociedade do capital, tivemos no Brasil, alguns movimentos de educadores comprometidos com a formação de outro projeto educativo, os quais acreditavam na capacidade que todos têm de aprender, desenvolver-se, dizer da sua realidade e defender os interesses da classe subalternizada, a qual pertence.

Dentre esses educadores estão Arroyo, Caldart e Freire, os quais em suas práxis e produção escrita nos inspiram a pensar sobre os desafios da formação humana, realizada junto com os camponeses, favelados, pescadores, sem-terras, enfim, os denominados por Freire, de esfarrapados do mundo, em Pedagogia do Oprimido. Os plurais como denomina Miguel Arroyo. A classe trabalhadora como denomina Caldart. Com denominações diversas, os três autores colocam em foco os sujeitos da classe trabalhadora, oprimida, do campo e da cidade.

A prática desses autores sugere caminhos de como pensar a escola como espaço comprometido com a vida, trazendo em seus debates as grandes questões do desemprego, da fome, da falta de moradia, do lamentável desrespeito, do direito à vida. Certos que não existe direito à vida, sem direitos às condições materiais dela.

A maioria da população brasileira está empobrecida, sem os direitos mínimos para viver. Com a expansão da escola pública, esse povo de pés descalços e famintos conseguiu

o direito de entrar nas portas escolares. A classe trabalhadora e empobrecida tem consciência da subordinação injusta que vive, mas o preço pago por essa subordinação é alto. Paga-se com a própria vida, condenada a precarização do viver na lei de produção da vida capitalista, nesse legado miserável a que está submetido. A classe trabalhadora e oprimida do chão das fábricas, da lavoura de pequena propriedade, vileiros⁹, boias-frias, arrendatários, necessita de outra escola pública, que lhe auxilie a pensar coletivamente nas possibilidades de tomar seu destino social, nas próprias mãos e não ter o espaço escolar para inculcar a ideologia da classe dominante.

Nessa perspectiva, importantes as reflexões de Conceição Paludo¹⁰ a qual nos situa sobre a Educação Popular,

Confrontando-se com uma concepção de educação do povo e de toda a sociedade que a reduz a uma mercadoria, ainda não é possível identificar o conjunto das ressignificações da Educação Popular, sendo possível apenas observar alguns aspectos que vão lhe dando forma, possibilitando a continuidade de sua constituição como um projeto cultural e pedagógico alternativo. Os sujeitos centrais desta construção, como nos "velhos tempos", continuam sendo os Movimentos Sociais. Continuam sendo, porque são os que, explicitando as contradições da sociedade, resistem e, formando uma espécie de consciência da sociedade, colocam a "olho nu" o que nela há de mais sórdido, como a fome, que inviabiliza a decantada retórica da "vida boa" para todos. (PALUDO, 2005, p.01)

Logo, é a experiência prática, viva, que proporciona a formação de um ser humano com novas concepções, capaz de analisar suas condições históricas, sem ilusões. A mudança de postura depende de cada um, no coletivo. É fundamental educar as pessoas, para serem mais felizes, enfrentando o que lhes oprime junto com seus pares, pensando na possibilidade de um hoje e um amanhã melhor.

⁹ Vileiros no estado do Paraná são os moradores das Vilas Rurais, programa governamental colocado em prática no governo de Jaime Lerner.

¹⁰ Este texto de Conceição Paludo foi publicado nos anais do 8º Seminário Internacional de Educação, realizado pela FEEVALE, no período de 3 a 6 de agosto de 2005, em Novo Hamburgo, RS. Esta versão contém pequenas modificações, realizadas após o Seminário, considerando algumas questões levantadas pelos participantes.

2.2 ARROYO, CALDART E FREIRE: MEDIADORES DO PROCESSO FORMATIVO.

Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo. (FREIRE, 1987, p.87)

Os autores centrais dessa pesquisa não se reconhecem na função de intelectuais que conscientizados, conscientizam os outros sujeitos, pois defendem que todos têm saberes. Sendo assim, reconhecem-se como educadores comprometidos com a classe empobrecida, os sem terras, os esfarrapados do mundo, os favelados, os excluídos, os passageiros do dia e da noite, os sujeitos plurais. Possuem vínculos orgânicos com a classe mediante os processos formativos. Eles dedicam sua vida e obra aos sujeitos em situação de extrema desumanização.

2.2.1 O educador dos oprimidos e esfarrapados do mundo: Paulo Freire

O objetivo deste tópico é sintetizar aspectos da vida e obra de Freire. As análises foram elaboradas a partir do que está registrado em três de seus livros: *Conscientização – teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980), *Essa Escola Chamada Vida* (1985) e *Pedagogia da Esperança* (1992).

Escrever sobre Paulo Freire significa pesquisar e compreender o pensamento de um grande ser humano dedicado aos empobrecidos pelo sistema. Portanto, precisamos tomar o cuidado para não escolarizar Freire, pois ele foi um cidadão do mundo e das lutas populares. A questão norteadora de seu trabalho foi: por que tantos humanos são tratados com desumanidade? Em vista disso, perguntamos: O que Freire tem a nos ensinar na conjuntura atual? Hoje, enfrentamos o desafio de dizer do pensamento educativo de um educador pernambucano que foi (e continua sendo) atacado¹¹ pelas elites conservadoras, devido suas ideias de emancipação do povo explorado, por meio da Política e Educação.

A maioria dos ataques evidencia desconhecimento de seu legado e da importância de Freire no panorama mundial. Tanto por suas contribuições políticas e filosóficas como

¹¹ Miguel Arroyo, em artigo publicado em 2019, no periódico *Educação em Revista* da UFMG analisa os ataques feitos a Paulo Freire e ao conjunto de sua obra, identificando-o como educador de outro paradigma pedagógico, ou seja, vinculado aos sujeitos da classe oprimida, trabalhadora. Vide artigo disponível em <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/wp-content/uploads/2019/06/ARTIGO-PAULO-FREIRE-OUTRO-PARADIGMA-PEDAG%C3%93GICO.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

pela ousadia em unir política e educação, inovando a metodologia da alfabetização de jovens e adultos. Se na aparência os ataques evidenciam desconhecimento. Na essência dos fatos, os ataques ao educador Paulo Freire indicam oposição à sua concepção de educação vinculada aos sujeitos oprimidos e defesa da concepção burguesa de educação, que reproduz a desigualdade social e as relações de forças e de exploração inerentes ao modo de produção capitalista.

É um dos autores mais traduzidos no mundo, referência internacional como destacaremos. Analisamos as duas fases de suas produções teóricas denominadas respectivamente de ingênua e crítica, além de destacarmos suas contribuições relevantes.

Para Arroyo (2019), Paulo Freire criou outro paradigma pedagógico, no sentido de compreender os processos dialógicos de humanização e desumanização, por meio do olhar aos sujeitos oprimidos, perguntando-lhes se os mesmos se sabem humanos. Visto que, a desumanização é pensamento central de Freire, compreendendo os desumanizados como àqueles que são impedidos de viver como humanos nas condições de vida plena. São os considerados inumanos pela história e ideologia dos vencedores. Porém, sabem-se roubados em sua humanidade.

Arroyo (2019) define que Freire nos presenteia com “outro paradigma pedagógico”, o qual destrói a visão da ideologia dominante sobre o humano – inumano, entendendo os oprimidos como sujeitos de direito à voz e consciência de sua condição no mundo. Freire nos interroga sobre as questões trazidas pelos oprimidos à escola. No pensamento do autor, a centralidade do trabalho de um mediador do processo educativo precisa estar nos sujeitos que chegam à escola, com suas perguntas sobre o ser-não-ser. Afinal, que interrogações os oprimidos trazem para o pensamento pedagógico? Com que pedagogias se libertam e se humanizam? Os oprimidos resistem. Sabem-se explorados. Para eles a opressão sempre foi regra na história.

A trajetória de Freire inicia em Recife, Pernambuco, onde nasceu aos 19 de setembro de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire, tenente da Polícia Militar e de Edeltrudes Neves Freire. Com treze anos perdeu seu pai e coube a mãe a responsabilidade de sustentar os quatro filhos. Receberam apoio do diretor de Colégio Oswaldo Cruz, que concedeu matrícula gratuita à Freire, lhe encarregando de trabalhar como auxiliar de disciplina. Posteriormente, professor de Língua Portuguesa.

Educador progressista, construiu sua história defendendo a linha de pensamento humanista, o que lhe proporcionou a denominação de “pedagogo dos oprimidos”. Sempre comprometido com os “esfarrapados do mundo”, com o diálogo, a humildade pedagógica, a alfabetização, a importância do ato de ler, sobretudo a realidade excludente. Paulo Freire é atual e aponta para o futuro. Escreveu sobre Pedagogia do Oprimido, da Esperança, da Autonomia. É alguém que fala sobre esperança, politicidade do ato educativo, sobre a consciência crítica e transformadora. É um provocador e um problematizador da Educação. Ensinou-nos que ato político na educação significa se educar a partir da crítica, capacitando-se para a tomada de decisão de promover a transformação social necessária.

Freire foi um educador respeitoso, gentil, até mesmo com quem discordava de sua *práxis*. Podia discordar das ideias, mas respeitava a pessoa. Sua obra contribuiu para pensarmos os desafios impostos à Educação, num sistema discriminatório.

Em 1943 ingressou na Faculdade de Direito em Pernambuco. Foi diretor do SESI (Serviço Social da Indústria). Conheceu Anísio Teixeira, educador que se preocupou com escola pública para todos. Sobre a experiência retrata,

Trabalhando num departamento de Serviço Social (...) repeti meu diálogo com o povo, sendo já um homem. Como diretor do Departamento de Educação e de Cultura do SESI, em Pernambuco e depois na Superintendência, de 1946 a 1954, fiz as primeiras experiências que me conduziram mais tarde ao método que iniciei em 1961. Isso teve lugar no movimento de cultura popular em Recife, um de cujos fundadores fui, e que mais tarde teve continuidade no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife; coube-me ser seu primeiro diretor. (FREIRE, 1980, p.15)

Paulo Freire contribuiu na fundação do Colégio de Recife, Instituto Capibaribe¹² e da Escola Cidadã. Foi professor universitário de História e Filosofia da Educação. Publicou dezenas de livros, artigos, ministrou centenas de conferências e seminários. Em sua obra encontramos elementos para construção da escola popular.

Seu pensamento transformou-se ao longo da sua prática. O autor divide sua forma de consciência entre “fase ingênua” e “fase crítica”, ou seja, antes e depois do exílio político. Para Vanilda Paiva (1986), a primeira fase do texto freireano expressa bases teóricas do pensamento existencial-culturalista. A pesquisadora aproxima a obra de Freire às reflexões de Roland Corbisier e Álvaro Vieira Pinto. Identifica tradição teórico europeia. Ainda sobre

¹²Instituto Capibaribe: Em 1955, um grupo de educadores, tendo à frente o professor Paulo Freire, inquieto com o cenário social do Recife, em que a educação exercia a função mantenedora, acrítica, de uma sociedade tradicional, conservadora, fundou o Instituto Capibaribe, uma das primeiras escolas “alternativas” da cidade. Disponível em: <http://www.institutocapibaribe.com.br/instituto/nossa-historia>. Acesso em 15 jan. 2020.

a primeira fase, Déa Gomes Fernandes (1981) analisa conceitos filosóficos como *consciência e diálogo*, utilizados por Freire, como semelhantes ao ideário da produção expressa em Martin Buber. Sobre seu pensamento Freire afirma,

Houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do Oprimido* (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, não há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade.” (FREIRE e SHOR, 1986, p.75-76).

A segunda fase de sua produção traz em seus registros os seguintes termos: lutas de classes, ideologia dominante, interesses políticos antagônicos entre outros, que fazem parte da literatura gramsciana. “Para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco”. (FREIRE, GADOTTI e GUIMARÃES, 1986, p.68)

Nessa fase da produção encontramos respostas e caminhos de resistência na luta de classes. Defendeu a historicidade do ser humano. Como mentor da formação da consciência, orientou que o conscientizar necessita ação concreta e eficaz. Nesse sentido, os educadores carecem assegurar o compromisso na formação da consciência da realidade concreta, na firme decisão de vivê-las e superar a cortina que lhes impedem, enquanto classe oprimida, de interpretar sua condição no mundo. Seu olhar sensível, esteve sempre voltado aos oprimidos, afirmando que seu ponto de vista “é o dos “condenados da terra”, ou dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a insegurança de seres humanos. (FREIRE, 1985, p.16).

Nos livros *Pedagogia: diálogo e conflito* e *Por uma pedagogia da pergunta* encontramos um perfil gramsciano, ao problematizar a escola baseada na construção de uma nova hegemonia. Ao lermos *Política e Educação* (2017) encontramos o pensamento de luta de classes. Destaca em sua obra, tanto na primeira, quanto na segunda fase, três conceitos básicos: consciência, diálogo e ideologia. A última, encontra-se somente na fase pós exílio, ou seja, na terceira fase de sua produção, onde defende o olhar atento à investigação da realidade e desocultamento da ideologia dominante.

Seus principais escritos iniciam em 1959, com a tese intitulada: *Educação e atualidade brasileira* e vai até 1997, onde deixou suas últimas reflexões, as quais foram publicadas no livro póstumo *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. *Educação e atualidade brasileira* (1959) foi sua tese realizada como pré-requisito de acesso ao exercício de docência na Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco.

Na primeira metade da década de 1960, com o golpe de Estado, Freire foi exonerado do cargo de coordenador do Plano nacional de Alfabetização, em abril de 1964. Ficou preso no IV Exército de Recife por quase três meses e em seguida exilado por quinze anos.

No período de exílio no Chile, reformula sua tese que resultou em seu primeiro livro publicado: *Educação como Prática da Liberdade* (1967), no qual encontramos a reflexão sobre os motivos de sua prisão e exílio, explica Weffort (2008, p. 31), ao prefaciá-la edição da obra do ano de 2008:

Paulo Freire foi exilado não apenas por suas ideias, mas principalmente porque empenhou-se em fazer de suas intenções de libertação do homem o sentido essencial de sua prática (...). Sua concepção educacional se propõe ser uma abertura à história concreta e não uma simples idealização da liberdade. (WEFFORT, 2008, p.31).

Freire defendeu o direito de todo ser humano pronunciar o mundo e interferir nele. Dedicou-se a transformação da sociedade fundada em desigualdade. Jamais se apresentou indiferente a desumanização crescente contra os empobrecidos. Em vista disso, enfrentava as pedagogias conservadoras e forjava o ideário pedagógico libertador.

Foi um educador que fazia processos de mediação com cortadores de cana, pescadores, favelados, dedicando-se à alfabetização de adultos com conscientização política. Preocupou-se com a ampliação da participação popular nos espaços formativos e democratização da cultura

Freire foi plural, múltiplo e complexo, com fases de pensamento diferenciados pela experiência de contexto em que viveu no exílio. A linha condutora de seu pensamento está em unir Educação e Política. Em sua amplitude, Freire precisa ser entendido em suas várias fases circunstanciadas, pelo contexto de atuação. É um dos maiores pensadores da educação do século XX, falecido em 2 de maio de 1997.

No Brasil, a partir do governo de Michel Temer e Jair Bolsonaro se intensificaram ataques ao pensamento pedagógico de Freire, especialmente pelos defensores de projetos

Escola sem Partido e Movimento Brasil Livre. É acusado de provocador da desqualificação da educação, argumentam que seus escritos estão ultrapassados e que o lugar de reflexões políticas deve ser fora da escola.

A crítica a sua obra não desconstrói seu legado. Embora, continue sendo mais reconhecido no exterior que no Brasil. É um recifense com livros traduzidos em mais de trinta idiomas. É um dos educadores mais importantes do século XX. Recentemente, o senado recebeu proposta legislativa patrocinada pelo referido movimento, o qual propunha retirar o título de Freire como patrono da Educação brasileira, título que lhe foi atribuído desde 2012, quando suas contribuições para a Educação foram oficialmente reconhecidas pela Lei nº 12.612/2012. A proposta era substituí-lo pelo Padre José de Anchieta como patrono, porém o Projeto não foi aprovado¹³ em razão de que é o patrono da educação brasileira.

É um dos precursores da construção da escola pública popular. Formulou e difundiu o ideário libertador, vinculado com a “Teologia da Libertação”. Pertence às Pedagogias da Educação Popular¹⁴ e Pedagogias da Prática¹⁵, ambas do ideário libertador. A primeira adota a visão de definir o trabalhador como “povo”, a segunda assume a perspectiva do conceito de classe social. Uma das manifestações da Educação Popular está na Escola Cidadã, concretizada pelo Instituto Paulo Freire, que tem como forma básica a *Pedagogia Libertadora* e os princípios registrados na *Pedagogia da Autonomia*, obra esta estudada na maioria dos cursos de graduação, nas licenciaturas principalmente, nos cursos de Ciências Sociais e em muitas pós-graduações das áreas de Ciências Humanas em diversos países.

Como seu trabalho culminou na Educação Popular, foi por meio dela que a luta por outra escola começa a se configurar na *práxis*, em meados do século XX. Preocupado com

¹³Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/paulo-freirevenerado-la-fora-exilado-no-brasil-a-trajetoria-do-educador-paulo-freire/> Acesso em 10 jan. 2020. A medida vai ao encontro de um Projeto de Lei, apresentado pela deputada federal Caroline de Toni, do PSL de Santa Catarina, para revogar a condecoração.

¹⁴Inspiradas na concepção libertadora, advoga a organização, no seio dos movimentos populares, de uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, em contraposição àquela dominante caracterizada como da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo. (...) Embora tal visão acentuasse a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola postulando que a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições, quando o PT assumiu o governo de algumas prefeituras, a referida concepção trasladou-se para a esfera estatal e escolar (SAVIANI, 2013, p. 415-416)

¹⁵ De inspiração libertária, em consonância com os princípios anarquistas. Se assume como “Pedagogia da Prática”, ou seja, valoriza os saberes da prática social. Ao invés de povo, adota o conceito de classe. Essa perspectiva foi adotada também por Miguel Gonzalez Arroyo.

o alto índice de trabalhadores analfabetos, dedicou-se a criar um “método de alfabetização¹⁶” que desagradou os conservadores,

Seu movimento começou em 1962 no Nordeste, a região mais pobre do Brasil - 15 milhões de analfabetos sobre 25 milhões de habitantes. Neste momento, a "Aliança para o Progresso", que fazia da miséria do Nordeste seu "leitmotiv" no Brasil, interessou-se pela experiência realizada na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte (interesse que teve seu fim pouco tempo depois da própria experiência). Os resultados obtidos - 300 trabalhadores alfabetizados em 45 dias - impressionaram profundamente a opinião pública. Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte das Capitais dos Estados brasileiros (no Estado da Guanabara se inscreveram mais de 6.000 pessoas, igualmente criaram-se cursos nos Estados do Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe e Rio Grande do Sul, que agrupavam vários milhares de pessoas). O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (FREIRE, 1980, p.17-18)

A principal preocupação do educador foi o respeito e dignidade da pessoa humana. Outra preocupação foi politizar a consciência operária, por meio do ato de ler, o direito ao voto e a leitura de realidade.

No período de 1989 a 1992, foi Secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo, precisamente na gestão de Luiza Erundina. Seu sucessor foi o professor Mário Sérgio Cortela, dando continuidade aos princípios de trabalho iniciado por Freire, o qual tinha também como diretriz a valorização do magistério com salários dignos e a formação continuada.

Em síntese, Paulo Freire é considerado o educador do povo oprimido, portanto, traz uma das características do intelectual orgânico, que é o compromisso com a classe trabalhadora, com os sujeitos oprimidos. A categoria que expressa a classe trabalhadora em sua obra é “oprimido” em oposição à classe dominante, “opressora”. E, para tratar das relações de forças, o autor trabalha com a categoria processo de conscientização voltado para a libertação das relações de opressão. Freire trata da Educação como processo de libertação. A categoria escola pública não tem centralidade na sua obra. O debate é sobre

¹⁶ Freire desenvolveu um método de alfabetização centrado no cotidiano de seus estudantes (jovens e adultos). Trabalhava com a grafia de palavras geradoras, vinculadas com o mundo do trabalho e produção da vida de cada alfabetizando.

educação como processo amplo de formação. Nesse contexto, a compreensão é de que a escola é um dos lugares de formação da classe trabalhadora.

Na sequência, serão expostos aspectos da vida e obra de Miguel Arroyo.

2.2.2 O educador comprometido com os sujeitos plurais: Miguel Arroyo

A pesquisa sobre o pensamento do educador Miguel G. Arroyo foi construída a partir da apreciação de seu currículo *Lattes*, estudo da sua obra expressa nos livros publicados, capítulos de livros que somam centenas de textos que tratam do fazer pedagógico atrelado à prática social.

Os principais textos estudados estão na coletânea *Perfis da Educação*, organizada por Paulo Henrique de Queiroz Nogueira e Shirley Aparecida de Miranda (2011). Os livros são: *Da escola carente à escola possível* (1991); *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*; *Trabalho infância – exercícios tensos de ser criança – haverá espaço na agenda pedagógica?* (2015); *Corpo infância – exercícios tensos de ser criança – Por outras pedagogias dos corpos* (2012); *Currículo, território em disputa* (2013); *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* (2012); *Ofício de Mestre – imagens e autoimagens* (2013); *Imagens quebradas* (2012); *Passageiros da noite – do trabalho para EJA – Itinerários pelo direito a uma vida justa* (2017) e *Vidas Ameaçadas – Exigências – respostas éticas da educação e da docência* (2019).

A centralidade no humano, no direito ao digno viver é marca do educador Miguel Arroyo, nas suas preocupações com a escola possível e um projeto de escola pública dos filhos dos sujeitos plurais. Escreve sobre o ofício dos mestres, a luta cotidiana dos educadores.

Miguel González Arroyo é um educador que apresenta preocupação central com o direito à vida das pessoas em estado de negação de seus direitos de viver dignamente. Defende que o ofício dos educadores precisa ser os processos dialéticos da desumanização, versus humanização.

Nasceu em Burgos, na Espanha, mas muito jovem veio ao Brasil. Chega em Minas Gerais, em tempo de intensa mobilização social dos trabalhadores. Vivencia o período Ditatorial, instalado no país de 1964 a 1985 e se constrói como educador do Ensino Médio, Magistério, EJA e da Diversidade.

Semelhante ao pensamento de Paulo Freire, Arroyo dedica sua vida de trabalho aos coletivos sociais segregados como objeto, ignorados pelas teorias pedagógicas burguesas. Sua obra perpassa elementos centrais da escola pública. Compõe reflexões sobre o movimento docente, sobre a infância, currículo, sobre os mestres, sobre os estudantes da EJA, os quais Arroyo se nega a denominá-los como analfabetos e sim, “passageiros” em busca de itinerários de uma vida justa.

No conjunto de suas reflexões Arroyo nos ensina a superar o olhar negativo que foi construído contra a população empobrecida, violentada. Argumenta que o fracasso escolar precisa um outro olhar, o qual não condene o fracassado, mas assuma a responsabilidade social, que a escola e seus profissionais têm, com esses fracassos.

Conforme o livro *Perfis da Educação - Miguel Gonzáles Arroyo – Educador em diálogo com nosso tempo*, organizado por Nogueira e Miranda (2011): de 1942 a 1950, Arroyo cursou escola pública no povoado Sotillo de la Ribera, em Burgos, na Espanha. Em entrevista, no mesmo livro rememora:

No dia em que completei seis anos minha mãe me levou à escola pública, a mesma que meus avós, meus pais e minha família tinham frequentado. A escola “*del pueblo*”, do povoado. Me recebeu um professor que vivia no povoado. Trabalhavam dois mestres – “*maestros*” e duas “*maestras*”, todos vizinhos da comunidade do campo. Essa é uma experiência que me instiga na defesa das lutas dos movimentos do campo por escola do campo, no campo, professores do campo no campo. (ARROYO, In NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p. 35)

Este período estava marcado pela ditadura franquista, a qual iniciou em 1936, perdurando até 1975. Na mesma entrevista, Arroyo explica:

Guardo a lembrança de uma escola articulada ao trabalho, à agricultura familiar, aos saberes, aos valores e à cultura da terra e da produção camponesa. Uma escola de tempo integral, articulando tempos de estudo e tempos de trabalho, indo ao campo com os professores a vivenciar os saberes dos pais para buscar explicações nos saberes escolares. Didáticas que incorporavam as indagações das experiências, a força didática das narrativas, da pluralidade de linguagens e culturas coletivas. (ARROYO, In NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p.35).

Arroyo (In NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p. 36) descreve ter estudado numa escola em que “a organização dos tempos, dos agrupamentos dos alunos e do trabalho dos mestres (...) não eram por séries nem anos, mas por idade, por tempos humanos.”. Explica que havia a escola dos menores (6 a 10 anos) e a escola dos maiores (11 a 14 anos). Cada fase era atendida por um professor ou professora. Não lembra se existia a reprovação. A

passagem de uma fase para outra ocorria conforme a passagem da infância à adolescência.

Em 1959, formou-se em Filosofia e Teologia no Instituto *Hispanoamericano de la Universidad Complutense de Madrid*. Sua formação foi marcada por um contexto de autoritarismo e enfrentamentos. Afirma o autor na entrevista:

Sem dúvida, nessas vivências se aprendem valores de libertação que terminam destacados nas análises e fronteiras político-pedagógicas em que nos debatemos. A chegada à Universidad Complutense de Madrid representa entrar em outro mundo de lutas estudantis, das comissões obreiras, de aulas magistrais de Ortega Y Gasset, Unamuno, Julián Marias, Aranguren, a resistência intelectual e da Igreja progressista. Uma rica experiência com o existencialismo do pós – II Guerra, o clima de pessimismo, o humanismo cristão de Maritain, de Bernanos. (ARROYO, NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p. 37)

Em 1960, Arroyo chega ao Brasil e relembra ter vivido um período carregado de “tensões políticas, existenciais que nos defrontam com as indagações mais radicais do ser humano que se pergunta sobre si mesmo, sobre o sentido da história, e sobre possíveis escolhas políticas e éticas.” (ARROYO, In NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p.38). Em 1970, gradua-se em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi professor da mesma universidade. Dedica seu trabalho em defesa do que denomina de *Outros Sujeitos*, aqueles que se autoafirmam, que lutam contra os processos desumanizantes, pelo direito a ter direito de viver com: saúde, moradia, educação, alimentação.

E quem são eles, os Outros Sujeitos descritos por Miguel Arroyo? O autor interroga: Quem são os revolucionários que tomaram consciência política a ponto de lutarem coletivamente por direitos coletivos? Que pedagogias formaram esses sujeitos diversos, plurais que chegam à escola pública e passam a conquistá-la, reclamando e desconstruindo o que não lhes interessa para produção do existir?

Na obra de Miguel Arroyo, os processos concretos da vida acendem. Afirma que, com a chegada dos diversos, dos plurais, dos desumanizados na escola, ela precisa ser outra. Outra escola. Outro currículo. Outros mestres.

Em seus escritos, Arroyo se debruça sobre a tragédia da desumanização. Os corpos violentados, aqueles feridos desde a infância, as imagens quebradas, o trabalho, o corpo

violentado. Essas vidas condenadas que chegam às escolas merecem Outras Pedagogias. Que pedagogias são essas? Em seu livro *Passageiros da Noite – do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa* (2017), Arroyo registra o difícil itinerários dos humanos vitimados pelos inumanos.

Na obra de Miguel Arroyo está presente a preocupação constante que diz respeito aos processos de humanização. Retrata no texto “Trabalho, Educação e Teoria Pedagógica” e “Pedagogia em Movimento” uma preocupação com os movimentos sociais e as experiências de lutas democráticas.

Arroyo nos apresenta textos que sugerem reconfigurações da esfera pública, do Estado, de suas políticas e instituições públicas, reconstituição de espaço público de direito. Sua produção teórica está atrelada aos Movimentos Sociais Populares; a dinâmica social; as conquistas; reivindicações; tramas e relações de poder. É um educador que percebe as tensões sociais e a precarização do “humano”.

Em 1991 faz pós-doutorado na Universidade *Complutense de Madrid*. Seu trabalho no Brasil, também compreende a assessoria de projetos de educação aos governos populares; acompanhamento aos setores de Educação do MST. Em 1993 esteve Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica “Escola Plural”. Suas ideias estão relacionadas à cultura escolar, gestão, educação básica e currículo.

Em 1996 assumiu coordenação e docência no curso de pós-graduação *Stricto Sensu* da UFMG - Minas Gerais. Em 1998 assumiu como pesquisador do CNPq. Em 2002 recebeu o título de Cidadão Honorário de Belo Horizonte. Em 2003 recebe título de Professor Emérito da UFMG. No mesmo ano, participa da elaboração e implementação dos cursos de Pedagogia da Terra e de Educadores do Campo, em que leciona.

A partir dos anos de 1990 tem acompanhado as experiências educativas em várias redes de educação básica de ensino, trabalha com o Movimento Nacional da Educação do Campo, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Faz parte do conjunto de intelectuais que debate sobre a Escola Pública de direito. Em 2013 foi professor homenageado na ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Constrói sua obra num contexto de afirmação presentes na conjuntura de 2003 a 2016, durante os governos do presidente Lula e da presidente Dilma Rousseff.

Em síntese, Miguel Arroyo constitui-se como educador dos “diversos” e defensor da escola pública pautada no reconhecimento de outras pedagogias e outros sujeitos, ou seja, dos processos educativos que se passam fora da escola.

Na sequência serão expostos aspectos da vida e obra de Roseli Caldart, educadora de trajetória marcante no MST.

2.2.3 Classe trabalhadora e movimento social: educadora Roseli Caldart

A pedagoga Roseli Salete Caldart, cuja biografia, trajetória profissional, obras e produções acadêmicas consiste em um dos três sujeitos selecionados nesta pesquisa bibliográfica, nasceu em Erechim, Rio Grande do Sul, distante a 370 quilômetros de Porto Alegre, capital do estado.

Sua obra é dedicada ao Setor de Educação do MST. Apresenta o que temos sobre a conquista e caminhos de transformação da escola pública, com vistas à formação humana em confronto entre o capital e o trabalho. Na *práxis*, dedica-se a construir, analisar e sistematizar as formações e experiências do coletivo brasileiro que avançou nessa conquista, que é o Setor de Educação do Movimento Sem Terra.

Pedagoga pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1982), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1986) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999). Roseli Salete Caldart registra em sua obra as sementes da Pedagogia do Movimento. Seus registros sistematizam a luta pela defesa da vida do agricultor Sem Terra, e a defesa do direito à escola de interesse dos trabalhadores.

Sua trajetória acadêmica se destaca pelo comprometimento com a produção de conhecimento científico vinculado aos movimentos sociais, principalmente com o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST). A respeito de seu trabalho escreveu Miguel Arroyo, amigo particular e parceiro de elaborações escritas ao apresentar a obra de Caldart “Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola”, conforme a seguir escreveu Arroyo:

O trabalho de Roseli nos leva a perceber que a história da educação está intimamente vinculada à consolidação de uma cultura política pública, a cultura da igualdade, do direito à terra, ao conhecimento, ao trabalho, do

direito de todos a sermos humanos, a vivermos como humanos. Cultura política pública que avança com o movimento social e termina pressionando por políticas de expansão e melhoria da rede escolar, da garantia de acesso de todos à escola, ao conhecimento, à cultura devida. (ARROYO,2000¹⁷)

Sua trajetória na vivência junto aos movimentos sociais foi sendo construída ao longo do tempo, desde a fundação do Setor de Educação do MST, em 1987. A partir de suas relações pessoais e de sua capacidade de sistematizar o conhecimento que os coletivos do MST foram constituindo, Caldart se destacou desde o início de sua formação. Para melhor entender esse processo, vamos salientar aspectos de sua trajetória.

Concluiu curso de Pedagogia em 1982, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, (URI), que é uma instituição comunitária localizada na região noroeste do Rio Grande do Sul. Na mesma instituição, Caldart cursou especialização em Fundamentos da Educação, concluindo em 1983.

Na sequência ingressou no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná, concluindo em 1986. Sua orientadora foi Acácia Zeneida Kuenzer, pesquisadora das relações entre trabalho e educação. Durante o curso de Mestrado contou com bolsa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Sua dissertação demonstrava sua vinculação com o MST e foi defendida com o título: “Sem - Terra Com - Poesia: os significados pedagógicos e políticos da produção poética dos agricultores em terra da região sul do Brasil”, posteriormente publicada no livro intitulado *Sem Terra Com Poesia*, publicado pela editora Vozes no ano de 1987.

No período de 1995 a 1999 cursou o Doutorado em Educação, tendo obtido o título pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. Foi bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Concluiu a pesquisa sob orientação de Miguel Gonzalez Arroyo. O título de sua tese: “Escola é mais do que escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra”, demonstrou uma maturidade nas reflexões e consolidou sua participação enquanto uma das principais teóricas do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Participaram da banca¹⁸ de avaliação de sua pesquisa as professoras doutoras: Marlene Ribeiro, Maria Helena Veigth e Malvina do Amaral Dornelles, além, do orientador

¹⁷ O trecho encontra-se na primeira “orelha” ou dobra da primeira capa do livro citado, onde Arroyo faz a apresentação da autora.

¹⁸ Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788626D3>. Acesso em 12 dez. 2019.

Miguel Gonzalez Arroyo, partícipe de muitos dos caminhos de produção e de atividade nas diversas atuações junto aos movimentos sociais.

Da tese de doutorado, Roseli Caldart publicou o livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*, do qual destacamos a metáfora em três momentos da ocupação da escola (ou movimentos), conforme escreve a autora:

Três momentos para a metáfora da ocupação da escola. Primeiro momento: a luta pela escola na luta pela terra. Ou: somos Sem Terra sim senhores, e exigimos escola para nossos filhos! Segundo momento: a inserção da escola em uma organização social de massas. Ou queremos estudar em uma escola do MST! Terceiro momento: a escola do MST e a formação dos sujeitos de um projeto popular de educação e de país. Ou: Somos Sem Terra, somos brasileiros, temos o direito e o dever de estudar! (CALDART, 2000, p.153)

A linguagem metafórica adotada por Caldart agrega sentidos ao propagado lema do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra que é: “Ocupar, Resistir, Produzir”. A esse lema foi acrescentado pela ação do Setor de Educação do MST o: “Ocupar, Resistir, Produzir também na Educação”. Ou seja: a educação é tão importante quanto a ocupação de terras para o movimento.

Esse processo semântico se desdobra em outras paráfrases formando espirais tais como: “sem educação não há ocupação que dure”, “sem educação não é possível formular políticas de ocupação”, “sem educação não há como fazer reforma agrária”, “sem educação não há resistência às políticas governamentais”, “sem educação não há como formular uma política agrária”, “sem educação não há solução para os Sem Terra”. Nessa espiral, uma palavra remete a outras e vai construindo a identificação dos sujeitos do campo. E principalmente, destaca a valorização e o reconhecimento de que sem educação não há solo fértil para que o movimento sobreviva e se fortaleça.

Para Caldart (2004, p. 248), o período inicial e fundamental na história do MST foi marcado pela sua constituição enquanto organização social e pela necessidade de construir uma identidade própria do sujeito que está em luta permanente no campo. A luta pela terra continua a ser o foco do movimento, que, porém, não se restringi a ela. A autora afirma que a criação do Setor de Educação em 1987 se constitui em um “marco” desse período que

vai, pelo menos, até julho de 1997, que é quando foi realizado o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em Brasília.

Na continuidade da construção da concepção de Educação do Campo, a ênfase deste segundo momento esteve no processo de produção da chamada proposta de educação ou proposta pedagógica do MST, configurando - se como uma ampliação da própria noção de direito: não apenas ter acesso à escola, mas também ter o direito de realização como parte de sua identidade: fazer cada escola conquistada uma escola do MST. (CALDART, 2004, p. 249).

Contribuiu no processo de organização do Coletivo Nacional de Educação do MST e da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Fez mediação no movimento que deu origem à Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”. É educadora que representa a luta pela Educação do Campo em diversas regiões do Brasil.

Atualmente é assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA). Também coordenou o curso de Licenciatura em Educação do Campo, em parceria com o ITERRA e a Universidade de Brasília.

O Instituto Técnico de Estudos e Pesquisas da Reforma Agrária - ITERRA localiza-se na cidade de Veranópolis, estado do Rio Grande do Sul. O Instituto foi inaugurado em 1997 e é mantida pelos movimentos sociais, principalmente o MST. A escola de Ensino Médio é voltada para atender as necessidades das pessoas que vivem no campo. E por isso, os cursos que são disponibilizados não são como os de uma escola convencional. O ITERRA desenvolve programas na área de saúde, administração de cooperativas e magistério. Dentre outras atividades, desenvolve cursos de capacitação de nível secundário, como o Técnico em Administração de Cooperativas (TAC), Técnico em Saúde, Técnico em Comunicação Popular, Magistério e o curso superior de Pedagogia¹⁹.

Além da educação formal, o ITERRA possui uma unidade produtiva denominada Terra & Frutos, que realiza beneficiamento de frutas, cuja produção, principalmente de geleia é importante não somente para agregar melhores condições econômicas aos sujeitos do campo dos assentamentos e pequenos agricultores da região, mas também porque nessa agroindústria o processo produtivo caminha junto ao processo educacional a fim de se desenvolver técnicas de produção e princípios de boas práticas de manufatura de

¹⁹Disponível em: <http://cooperar.org.br/cooperativa/instituto-t%C3%A9cnico-de-estudos-e-pesquisas-da-reforma-agr%C3%A1ria> . Acesso em 5 fev. 2020.

alimentos para treinamento de cooperados de agroindústrias parceiras de todo o Brasil. O trabalho acontece em diversas cooperativas e é socializado nos cadernos específicos do ITERRA²⁰.

Roseli Salete Caldart contribui com a Unidade de Educação Superior e do Coletivo Político Pedagógico do IEJC- Instituto de Educação Josué de Castro, que é uma escola que tem como mantenedora o ITERRA e está vinculado ao projeto político-pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

O IEJC tem sua sede e funcionamento no município de Veranópolis, Rio Grande do Sul. O nome da escola é uma homenagem ao médico, geógrafo e sociólogo Josué Apolônio de Castro²¹, um ardoroso defensor da reforma agrária no Brasil. A homenagem traz o reconhecimento de sua opção que custou sacrifícios pessoais.

No aspecto pedagógico o Instituto Educacional Josué de Castro tem como foco a intencionalidade da função formadora da escola, em perspectiva transformadora. Lá são trabalhados os vínculos sociais, a inserção na coletividade e o respeito à diversidade cultural. Há ênfase pedagógica nos processos de gestão da escola, de natureza participativa, sendo boa parte do trabalho dos educadores dedicada ao acompanhamento da coletividade, para que os alunos possam contribuir com seus *lôcus* de origem.

Uma das referências teóricas importantes que o IEJC assume é de Makarenko, o qual orienta o entendimento do conceito de coletividade e dos princípios de educação através da constituição de coletivos.

A experiência pedagógica do IEJC é tão significativa que, em 2006, Bianca Costa, estudante de jornalismo escreve o depoimento em forma de artigo intitulado: Josué de Castro: Uma escola contra a escravidão²², no qual relata suas experiências ao conhecer o Instituto. No artigo cita que o processo pedagógico é tão reconhecido que até educadores de diversos outros países, como é o caso da Finlândia, o tem visitado para constatar o que o caracteriza como a concretização de um ideário de educação transformadora.

É nesta perspectiva, apontam as diretrizes do IEJC que [...] “perceber e analisar principalmente as contradições, as fases do processo, os momentos de estagnação, e as

²⁰ Conforme organizado por Caldart em: Cadernos Iterra, ano VII, no 13, dezembro de 2007 Produção: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Unidade de Educação Superior e Instituto de Educação Josué de Castro Organização e edição: Roseli Salete Caldart.

²¹ Nascido em Recife/PE, próximo aos mangues, no ano de 1908 e falecido em 1973, no exílio, em Paris, para onde foi em razão do contexto político após o golpe militar de 1964 e consequentes perseguições políticas.

²² Disponível em: <https://www.alainet.org/pt/active/12051>. Acesso em 15 jan. 2020.

transformações da realidade, de cada momento, de cada situação, da coletividade, das pessoas e seu contexto”²³ [...] são fundamentais para a garantia do trabalho pedagógico que objetivam.

Além de contribuições a esse instituto educacional gaúcho, Caldart contribui com a Escola Nacional Florestan Fernandes. A instituição foi fundada em 2005 no município paulista de Guararema, a 70 km da capital, a ENFF consolidou-se como um espaço de formação política de militantes de movimentos populares e organizações de todas as partes do mundo. Coordenada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a escola está em permanente construção física, política e pedagógica. A ENFF conta com a contribuição de professores, em grande parte voluntários e oriundos do Brasil e demais países latino-americanos — apoiaram a escola ministrando cursos nas áreas de História Social do Brasil, Conjuntura internacional, Sociologia Rural, entre outros. Além disso:

Tem se tornado um espaço de referência internacional, com professores e alunos vindos de vários países, especialmente os da América Latina, permitindo um intercâmbio cultural entre movimentos dos mais diversos lugares para discutir, aprender e formar iniciativas conjuntas sobre o panorama político social sob o olhar da classe trabalhadora.²⁴

Essa é uma das importantes contribuições da autora para construção de uma educação que esteja em consonância com os anseios e necessidades da classe trabalhadora, conforme estamos defendendo neste trabalho. Nessa direção, a escola Nacional Florestan Fernandes está consolidando um projeto, que além de manter vivo o legado do professor Florestan Fernandes, inspira a classe trabalhadora para o processo de formação e construção de uma nova sociedade.

A Escola também possui parceria com 35 universidades, com as quais oferece cursos superiores e de especialização, e 15 escolas de formação em outros países. Embora com essa abrangência e relevância, por vezes há problemas principalmente econômicos para se manter, e necessitou criar uma organização para angariar contribuições.²⁵

Segundo Minto (2015), nesta escola o MST pôs em prática a “pedagogia do Movimento” para “ocupar” o nível superior de ensino. As principais conclusões do estudo

²³Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/caderno%20iterro%2013.pdf>. Acesso em 15 jan. 2020.

²⁴ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/23/escola-nacional-florestan-fernandes-completa-12-anos/>. Acesso em 18 jan. 2020.

²⁵ Disponível em: <http://amigosenff.org.br/>. Acesso em 04 jan. 2020.

que o autor fez sobre a Escola Nacional Florestan Fernandes indicam que a estratégia prioritária do Movimento tem sido a de obter espaços e influência no sistema de ensino regular, secundarizando a perspectiva de construir uma escola superior própria, autônoma e voltada exclusivamente aos interesses da classe trabalhadora, representada nesta iniciativa pedagógica pelo MST.

Na constatação de Princeswal (2007, p. 108), a escola é uma espécie de “síntese histórica” da formação engendrada pelo movimento ao longo desse tempo. E para produzir essa síntese as contribuições de Roseli Salete Caldart foram imprescindíveis.

Como podemos inferir, a biografia de Caldart é profundamente entrelaçada com a produção pedagógica do MST onde a práxis é o elemento fundamental. Aspectos esses que aprofundaremos ao abordar o pensamento e a obra de mesma na continuidade desta pesquisa.

Da experiência do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) resultaram elaborações históricas da autora, essenciais à compreensão da Educação do Campo no Brasil. As suas participações nos encontros, discussões, formações favoreceram a sistematização da concepção da Educação do Campo no Brasil. Essa contribuição de Roseli foi essencial, pois se dedicou também a organizar, junto a outros autores do “Dicionário da Educação do Campo”, publicado no ano de 2012.

A esse respeito a autora escreveu que as políticas focais, como o PRONERA, por exemplo, ajudaram a ampliar a consciência do direito, mexer com o imaginário dos camponeses que não consideravam a educação um direito também deles. Segundo ela o que eles falavam que: “Pensando bem, não é verdade que nós camponeses não precisamos de estudo e que não podemos continuar estudando...”²⁶. O discurso de que os camponeses não precisam de estudo foi desconstruído pela conscientização e pela ação educativa. Salientou também a importância do trabalho específico com a militância, feito por alguns movimentos sociais, que é o caso do MST.

Esse foi o processo de participação de Caldart, em especial no PRONERA que ajudou a consolidar a concepção de Educação do Campo, pois [...] ao tratar de uma especificidade, e pelo jeito de fazê-lo, configura-se como uma crítica à forma e ao conteúdo

²⁶CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo*: notas para uma análise de percurso. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em 24 jan. 2020.

do que se entende ser uma política pública e ao modo desconstruí-la em uma sociedade como a nossa (p.9)²⁷

Diante disso, Caldart retrata em sua obra que a formação dos educadores do MST inicialmente contemplou o pensamento do educador Paulo Freire, no que diz respeito à alfabetização e conscientização política. Paulo Freire e seu livro “Pedagogia do Oprimido” estão presentes na formação dos educadores do MST, na construção da escola diferente, trabalhando-se com temas geradores. Posteriormente, na busca de novos caminhos, dedicaram-se ao estudo do livro de Pistrak. Comenta Caldart, que inicialmente,

A reflexão sobre os temas geradores, uma das contribuições de Paulo Freire mais fortemente incorporadas pelos educadores, ajudava a pensar como ligar o ensino com o estudo da realidade do assentamento. Mas, a necessidade de pensar o vínculo entre escola e produção exigia ir além. Por isso, a proposição de leitura dos pedagogos russos foi vista como uma ferramenta para o avanço de algumas práticas que já se desenvolviam nesta perspectiva. Nesse momento a leitura foi limitada à única obra de Pistrak disponível em português (Fundamentos da Escola do Trabalho, Brasiliense, 1981) e algumas ideias compiladas de textos de Krupskaya em espanhol. Entendeu-se na época que estas formulações pedagógicas podiam se combinar com experiências de organização do currículo por temas geradores. (CALDART, 2017, p. 266-267)

É fato que as circunstâncias em que construímos mudanças, geralmente não são favoráveis. Os anseios pela construção do novo ocorrem porque quem está condicionado a uma realidade injusta precisa reagir em defesa da justiça. Por isso, é preciso que se tenha um motivo para lutar, resistir, construir e esse motivo é a própria vida.

Para enfrentar uma grande mudança há é preciso união e um grande projeto democrático construído com a participação de todos, com consciência de classe, na certeza que a emancipação é objeto de luta secular. Muitas vezes, perdemos o pouco conquistado mediante a força imposta pela elite econômica, a qual impõe seus interesses. Mas, a resistência e os fracassos são educativos para um dia chegarmos à revolução.

No conjunto dos fatores que dificultam a revolução está a força que a alienação exerce sobre parte dos trabalhadores, um abismo que carregam, devido a pobreza e falta das condições mínimas para viver, dialogar, estudar, existir. A falta de consciência da luta de classes afasta muitos trabalhadores da união, talvez, por medo da liberdade, como

²⁷CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo*: notas para uma análise de percurso. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em 24 jan. 2020.

afirmou Paulo Freire. Por isso, a escola que queremos tem como princípio a formação de sujeitos capazes de enfrentar coletivamente o que lhes oprime, conscientes que não é uma resistência que se faz na individualidade.

A formação da consciência e construção de outro projeto de sociedade é um grande desafio também para a escola pública, seja ela do campo ou da cidade. Somos uma multidão de trabalhadores despossuídos dos bens fundamentais para produção da vida.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo, que se constrói pelo trabalho de profissionais de diferentes áreas de atuação, os quais, na condição de intelectuais orgânicos, constroem caminhos com a classe trabalhadora, que demandam por justiça, seja no âmbito formal ou informal, seja na academia ou não. A Educação do Campo nasce no território de luta por Reforma Agrária e se insere nas comunidades e escolas do campo, com o objetivo de construir caminhos e alternativas para as famílias agricultoras. Essa perspectiva exige resistência,

Em obra de 1987, antes da emergência da concepção da Educação do Campo, Caldart afirmava que:

Num país onde não se vislumbra vontade política para o óbvio: a necessidade da reforma agrária aponta muito além da mera falta de acesso a um pedacinho de solo para cultivar. Sem-terra é o símbolo representativo da privação, da expulsão, da negação, da exclusão da vida. É a exterioridade, como categoria filosófica (CALDART, 1987, p.8).

A autora orienta ser fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Compreender o trabalho como processo educativo é afirmá-lo como experiência humana que se enraíza no sentido da luta constante dos seres humanos em produzir a sua própria existência, rompendo com qualquer forma de discriminação e exploração.

Em síntese, Roseli Caldart é uma educadora do MST, que desde os anos de 1980 sistematiza as experiências coletivas. Fez mediação no movimento social no momento de luta por escola pública e pela “escola que queremos”, lema que ficou conhecido no MST. Participou da concepção da Escola Itinerante na década de 1990, nas primeiras experiências no estado do Rio Grande do Sul. Participou ativamente dos Encontros

Nacionais de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, das Conferências Nacionais Por Educação do Campo, da criação dos Programas governamentais do período de 1998 a 2015, bem como das comissões pedagógicas nacionais para discussão dos encaminhamentos político-pedagógicos dos referidos programas.

Assim, incorpora características do intelectual orgânico, pelo compromisso com a classe trabalhadora. Trabalha com concepção ampla de educação e com a concepção de que a escola pública tem que ser constituída pela classe trabalhadora e que o Estado tem que ser responsável pelo financiamento da Educação.

Roseli Caldart tem influência teórica de Paulo Freire e Miguel, mas também das pedagogias socialistas, em particular os estudos de Pistrak, Krupskaya e Shulgin, em particular os estudos sobre politecnia e educação.

Após discorrer sobre Miguel Arroyo, Paulo Freire e Caldart, podemos responder a pergunta inicial: são eles intelectuais orgânicos? Na compreensão de Gramsci, o intelectual orgânico tem vínculo de classe e por isso luta por ela, nela, com ela. Os autores não possuem vínculos de origem na classe trabalhadora, à exceção de Roseli Caldart, filha de trabalhadores do contexto urbano. Entretanto, eles fazem mediação em processos educativos amplos e nos espaços escolares. Arroyo e Freire inserem-se na esfera governamental em momentos específicos de suas trajetórias e potencializam experiências educativas voltadas para formação humana, para o reconhecimento dos oprimidos e dos plurais.

Como escreve Arroyo (2019), Paulo Freire é o educador que propõe um paradigma pedagógico. Poderíamos dizer que Roseli Caldart e Arroyo também propõem paradigmas pedagógicos, quando afirmam em palavras diversas que é preciso reconhecer a pedagogia da prática social (Arroyo) ou que a escola é mais do que escola (Caldart).

Assim, esses intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora identificam-se na luta por uma sociedade justa, pela superação da opressão, pela superação do modo de produção capitalista. Tomando como referência bases humanistas, os três defendem um projeto de escola da classe trabalhadora. Caldart, demonstra fundamentação em bases materialistas histórico-dialéticas, especialmente com o seu olhar revolucionário para o Estado, sociedade e escola.

No próximo capítulo, as ideias dos autores serão contextualizadas a partir de elementos da conjuntura do período de 1960 a 2019. Miguel Arroyo e Paulo Freire

vivenciam a década de 1960 e 1970 como educadores comprometidos com a classe oprimida. Roseli Caldart entra no cenário a partir da década de 1980, com sua atuação no MST.

3 A PRODUÇÃO DAS OBRAS NA CONJUNTURA DE 1960 A 2018

O objetivo deste capítulo é evidenciar aspectos da conjuntura político-econômica e educacional do período de 1960 a 2019, com o intuito de relacionar o movimento histórico da produção das obras. Ou seja, as obras têm um sentido político-pedagógico dado pelo tempo histórico em que foram produzidas. Compreendemos que os processos educativos e a produção do conhecimento se correlacionam com os momentos históricos, com a conjuntura da época.

Com esse objetivo selecionamos o recorte temporal da década de 1960 a 2019, o qual perpassa a Ditadura Militar (1964 a 1985), a abertura democrática e as lutas pela efetivação da Constituição de 1988 nos governos: José Sarney (1985 – 1990), Fernando Collor de Mello (1990 – 1992), Itamar Franco (1992 – 1994), Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 -2010), Dilma Rousseff (2011 – 2016) e Michel Temer (agosto de 2016 a dezembro de 2018).

O nosso recorte central na análise conjuntural se dá pela participação sociopolítica expressa em lutas, movimentos sociais, organizações sociais, pautas de entidades acadêmico-científicas entre outras. Ou seja, o movimento histórico foi compreendido a partir da relação de forças expressa em dois projetos políticos, um que se vincula organicamente à classe trabalhadora e outro que se expressa nos interesses da classe dominante.

Para tanto, o livro *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani²⁸ foi base para fundamentar o contexto educacional, enquanto o livro *História: das cavernas ao terceiro milênio* de Patrícia Ramos Braick²⁹ e Myriam Becho Mota³⁰ auxiliou na compreensão do movimento histórico.

Saviani (2013) orienta-nos que a “periodização, enquanto uma exigência da compreensão do objeto, é, antes, uma questão teórica que se põe para o historiador ao enfrentar a tarefa de organizar os dados, visando explicar o fenômeno que se propôs investigar”. (SAVIANI, 2013, p.12).

Para o autor, o período que antecede a produção de Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart, entre 1947 a 1961, foi caracterizado pelo predomínio da influência oficial da

²⁸ Dermeval Saviani: Formado em Filosofia pela PUC – SP (1966), é doutor em filosofia da educação (PUC – SP, 1971) e livre-docente em história da educação (UNICAMP, 1986), tendo realizado “estágio sênior” na Itália em 1994-1995.

²⁹ Patrícia Ramos Braick: Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul.

³⁰ Myriam Becho Mota: Historiadora, Mestre em Relações internacionais pela The Ohio University, EUA.

Pedagogia Nova³¹ e, nos sete anos seguintes, até 1969 houve a crise da mesma e articulação da Pedagogia Tecnicista.³² (SAVIANI, 2013, p.14). O autor indica a presença da concepção pedagógica produtivista, Pedagogia Tecnicista (1969 -1980), ensaios contra hegemônicos de Educação Popular, Pedagogia da Prática, Pedagogia Crítico Social dos conteúdos e Pedagogia Histórico Crítica (1980 – 1991) e o que denomina de neoprodutivismo (1991-2001).

Ao mesmo tempo, na contramão das ideias pedagógicas oficiais de cada período, o Movimento de Educação Popular³³ “(...) nos marca por significar uma resposta político-educativa e cultural a essas tensões políticas de final dos 1950 e início dos 1960.” (ARROYO, 2011, p.38-39). A primeira chave diferencial da Educação Popular está em defender a existência e voz participativa dos desumanizados, empobrecidos pelo sistema, denominados como: “(...) atrasados, incultos, irracionais, pré-modernos e pré-políticos porque vistos como iletrados, inconscientes e primitivos”. (ARROYO, 2011, p.40).

Para Ranulfo Peloso (2012) a Educação Popular é um esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares para o exercício do poder. Marca um tempo em que a classe empobrecida passa a superar a condição de mendigar favores da elite e passa a lutar por seus direitos. Por isso, a Educação Popular é uma ferramenta político-pedagógica que contribui:

Na divulgação e recriação do conhecimento; na construção e implantação da estratégia de uma organização popular; na qualificação de militantes para a luta de classes; na elevação do nível de consciência da classe oprimida e na incorporação do povo como protagonista; na tradução de ideias e na aplicação de metodologia popular, com compromisso de multiplicação criativa. (PELOSO, 2012, p.9)

Logo, Peloso (2012) nos leva a compreender que o trabalho de base da Educação Popular se alinha a formação de sujeitos que lutam, coletivamente pelo direito de existir, ser dono de sua vida. A efervescência desse trabalho data a década de 1950 e início de 1960, até a Ditadura Militar que veio prendendo, torturando e matando.

³¹ Pedagogia Nova: influência das ideias pedagógicas que propunham o foco da educação nos alunos.

³² Pedagogia tecnicista: Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. (SAVIANI, 2013, p.381)

³³ Movimento da Educação Popular: É um movimento de cultura e educação, que parte do reconhecimento desses novos sujeitos sociais e políticos; são os movimentos sociais se fazendo presentes, expondo sua histórica segregação e opressão, mas também expondo essas culturas, seus valores, seus saberes. (ARROYO, 2011, p.39)

Saviani (2013, p. 289) nos explica que no final da década de 1950, manifestavam-se em defesa da escola pública, três correntes básicas de pensamento: a primeira denominada liberal-idealista³⁴ “representada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, sob a direção de Júlio de Mesquita Filho, e por professores da área da filosofia e história da Educação da USP.” (p.289); a segunda, a liberal-pragmatista representada por educadores do movimento renovador, destacando-se “Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho.” (p.289); a terceira corrente, de tendência socialista, foi liderada pelo professor Florestan Fernandes, o qual contestava que:

Diferentemente seja da visão liberal idealista que atribui a educação o papel de formar o indivíduo autônomo, sem considerar as condições sociais em que vive; seja da visão liberal-pragmatista que entende ser o papel da educação ajustar os indivíduos à realidade social em mudança, a tendência socialista procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada. (FERNANDES, 1960, p.172-173)

Nessa terceira corrente, alinha-se a produção de Miguel Arroyo e Paulo Freire, pela resistência ao sistema capitalista de produção da vida, injustiça diante da desigualdade social e compreensão da educação pelos determinantes sociais de exploração do trabalhador. Mais tarde, ao iniciar seu processo de trabalho, na década de 1980 Caldart demonstra sua inquietação, alinha ao pensamento de Florestan Fernandes, de vertente socialista.

3.1 MOVIMENTO DOS ANOS DE 1960 e 1970 E A PRODUÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA DE PAULO FREIRE E MIGUEL ARROYO

No cenário político, o início da década de 1960 foi um período marcado por organizações de base fortalecidas pelas Ligas Camponesas, estudantes, operários dos grandes centros. Foi um período de intensa mobilização. Nas ruas somavam-se estudantes, mulheres, organizações sindicais, operários em greve. A caminhada de um povo em busca de Reformas de Base. Foi um tempo histórico que mesclou a Política Nacional

³⁴ Corrente liberal-idealista: “Para essa corrente o homem é entendido como um ser racional e livre. A liberdade é concebida como ausência de constrangimento, tendo de pôr fim a autonomia ética. A base dessa concepção remonta à ética kantiana, em que o homem é definido pela moralidade. A tarefa da educação consiste, pois, em converter o homem num ser moral, transformando sua animalidade em humanidade”. (SAVIANI, 2013, p.289).

Desenvolvimentista³⁵ de resquícios do governo Getúlio Vargas, o Populismo em Juscelino Kubitschek, as Reformas de Base em Jânio Quadros e João Goulart, até o rompimento do poder populista pela Ditadura Militar. (BRAICK e MOTA, 2010)

Saviani (2013), explica o início da década de 1960 num contexto em que o breve governo de Jânio Quadros (1961) assumiu acepção da ideologia de esquerda, “a visão caracterizava-se predominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente a uma burguesia que seria esclarecida.” (SAVIANI, 2013, p.313)

Em *Conscientização – teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980), há a contextualização histórica da década de 1960, com ênfase ao fato de que “o movimento da Educação popular foi uma das numerosas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil.” (p.16). Por meio dela, iniciou-se a experiência do método de alfabetização, elevava-se o número de eleitores em várias regiões, os quais teriam a liberdade de escolha de seus representantes, nas eleições que aconteceria em 1965.

Em 1960 Freire era integrante do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, tempo em que criou um método de alfabetização de adultos que partia da realidade, do mundo vocabular, do cotidiano e problemas reais dos alfabetizandos. A partir da palavra geradora identificava sons, sílabas, ensinando jovens e adultos a ler em um tempo máximo de quarenta horas. Assim, contribuiu para que inúmeros trabalhadores superassem a condição de analfabetismo e conquistassem seu direito ao voto.

No mesmo ano, Miguel Arroyo chega ao Brasil, em um período marcado pela resistência e reivindicações do povo por escola, moradia, terras. Rememora o educador:

Chego no final do ano de 1960, em plena campanha eleitoral. Jânio Quadros, presidente, João Goulart, vice. Uma experiência de mobilização democrática, participativa tão diferente do autoritarismo franquista. Logo percebo as positivities, mas também os limites da democracia participativa, seu caráter populista, as estruturas de poder, o “coronelismo,

³⁵ A Política Nacional Desenvolvimentista consistiu em um projeto do capitalismo nacional, postulando uma aliança de classes e a “unidade nacional” Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_nacional_desenvolvimentismo.htm. Acesso em 15 jan. 2020. Essa política que aparentemente trouxe desenvolvimento também facilitou a entrada de capital estrangeiro no Brasil. “Visava acelerar o processo de industrialização e superar a condição de subdesenvolvimento do país. O desenvolvimentismo como modelo econômico postulava que o crescimento dependia diretamente da quantidade dos investimentos e da produtividade marginal do capital; estes dois elementos estavam ligados ao investimento estrangeiro.” Segundo a Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/desenvolvimentismo>. Acesso em 15 jan. 2020.

enxada e voto”, o papel controlador do Estado, os mecanismos de controle popular. A negação do direito dos trabalhadores e dos setores populares à educação, moradia, saúde, trabalho. Se torna exposto o esgotamento do populismo. Me impressionam sobretudo as reações e a organização dos trabalhadores do campo em ligas camponesas, em sindicatos rurais, a diversidade de grupos políticos, o movimento estudantil. As lutas pelas reformas de base, a centralidade da reforma agrária, a persistência da questão da terra na formação social e política brasileira. Difícil ficar de fora e não se deixar interrogar por essas tensões sociais e políticas e com a resposta conservadora de repressão e do golpe de 64. No texto "Administração da educação, poder e participação", nesta coletânea, reflito sobre como essas reações chegam à educação trazidas pelo movimento docente e pelo conjunto de movimentos sociais e cívicos. (ARROYO, In NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p.38)

Freire (1980) relata inúmeros procedimentos de natureza política, social e cultural de mobilização e de conscientização das massas. Dentre eles, destacam-se: o movimento de Educação Popular, o Sindicalismo Rural e Urbano, o Movimento de Cultura Popular, organizado pelos estudantes, um tempo de intensa resistência,

Em doze meses foram criados mais de 1.300 Sindicatos Rurais; as grandes greves dos trabalhadores agrícolas de Pernambuco, em 1951, - a primeira reuniu 85.000 grevistas e a segunda 230.000, podem dar uma ideia de sua importância. Por outra parte, a SUPRA (Superintendência da Reforma Agrária) triunfou - apesar da brevidade de sua existência, agrupando as classes camponesas para a defesa de seus interesses, provocando uma importante repercussão política. Este esforço de mobilização, realizado mais intensamente durante o fim do governo Goulart, apenas havia iniciado a realização de seu programa de atividades, quando ocorreu a queda do regime populista que havia tornado possível tais tentativas. Limitou-se então, o programa, à criação de uma "atmosfera ideológica que não pôde proporcionar as condições necessárias para a constituição de uma verdadeira ideologia popular". (FREIRE, 1980, p.17)

Naquela época a taxa de analfabetismo era muito elevada, impedindo o direito ao voto. A concepção da educação libertadora, alfabetização com conscientização política poderia ser uma abertura para a população empobrecida efetivar um violento choque eleitoral, prejudicando os setores tradicionais; a modo que se difundia o conhecimento legal da cidadania política. Naquele contexto, o eleitorado ainda era composto pela pequena burguesia, dos grandes proprietários das famílias notáveis,

O Plano devia acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 existentes: em Pernambuco, o número de votantes passaria de 800.000 a 1.300.000 etc. Todos sabemos o que pretendem os "populistas" no Brasil, como em qualquer outro país da América Latina — pela mobilização das massas: um homem é igual a um voto. E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode

significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho. Não somente por causa das suas ideias, mas, sobretudo, porque quis fazer da libertação do homem o sentido exato de sua ação. (FREIRE, 1980, p.19 -20)

No quadro do Movimento de Educação Popular e alfabetização, os trabalhadores formados nos “Círculos de Cultura” se apresentavam mais incontestáveis que os líderes populistas. Questionavam as promessas não cumpridas às massas. O fato era que “os políticos populistas não compreendiam as relações entre alfabetização e "conscientização". Obcecados por um único resultado - o aumento do número de eleitores, deram somente um apoio muito escasso. (FREIRE, 1980, p.20)

Porém, conforme Freire (1980) a elite conservadora criou conflitos ao redor do método de alfabetização. Os políticos temiam a mobilização das massas, por meio da Educação Popular. Tudo em função das preocupações eleitorais. Para Freire, por meio da alfabetização com conscientização política as massas passam a exigir voz e voto no processo político da sociedade. Descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva. A partir disso, emergem em rebelião ao se defrontarem com os obstáculos. Começam a exigir e a criar problemas às elites. Estas, reagem torpemente, esmagando as massas e acusando-as de comunismo, por estarem buscarem voz na sociedade.

Sem acordo, começam as perseguições a Freire, pois as elites não aceitam tal proposta de alfabetização dos empobrecidos, definem como um absurdo a participação popular e criam instituições de assistência social para domesticá-las.

O contexto até então estava favorável para o trabalho de Freire. Pois, Jânio Quadros, prometia combater a corrupção, a consolidação democrática parecia se aproximar, pois estava crescente a mobilização popular por reformas. Porém, em 25 de agosto de 1961 renunciou, governando por apenas sete meses. Os militares tentaram impedir que seu vice João Goulart (Jango) assumisse a presidência, o qual foi empossado em 07 de setembro de 1961, na condição de regime parlamentarista. Somente em 1963, por meio de um plebiscito, Goulart assumiu a gestão no regime presidencialista, explicam as historiadoras Braick e Mota (2010).

Para as referidas historiadoras, Goulart teve um governo difícil, turbulento. Tempo de luta radicalizada tanto de direita, quanto de esquerda. Comprometeu-se com as reformas de base, dentre elas, a mais contestada, a Reforma Agrária. As revoltas nas forças armadas

foram se intensificando. O país estava sob intensa influência norte-americana. Sargentos se rebelavam pelo direito de serem eleitos. Goulart anunciou Reforma nas forças armadas, direito à manifestação, coisa que os oficiais do exército não admitiam. Os confrontos foram aumentando de proporção e o presidente buscou apoio nas organizações populares e sindicais.

No contexto educacional, em 1961 aconteceu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Porém, ressalta Romanelli (1978, p.179) que “nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade”.

Na visão de Saviani (2013, p. 16):

A aprovação da LDB fecha, de certo modo, a fase de predominância dos ideais renovadores. Com efeito, em razão dessa predominância, os próprios adeptos da pedagogia tradicional procuram incorporar aspectos do ideário renovador, sobretudo do ponto de vista metodológico e organizacional, como o fizeram os católicos, sem abrir mão, porém, da doutrina tradicional. Após a aprovação da LDB, ensaia-se a implantação de experiências inovadoras, mas acelera-se a crise dessa tendência articulando-se um novo ideário: a pedagogia tecnicista.

Em síntese, a LDB 4.024/61 não teve a participação da população. No segundo semestre de 1963 até abril de 1964, período do Golpe Militar, Freire coordenava o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), experiência junto ao governo federal João Goulart, motivado pelo movimento da Educação Popular. Conforme Freire (1980) esse plano previa desenvolver vinte mil “Círculos da Cultura” por todo o Brasil, em 1964. Foram preparados centenas de alfabetizadores que se espalhariam pelo Brasil. A expectativa era de alfabetizar milhares de trabalhadores, capacitando-os para o direito ao voto, para as eleições que ocorreriam em 1965.

Com o golpe de Estado, Freire foi exonerado do cargo de coordenador do Plano nacional de Alfabetização em 20 de abril de 1964. Ficou preso no IV Exército de Recife por quase três meses e em seguida exilado por quinze anos.

Apesar do Golpe de Estado, o educador Paulo Freire atribuiu e conquistou respeito ao conhecimento popular. Defendeu o direito dos oprimidos pronunciarem o mundo e interferirem nele. Dedicou-se a transformação da sociedade, com vistas a superação da

desigualdade. Jamais se apresentou indiferente a desumanização crescente contra os empobrecidos. Em vista disso, enfrentava as pedagogias conservadoras e forjava o ideário pedagógico libertador. Arroyo (In NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p. 39), escreve que:

As análises de Paulo Freire são mais radicais, não veem o povo como excluído, mas como oprimido. *Pedagogia do oprimido*. Não o pensam como objeto, com que pedagogias educar e conscientizar os oprimidos, mas com que pedagogias se conscientizam e tomam consciência da opressão. (ARROYO, 2011, p.39)

O início da década de 1960 foi um tempo fértil para transformações. Conforme Braick e Mota (2010), em 13 de março de 1964 o governo João Goulart anunciou as reformas de base para 250 mil pessoas, na Central do Brasil. Propostas que iam na contramão dos interesses da elite e do congresso. Anunciava-se Reforma Agrária, tributária, política e universitária. Essas ações, somadas às intensas pressões das organizações do povo, foram tomando corpo. Porém, ao mesmo tempo, alguns representantes da igreja católica organizavam sermões contra o comunismo e a favor da família. Em 19 de março do mesmo ano, organizou-se a marcha a favor da “Família com Deus, pela liberdade”, um ato contrário às reformas de base.

Fortalecidos pela “Marcha com Deus”, que levou uma multidão de fiéis às ruas, em 31 de março de 1964 iniciou a intervenção das forças armadas. Para evitar uma Guerra Civil, João Goulart não apresentou resistência. A Ditadura Militar instaurou-se até 1985. Foram vinte e um anos de governos gerais. Dentre os Atos Institucionais (leis que concentram poder ao executivo) implantados, os quais formaram corpus jurídicos no regime militar fundamentados numa ideia de legalidade ao autoritarismo, mecanismos que garantem total poder ao governo para caçar mandatos, direitos políticos dos cidadãos, fechar o congresso, decretar aposentadorias compulsórias, prender e matar. Para Herbert de Souza,

Em 1964 a nação recebeu um tiro no peito. Um tiro que matou a alma nacional. Os personagens que pareciam fazer parte da história brasileira, ou da História do Brasil como nós imaginávamos, esses personagens de repente sumiram. Ou fora do poder, ou presos, ou mortos. E em seus lugares surgiram outros, que eu nunca sequer percebera existir. Atos bárbaros que eu nunca tinha visto. Idiotas que nem mereciam ser notados. (...) Aí me veio a percepção clara de que o Brasil tinha mudado para sempre. (...) Havia sido cometido um assassinato político. Ali morreu um país, morreu uma liderança popular, morreu um processo. Uma derrota política da qual você jamais vai se recuperar nos mesmos termos. (...) Não se matam

somente as pessoas, também se matam os países, os processos históricos.”
(SOUZA, 1994, p.13)

Ademais, Braick e Mota (2010) demonstram que entre as mais severas violências esteve o Ato Institucional nº 5, o AI-5, criado em 13 de dezembro de 1968, o qual teve vigência por dez anos e concebeu total autonomia para o governo fechar o Congresso, prender e torturar políticos, o que afastou os liberais do governo e uniu militares em operação de sequestros, oficialização da tortura nos porões da Ditadura, interrogatórios sob tortura e milhões de assassinatos. O Brasil apresentou uma conjuntura muito intensa, mobilização crescente do povo, das críticas ao regime militar, com confluência entre setores da classe média, estudantes e operários.

Sobre esse contexto, o historiador e cientista brasileiro, Jacob Gorender ressalta que além da abordagem sobre a atuação da esquerda brasileira e da luta armada de resistência durante o período, houve a crise do modelo econômico no qual o Brasil estava vivendo. Para o autor "a crise econômica de 1962-1965 foi a primeira crise cíclica nascida no processo interno do capitalismo brasileiro e revelou precisamente o seu amadurecimento. O enfrentamento da crise se impunha como adesão ao Fundo Monetário Internacional – FMI. (GORENDER, 1987, p.118)

Porém, "a receita recessiva requer governos fortes, capazes de negar concessões às massas trabalhadoras e forçá-las a engolir o purgante das medidas compressoras do nível de vida" (GORENDER, 1987 p.42). Nesse contexto a mobilização em torno das reformas estruturais (ou "reformas de base") não apontava nesse sentido, e a ideia do golpe começou a ser pensada pelos setores conservadores, adquirindo força cada vez maior, resultando no que desencadeou a chamada de revolução gloriosa nos quartéis. Isso porque:

O núcleo burguês industrializante e os setores vinculados ao capital estrangeiro perceberam os riscos dessas virtualidades das reformas de base e formularam a alternativa da "modernização conservadora". Opção que se conjugou à conspiração golpista. (GORENDER, 1987, p.51)

Dessas análises, evidenciamos a luta de classes na história do Brasil, como categoria para entendimento da realidade brasileira. Empresários, donos de terra, os grandes latifundiários, preocupados em perder o poder em decorrência das iniciadas “reformas de base” propostas pelo governo de João Goulart, uniram-se em uma frente conservadora, alardeando um perigo imaginário de que o comunismo assolasse o Brasil e

junto com os militares orquestraram o golpe, que depôs Goulart e instituiu um dos períodos mais obscuros do Brasil, que perdurou de 1964 a 1985, denominado Ditadura Militar.

Sobre as relações entre Estado Militar e Educação no Brasil, no período de 1964 a 1985, José Wellington Germano (2011) define a Educação Pública com caráter burguês, ressaltando a ação das Forças Armadas ao fazerem a intervenção executiva do golpe e assumirem o poder durante vinte anos. Por contraposição à “democracia populista”, visto que ao assumirem o poder, os militares implantaram um regime autoritário.

Germano aborda o Estado Militar na defesa dos interesses dos conglomerados internacionais, dos grandes grupos econômicos nacionais e das empresas estatais, formando um bloco de poder cuja direção foi recrutada nas Forças Armadas, sobretudo no Exército, o que contou com o decidido apoio dos setores tecnocráticos. “Cabe admitir que os militares se organizavam em autênticos partidos” (GERMANO, 2011, p. 21).

Ainda sobre o período militar, o historiador e cientista político uruguaio, René Armand Dreifuss (1981) retratou a ideia autoritária da necessidade de um Estado atento às questões de soberania, do desenvolvimento com segurança nacional. Acostumados com as armas, a postura dos quartéis, as soluções dos conflitos para eles, eram executadas pela força. Durante o referido período as liberdades democráticas foram suspensas.

No contexto das ideias pedagógicas contra hegemônicas, na contracorrente do pensamento oficial, destacam-se na obra de Freire a tríade dos seguintes livros: *Educação e atualidade brasileira* (1959), *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1968).

No primeiro defende uma prática educativa voltada ao desenvolvimento nacional e construção de uma democracia.

No segundo encontramos suas principais reflexões sobre a experiência de alfabetização antes da Ditadura Militar, no qual argumenta sobre uma educação para a liberdade, que forme e valorize as pessoas como seres humanos e não como objeto de lucro para alguém. Defende a humanização por meio da conscientização psicopedagógica.

O terceiro, tem notoriedade mundial, o qual se encontra traduzido em dezenas de idiomas. Nesse livro, revela-se a *práxis* de um educador que pensa a experiência educativa nutrida de valores, diálogo, respeito, coragem, escuta, proposições para superação da pedagogia que oprime. Nele traz mudanças teóricas importantes, num contexto em que o Brasil estava cada vez com normas mais rígidas, no que diz respeito à Ditadura Militar.

Em 1968, no exílio, Freire começa a redigir *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, no qual apresenta a conscientização inseparável da alfabetização, defendendo a educação como ferramenta potencial para a consciência de classe, a fim de lutar pela transformação da sociedade. Discorre sobre temas que vão desde a alfabetização até a reforma agrária.

Durante esse período, apresenta-se intensa luta de classes no Brasil. Na década de 1970, conforme Braick e Mota (2010) instalou-se no país “a máquina da repressão e da tortura”, pois o país viveu o período mais violento da Ditadura Militar. Foi institucionalizada a censura, a tortura e assassinatos se tornaram práticas comuns. O governo de Médici foi o mais repressivo. Eram poucos os brasileiros que percebiam o que acontecia nos porões da ditadura. Para Boris Fausto (1995, p. 487-488),

O ‘capitalismo selvagem’ caracterizou aqueles anos e os seguintes, com seus imensos projetos que não consideravam a natureza e nem as populações locais. A palavra ‘ecologia’ mal entrava nos dicionários e a poluição industrial e dos automóveis parecia uma benção. No governo Médici, o projeto de rodovia Transamazônica representou um bom exemplo desse espírito. Ela foi constituída para assegurar o controle brasileira da região – um eterno fantasma na ótica dos militares – e para assentar em agrovilas trabalhadores nordestinos. Após provocar muita destruição e engordar as empreiteiras, a obra resultou em fracasso.

Nesse período havia emergência da concepção produtivista de Educação, “o pano de fundo dessa tendência estava constituído pela teoria do capital humano”.³⁶ (SAVIANI, 2013, p.365). Para o autor, com a aprovação da Lei 5.692/71 “buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da Pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial. Já adentrando os anos de 1980, essa orientação esteve na mira das tendências críticas.” (SAVIANI, 2013, p.365). Magda Soares, integrante do grupo de trabalho da Lei 5.692/71 descreve:

Vejo-me (não, vejo-a, a outra que fui) aderir a uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla escolha, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista); vejo-me (veja-a) lutando por maior eficiência e maior “produtividade” do ensino e do sistema educacional. (SOARES, 1991, p.80)

³⁶ Teoria que adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, com o corolário do máximo resultado com o mínimo de dispêndio. (SAVIANI, 2013, p.365)

A autora ressalta que “a palavra de ordem, nessa época, lembro-me bem, era eficiência, eficácia, produtividade, racionalização, operacionalização, plena utilização de recursos.” (SOARES, 1991, p.82)

Nessa conjuntura, Miguel Arroyo exercia docência nos cursos de Ensino Médio, Magistério e EJA. No livro *Perfis da Educação - Miguel Gonzáles Arroyo – Educador em diálogo com nosso tempo*, organizado por Nogueira e Miranda (2011), há contextualização da época em que o educador produz a vida e sua obra. Tempo marcado por manifestações,

No horizonte da vida pública no final dos anos setenta e durante toda a década de oitenta as manifestações políticas – inicialmente relacionadas ao combate à ditadura, à anistia e ao retorno ao Estado de Direito – ganharam cada vez mais acentos sociais ao se associarem a diferentes lutas em torno da democratização: das mulheres contra a violência doméstica e pela emancipação feminina; dos movimentos sociais urbanos por moradias, serviços públicos, atendimentos à saúde e educação; dos trabalhadores por sindicatos livres e combativos na resistência ao arrocho salarial; do movimento de luta pró-creche (MLPC); dos movimentos dos povos do campo por terra e reconhecimento social de sem-terras e pequenos agricultores, indígenas, quilombolas; do abalo negro e de homossexuais no combate ao preconceito e às discriminações raciais e sexuais. Nessa conjunção de forças dos movimentos sociais, a passagem do reconhecimento da carência para a formulação da reivindicação é mediada pela afirmação de um direito. O adágio “direito a ter direitos” se consagrou como definição do significado da cidadania e expressão da entrada de novos atores sociais na cena política (ARROYO, In NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p.13).

Diante de tais conflitos, num período oficial tecnicista, no que diz respeito aos financiadores da Educação, Silva (2002) explica que os gestores do Banco Mundial e as equipes dos ministérios da Economia, do Planejamento, da Educação e do Banco Central dos governos nacionais, sob a indignação e resistência das entidades, deliberam as políticas educacionais, desconsiderando os processos de democratização.

Para a autora, apesar dos esforços da sociedade civil, prevaleceu enfoques restritivos, antidemocráticos e sem transparência. De fato, com favorecimento ao setor privado, desvalorização dos profissionais da educação e contenção dos investimentos públicos.

Para Silva (2002), essa prática de intervenção externa tem sido até hoje utilizada pelos Estados industrializados para lograr a predominância de suas políticas. No caso brasileiro, há distância real entre as políticas do governo federal e aquelas que emergem das entidades e das associações da sociedade civil.

A via da intervenção acelerou-se, na década de 1980, por meio das ações diretas e sistemáticas, acrescidas dos empréstimos solicitados, prioritariamente, ao Banco Mundial, que passou a ser, com o Fundo Monetário, o principal ator na determinação de políticas econômicas e socioeducacionais, através da aprovação de créditos para setores da economia que, por extensão, condicionam a implementação de políticas e de projetos para a educação básica e para o ensino superior, explica Silva (2002).

Afastado do Brasil, na década de 1970, Paulo Freire exilado em países como Chile, Bolívia, Suíça, Tanzânia e Guiné-Bissau, participou de consultorias educacionais e continuou a aplicação de seu método de alfabetização no Instituto Chileno de Reforma Agrária. Dirigiu o Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça).

Nessa experiência fortaleceu a Educação Popular, a nível mundial. Foi colaborador com países africanos recém “libertos” do período de colonização. Sobre suas correspondências com os líderes africanos, publicou o livro *“Cartas à Guiné Bissau”*. Nessa trajetória Freire recebeu influência do líder guineense Amílcar Cabral. No livro mencionado, Freire nos apresenta uma escola que nasce da própria necessidade da luta, da cooperação, da solidariedade, do trabalho como princípio educativo, ligando a produção com a educação e a economia. Uma escola preocupada com a formação política dos educandos, nascida nas exigências de libertação da Guiné Bissau.

Somente em 1979, com a Lei da Anistia, Freire voltou ao Brasil, estabelecendo-se em São Paulo.

Em 1979, Miguel Arroyo fez parte da criação da União dos trabalhadores de Ensino de Minas Gerais. Ano em que escreve *“Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?”*, publicado em 1980. Arroyo nos leva a refletir sobre a identidade do trabalhador, a luta dos educadores para superação de uma organização escolar tecnicista e desarticulada do coletivo. A busca por uma sociedade democrática, ciente das classes sociais e seus antagonismos. Nesse artigo, traz interrogações à visão elitista da história,

Sempre nos ensinaram, e continuamos a ensinar aos alunos, que a história é feita de cima para baixo; que os bem-pensantes, as elites controladoras do poder fazem a história, e a história da educação também, para o mal pensante, ou não pensantes – as massas. Estas, pensa-se ingenuamente, ao máximo se beneficiam há história e da educação feita pelas elites. Até para certos grupos que se julgam radicais, as massas e os oprimidos são mecanicamente reproduzidos pela educação feita e manipulada pelos

dominantes. Visão linear da história em geral e da educação em particular (ARROYO, In NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p.163 - 164).

O texto publicado em 1980 indaga os rumos da educação brasileira devido à postura dos trabalhadores, educadores em luta, greves, pressões que representam o desejo profundo pela transformação das relações sociais, de produção e de trabalho.

Enfim, tempo tenso, de tortura, mortes e de resistência. Com a greve dos metalúrgicos, cria-se em 1978 – 79 o Partido do Trabalhadores e em 1980 a CUT – Central Única dos Trabalhadores.

Finda-se um período marcado por relação de forças determinadas pela ação militar. Pensadores exilados. Propostas educacionais revolucionárias reprimidas. O ideário educacional transformador floresceu em território externo e as bases para a construção de nova Carta Magna foram edificadas. Assim, adentramos nos anos de 1980, em busca de outro cenário político e de conquista de direitos sociais e políticos.

3.2 CENÁRIO DOS ANOS DE 1980 E 1990: CONSOLIDAÇÃO DO PENSAMENTO DE MIGUEL ARROYO E PAULO FREIRE E INQUIETAÇÕES DE ROSELI CALDART

Nos anos de 1980, os graves problemas estruturais do sistema educacional, em todos os níveis, revelaram o seu caráter excludente, seletivo e classificatório da Pedagogia Tecnicista e do sistema dirigido pelos representantes militares.

De acordo com Peloso (2012, p. 18):

Nos anos 1980, o campo popular reconstruiu suas ferramentas de luta (sindicatos, partidos, associações) e até inventou novas ferramentas juntar e canalizar a indignação e os anseios da classe trabalhadora (movimentos, fóruns, entidades). Esse processo de luta e de organização conseguiu recuperar e conquistar muitos direitos. No campo eleitoral, as forças populares disputaram espaços no legislativo e na administração pública, chegando quase a eleger seu candidato à presidência da república.

Nesse período, de volta ao Brasil, Paulo Freire foi professor da UNICAMP e da PUC - SP. Ministrou aulas, assessorou Secretarias municipais de Educação, orientou trabalhos, realizou seminários e recebeu títulos de Doutor Honoris Causa de várias universidades do mundo. Foi uma década rica de publicações conjuntas: *Essa escola chamada vida* (1985) com Frei Betto; *Pedagogia: diálogo e conflito* (1986) com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães; *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (1986) com Ira Schor; *Por uma*

Pedagogia da pergunta (1985) com Antônio Fagúndez e ainda publica sozinho *A importância do ato de ler* (1981) e *Política e Educação* (1985).

Todos os livros cujo conteúdo enfrentam a subordinação intelectual, orientam o trabalho de base da classe trabalhadora e questionam as ideias pedagógicas oficiais. Pondera Saviani que, uma particularidade da década de 1980 foi:

A busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas que a ela se contrapusessem: eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de se construírem pedagogias contra hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem aos interesses dominados. (SAVIANI, 2013, p.402)

As pedagogias contra hegemônicas, conforme Saviani (2013) são denominadas: Pedagogias da Educação Popular; Pedagogias da prática; Pedagogia crítico-social dos conteúdos; Pedagogia histórico- crítica. Na visão do autor:

Ao longo da década de 1980, as pedagogias contra hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em prol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora. Mas, esses ensaios não tiveram forças o suficiente para se impor a estrutura de dominação que caracterizava a sociedade brasileira. E, sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadores. (SAVIANI, 2013, p.448)

Nessa preocupação, em 1986 Arroyo foi organizador do livro “Da escola carente à escola possível”, onde apresentou o texto “A escola possível, é possível?” Junto aos demais autores desse livro, afirmaram a construção de uma escola para as camadas populares que atendam seus interesses de permanecer nela, com vistas à superação da escola carente,

Se pretendemos construir a escola possível para as classes subalternas temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos feito para Constituição de cidadãos trabalhadores formados a imagem de seus interesses de classe e para mantê-los nessa condição de classe. (ARROYO, 1991, p.18)

Arroyo argumenta que não será possível ensinar para participação, desalienação, libertação da classe com os mesmos livros que ensinaram a ignorância e a submissão de classe. Quem deveria construir o material didático seria a própria comunidade escolar. Os elementos norteadores nessa construção deveria ser a compreensão da realidade, ou seja, os educadores precisam conhecer a realidade e condições materiais concretas em que

estão inseridos seus educandos, para enfim a comunidade selecionar os conteúdos e matérias afins.

Nesse tempo em que aos autores traziam a resistência à construção de outra forma de pensar e efetivar a escola, o movimento da Educação Popular se fortalecia. Conforme Braick e Mota (2010) a mobilização popular apresentou resistência pelo fim da ditadura e retorno do Estado de Direito com: luta das mulheres contra a violência doméstica, pelo direito à creche, escola pública, saúde. Movimentos urbanos por moradia, dos povos do campo por terra, movimento de combate à discriminação sexual e racial. Em 1984, a manifestação em prol das “Diretas já” leva multidões às ruas, onde nasce a vitória de Tancredo Neves. O presidente adoece e quem assume é José Sarney.

Em 1987, o pensamento educacional do Movimento de resistência na luta pela Terra, vem representado pela pedagoga Roseli Salete Caldart, a qual publicou sua dissertação de Mestrado, intitulada: *Sem-terra com poesia – A arte de recriar a história (1987)*. Nele encontramos reflexões sobre a realidade viva e o significado da luta do agricultor sem-terra, expressos em poesia.

A coragem e muito trabalho na *práxis* são tarefas assumidas pela educadora, que tem a defesa do existir, como motivação para caminhar em direção da construção de um projeto societário sem classes e sem exploração, onde a vida de todos tenha o mesmo valor.

O livro *Sem-terra com poesia (1987)* dá voz à luta do povo que escreve, em versos, suas condições materiais, sociais, culturais, com determinação. As ocupações de terras improdutivas são acompanhadas por “hinos de luta, ou cânticos de fé”, assim retrata a autora,

Na própria permanência nestes acampamentos, na longa, tensa e dolorosa espera por soluções oficiais, homens, mulheres e crianças, no calor insuportável ou no frio insalubre das lonas plásticas, passando fome e precariedade higiênica, sofrendo a violência constante, ora de jagunços, ora de policiais, não só encontram força para continuar entoando seus cantos, como também razão e sentimento para criar novos poemas e canções. Verdadeiros tratados de sua história, estes versos falam do dia-a-dia de luta, contam como aconteceu a ocupação daquela terra, descrevem a vida do agricultor ST, ou simplesmente exprimem sonho de uma vida menos miserável (CALDART, 1987, p.9 -10).

Ao apresentar a voz dos trabalhadores Sem Terra, Caldart afirma que nenhuma luta é apenas econômica, diz respeito ao direito a existência como um todo, por isso, num

movimento dialético, engendra: cultural, ideologia, símbolo e religião. Por isso, a poesia/o canto tem força intensa no processo educativo. Ela fortalece os processos de conscientização e união, que encorajam à necessária mudança social.

Para a autora, os padrões sociais/culturais são barreiras difíceis de romper, pois pertencem à consciência individual e coletiva. Precisa ser pensado em articulação com o social, o econômico e o político. Mas, essa articulação não é mecânica, tem vínculo contraditório, de modo que não se pode atribuir à cultura o papel de simples reprodutora de um sistema social. Pois, ela pode representar a ruptura da realidade, a luta pela transformação social.

Descreve a cultura na pluralidade, que se faz na concretude do movimento dialético da vida dos sujeitos em processos culturais, divididos em classes sociais. Nesse sentido, a cultura não está a serviço apenas da representação da realidade, ela também fomenta o espírito de luta por uma vida melhor. Por isso, é possível afirmar que, “a condição de miséria não é percebida ou sentida da mesma maneira pelo miserável, que vive a miséria no seu cotidiano, e por aquele que convive com ela ou mesmo vive dela”. (CALDART, 1987, p.20-21)

Em *Sem-terra com poesia* (1987), Caldart buscou compreender o sentido pedagógico e político que a criação e comunicação das poesias têm no processo educativo da luta do agricultor. Sua identidade política coletiva evidencia o projeto de vida social, que vai se definindo, também pelas produções simbólicas.

Nesse período, no dia 5 de outubro de 1988 foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil, no governo Sarney. Conforme Braick e Mota (2003), essa Constituição estendeu o direito de voto aos analfabetos e aos adolescentes entre 16 e 18 anos. A tortura e o racismo passaram a ser crimes inafiançáveis. No transcurso da década de 1980, decorrentes das contingências sociais e econômicas, vinham ocorrendo manifestações das mulheres trabalhadoras, reivindicando creches e pré-escolas. Esse desejo coletivo e necessário consubstanciou-se na Constituição de 1988 e tornou-se referência para a compreensão na educação infantil.

Em 1989, Miguel Arroyo publicou o texto: “A escola e o movimento social: relativizando a escola.” o texto argumenta que o drama vai além do reconhecimento sobre a relevância da escola as classes populares e seus conteúdos, muitas vezes inadequados.

O problema maior está no não reconhecimento da capacidade educativa que há na luta do povo.

Na obra *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?*³⁷, o questionamento de Arroyo remete-nos a repensar a educação como um direito essencial, propiciador das condições necessárias à inclusão no espaço público, no campo da participação política. Entretanto, diante da inexistência de uma ampla cidadania que possibilite a realização do direito à educação, ou a insuficiência de condições para o seu exercício, é algo que fica restrito ao discurso e precisa caminhar para sua efetivação.

Conforme Braick e Mota (2010), em 1989 ocorre as eleições presidenciais, elegendo Fernando Collor de Mello, o qual tomou várias medidas, denominadas como Plano Collor, de 1990 a 1992, congelamento de preços, salários, confisco de poupanças, cortes públicos extinguindo alguns ministérios. Em 1992 o irmão do presidente faz denúncias de corrupção do governo, o qual havia perdido muito sua credibilidade com a população. A acusação somada a crise econômica leva a instauração de uma CPI, os denominados “caras pintadas” vão às ruas pedindo por impeachment (cassação oficial do mandato do líder supremo do país).

Itamar Franco, vice-presidente da República à época, assume o governo por dois anos, dando segmento a administração da política neoliberal e privatizações. Conforme Silva (2002), durante o governo Franco (1992-1994), criou-se a nova moeda, o Real, derivada das negociações internas e externas para vencer a inflação, consolidar a estabilização econômica, assegurar o crescimento encabeçado pelo setor privado, atrair investimentos externos, aprovar as reformas e induzir redução de gastos para as políticas públicas. As políticas para a educação básica pública do Banco Mundial de maior visibilidade na década [...] - privatização do ensino médio e superior.

No início de 1990 Freire publica *A educação na cidade* (1991); *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da autonomia* (1996). Afirma Moacir Gadotti, no prefácio do livro *Educação e Mudança* (1991) que “depois de Paulo Freire ficou impossível pensar a educação como universo reservado, assim como, pensar a sociedade sem a luta de classes”.

³⁷ Obra elaborada por Ester Buffa, Miguel Arroyo e Paolo Nosella, cuja primeira edição é de 1987. Nessa obra, Arroyo escreveu o capítulo intitulado *Educação e exclusão da cidadania*. Faz reflexões sobre a cidadania outorgada e a cidadania conquistada, ao problematizar educação.

Em 1994 houve as eleições presidenciais tendo sido eleito Fernando Henrique Cardoso. Em 1996 foi aprovada a LDB 9.394/96. Para Silva (2002), em todas as reformas e leis - 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 - o ensino médio teve sua nomenclatura alterada, mas foi sempre tratado e concebido dentro de uma dubiedade congênita, como um divisor da quantidade de educação pública permitida aos trabalhadores. Além disso, o discurso da universalização do ensino fundamental servia para encobrir o direito ao ensino médio, secundarizado pelos poderes públicos.

Entre as medidas redistributivistas e assistencialistas operacionalizadas pelas políticas educacionais, criaram-se: o Programa de Educação para Todos (PET), o Programa de Merenda Escolar e da Distribuição do Livro Didático, a Fundação Educar, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PEMET) e a Comissão nacional para a Reformulação do Ensino Superior (GERES) do MEC.

Historicamente, o financiamento da educação pública, desde os tempos coloniais, vem sendo efetuado em contraposição aos interesses das elites dirigentes e dos governos que sempre se abrigara na lei para regulamentar e legislar a exclusão social.

Na prática, essas instituições institucionalizam a pobreza, geram situações estruturais de sua perpetuação nos Estados subdesenvolvidos e devedores e, simultaneamente, criam a ideologia de desenvolvimento, enquanto estratégia de controle. Mais grave: a criação de uma rede de segurança social, a recriação do binômio segurança e desenvolvimento, para o controle sobre possíveis rebeliões das massas urbanas que ponham em risco o capital.

Em março de 1996 Caldart sistematizou o texto “A formação dos trabalhadores no MST: um estudo sobre o Curso Técnico em Administração de Cooperativas – TAC”³⁸. Em 1997 publicou *Educação em Movimento – Formação de educadoras e educadores no MST* (1997), no qual traz ações e reflexões desse coletivo sobre a educação escolar, formação de educadores dos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária. Naquele contexto registram a determinação de lutar pelo direito à educação e construção de uma nova pedagogia³⁹.

³⁸ Conforme os Cadernos do ITERRA “Memória Cronológica” n. 1, 2001, p. 24.

³⁹ Para maior aprofundamento cf. Princípios da Educação no MST. Caderno de Educação nº 8, São Paulo, 1996.

Em 1997 tem início a constituição do que será conhecido como Movimento da Educação do Campo no Brasil. Esse Movimento tem a participação efetiva de Arroyo e Caldart. No início da caminhada, Paulo Freire foi referência de estudos para o Movimento, a começar pelo livro *Pedagogia do Oprimido* e o trabalho metodológico com os temas geradores, bem como o livro *Ação Cultural para a liberdade e Educação e Mudança*. Para Ribeiro (2010, p. 189):

Os movimentos sociais populares rurais/do campo que, nas suas lutas, propõem-se a romper com século de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato brasileiro, inserem a Educação do Campo em projeto popular de sociedade, no qual a emancipação humana é o horizonte para o qual se orienta a sua caminhada.

Nesse propósito, os grupos de resistência aos processos de desumanização criticam programas socioeducativos de ênfase em inclusão, as quais comprometem a igualdade e equidade. Caminha-se à contramão dos interesses do capitalismo e propõem-se: reforma agrária, fundiária, trabalhista, educação pública de qualidade para trabalhadores do campo e da cidade.

Nessa negação dos direitos à educação, valorização da cultura, acesso aos meios de produção da vida, destaca-se “uma crítica radical aos princípios, ou marcos legitimadores das políticas do Estado.” (ARROYO, 2012a, p. 301).

O movimento pela Educação do Campo critica programas socioeducativos de ênfase em inclusão, as quais comprometem a igualdade e equidade. Caminha-se à contramão dos interesses do capitalismo e propõem-se: reforma agrária, fundiária, trabalhista, educação pública de qualidade para trabalhadores do campo e da cidade.

Os movimentos sociais populares trabalham por uma Pedagogia Social. Correlacionam forças para encontrar um “espaço”, de reivindicação e de direito no Estado. Conquistaram Licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas, cursos coordenados por pesquisadores e por militantes, professores do movimento, em sua maioria. Porém, sobre as pedagogias contra hegemônicas, Saviani (2013, p. 414) interpreta que:

(...) os grupos dominantes, à frente a burguesia, interpretam a “transição democrática” na linha de estratégia de transição pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, veem a “transição democrática”

como um processo de libertação de sua condição de dominados. Ocultando essas diferenças sociológicas, a expressão acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes.

Luta-se para construir e efetivar políticas que atendam aos trabalhadores e filhos de trabalhadores do campo. Porém, o Estado, na visão gramsciana é um espaço sociocultural em constante disputa, seja entre sujeitos e classes sociais que têm interesses individualistas e privatistas, seja entre aqueles que buscam concebê-lo como espaço público em formação, capaz de promover justiça econômica, social e cultural.

Assim, as décadas de 1980 e 1990 foram de efervescência no âmbito político e econômico. Dois marcos importantes para a nossa investigação: A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em outubro de 1988, que ficou conhecida como constituição cidadã, embora expressão de negociação entre setores dominantes. A publicação da LDB 9.394 em dezembro de 1996, com faces de inclusão dos segmentos dos jovens e idosos, povos do campo e pessoas com deficiência.

As obras de Miguel Arroyo e Paulo Freire foram fundamentais para a construção de experiências educativas com os povos do campo e com o segmento de jovens e adultos, tanto do campo como da cidade. A experiência da Escola Itinerante, no contexto do MST, data da década de 1990, assim como as primeiras experiências vinculadas ao PRONERA, que tiveram o ideário de Freire fundamentando práticas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos das áreas de assentamentos de beneficiários da reforma agrária no Brasil.

3. 3 CENÁRIO DOS ANOS DE 2000 A 2018: ENTRE CONQUISTAS, PROPOSIÇÕES E DISPUTAS POLÍTICAS

Nos anos de 2000, Paulo Freire não está entre nós, porém sua obra é considerada clássica, fundamentando políticas e práticas educativas. No período ora analisado, Miguel Arroyo e Roseli Caldart têm destaque pelo vínculo com a Educação do Campo. Roseli Caldart marca presença com a sua produção vinculada à classe trabalhadora. Já Arroyo, analisa a classe trabalhadora desde a categoria “diversos” ou “plurais”, para se referir aos sujeitos oprimidos e privados de direitos.

Em 2000 Roseli Salete Caldart publicou *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, produto de sua tese de doutorado. Nesse trabalho Caldart buscou compreender a experiência de educação e de escola no MST. No prefácio, Miguel G. Arroyo abre as reflexões rememorando o pensamento e o discurso dos dirigentes políticos desse país, os quais se limitam a afirmar que “para lidar com a enxada, não é preciso muitas letras”, ou seja, instrução escolar. Miguel Arroyo aponta, que é por essa visão estreita, que as escolas rurais brasileiras se mantêm por décadas, em estado de esquecimento. Porém, o povo começou a reagir coletivamente, por meio do Movimento Social Popular enfrenta e constrói a defesa de outro horizonte político, o da resistência, afirmando que há luta pela vida e luta pela escola de direito dos trabalhadores do campo.

Em 2003 o Brasil teve a vitória do Partido dos trabalhadores, tendo como representante Luiz Inácio Lula da Silva. Com ele, os projetos sociais a favor das minorias ganharam forma. No setor de Educação no viés contra hegemônico Educação popular e Educação do Campo caminham juntas. As Diretrizes da Educação do Campo ganharam vida.

Em 2004 por meio do MEC, tem-se a inclusão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A SECAD tem o propósito de trabalhar a Educação do Campo, a Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Ambiental e a Educação à diversidade étnico-racial. Objetiva-se valorizar as diversidades culturais, visando à efetivação de Políticas Públicas para esses segmentos.

Em 2004, Caldart publicou *Por uma Educação do Campo*, livro organizado juntamente com Miguel Gonzáles Arroyo e Mônica Castanha Molina. No qual, trazem textos de autores que dizem sobre “a urgência em ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo”.

No texto de Caldart acompanhamos a sistematização desse enfrentamento, o qual forja outra realidade, mais otimista, que responde: “o campo está vivo, em movimento”. Arroyo define que o livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2004), em sua terceira edição⁴⁰, publicada pela Editora Expressão Popular, nos traz a visão que o campo está vivo e suas escolas estão em renovação. Ao prefaciando a obra de Caldart, Arroyo defende que:

⁴⁰ Importante lembrar que a primeira edição da obra foi publicada no ano de 2000, pela Editora Vozes.

Temos outra concepção dos vínculos entre a produção social e a produção da escola, entre a dinâmica social e cultural e a dinâmica educativa, entre o pensamento social e o pensamento pedagógico, entre o avanço da consciência dos direitos e o avanço das lutas pela educação, o saber e a cultura. (...) Há um movimento de renovação. (...) Tenho acompanhado inúmeras experiências inovadoras. (...) Chama-me a atenção como esses encontros acontecem em um clima que destaca fatos, frases, músicas, fotos, murais, gestos, lembranças, linguagens e práticas que vinculam a educação e a escola com a memória e identidade coletiva, com as lutas por direitos e os valores democráticos por igualdade e diversidade, por liberdade e justiça, pela terra e a cultura, pelo trabalho e dignidade. (ARROYO, 2004, p.11)

Uma das provas da vida no campo e da resistência está na criação das escolas nos acampamentos, que representam sementes de luta por espaços formativos, no intuito de ocupar o espaço do saber, para além dos outros latifúndios. Só terra não é suficiente, é preciso lutar por escola, saúde e direitos garantidos na constituição. Explica Caldart,

Os campos experimentais integram um esforço articulado entre diferentes escolas, pela mediação do movimento social, de tensionar/transformar aspectos do conteúdo e da forma escolar, de modo a se aproximar da concretização de um projeto educativo que visa à emancipação humana e à superação das relações de exploração entre os seres humanos e sobre a natureza. (CALDART, 2017, p.12)

Nessa perspectiva, o projeto de outra sociedade necessita de outra proposta de escolarização, que vincule a individualidade ao processo social da coletividade, construção de valores sociais e humanos, a partir da organização e identidade em comum, na perspectiva de classe, reconhecendo - se e compreendendo que não basta mudar os conteúdos escolares, é preciso muito mais, para que possamos atingir a emancipação humana.

De 2010 a 2017, Caldart se dedica à produção, em coautoria com outros pesquisadores vinculados aos movimentos sociais, de um conjunto de reflexões tratado por ela como “Caminhos para transformação da escola”, os quais vem sendo produzido de acordo com o percurso de práticas e debates no âmbito dos cursos de Formação de Educadores do Campo, particularmente dos que trabalham nas áreas de Reforma Agrária, afirma a autora.

O objeto de estudo desse conjunto de livros está centrado na formação de educadores, organização do trabalho pedagógico e a escola de educação básica do campo,

“com ênfase na construção do desenho da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (integrando ou não a educação profissional) e também na modalidade de educação de jovens e adultos”. (CALDART, 2010, p.7)

Surge disso a necessidade de que seus educadores e educandos se dediquem a estudar e formular sobre a concepção de escola e sobre sua função social a partir da realidade dos trabalhadores do campo, tendo como horizonte a construção da escola a que tem direito e que necessita a classe trabalhadora. (CALDART, 2010, p.7)

Os textos do primeiro volume, denominado *Caminhos para transformação da escola 1 – Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*, organizado por Caldart, Fetzner, Rodrigues e Freitas, traz a sistematização e discussão em Seminários⁴¹ de Licenciatura de Educação do Campo, dos anos 2006 a 2010.

O livro contempla: a participação orgânica dos Licenciandos (as) da Educação do Campo, na escola; discute as possibilidades de transformação da escola, aborda reflexões escolares por meio de ciclos, trata do conhecimento escolar e participação popular da escola, traz questões de organização curricular e de docência por área de conhecimento, no contexto das Licenciaturas em Educação do Campo, retoma-se o debate sobre concepção de escola e as bases de construção de “uma escola única do trabalho” texto elaborado por Freitas. Caldart apresenta ainda um texto sobre o ensino médio integrado.

Em seu desfecho Caldart (2010, p. 16) destaca a necessidade de construção coletiva de um plano de estudos:

Precisamos contribuir na transformação da escola para que ela se aproxime cada vez mais do objetivo de formação dos construtores da nova sociedade pela qual lutamos. Os que estamos aqui fazemos parte da construção de uma escola diferente e um dos objetivos das discussões do processo em que esse seminário se insere é identificar os limites de nossas práticas atuais e planejar sua superação.

Em 2012 Miguel Arroyo dedica seu trabalho em defesa do Movimento dos Outros Sujeitos, àqueles que se auto afirmam, que lutam contra os processos desumanizantes, pelo direito a ter direito de viver com: saúde, moradia, educação, alimentação. E, quem são

⁴¹ Este Seminário foi uma realização do curso de Licenciatura em Educação do Campo em conjunto com o setor de Educação do MST da região sul e o Instituto de Educação Josué de Castro.

eles, os Outros Sujeitos descritos por Miguel Arroyo? O autor interroga: Quem são os revolucionários que tomaram consciência política a ponto de lutarem coletivamente por direitos coletivos? Que pedagogias formaram esses sujeitos diversos, plurais que chegam à escola pública e passam a conquistá-la, reclamando e desconstruindo o que não lhes interessa para produção do existir?

Ainda, no ano de 2012, Roseli Caldart, juntamente com Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto organizam o Dicionário de Educação do Campo. Trata-se de uma elaboração coletiva que apresenta a síntese da compreensão teórica / prática, conceitos pedagógicos e filosóficos da educação do Campo. Apresentam conceitos e categorias utilizadas pelos Movimentos Sociais Camponeses.

O segundo volume, denominado *Caminhos para transformação da escola 2 – Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do Campo*, publicado no ano de 2015, teve organização de Roseli Caldart, Miguel Enrique Stédile e Daiana Daros. Traz a sistematização dos debates realizados no Instituto de Educação Josué de Castro, nos seminários de 2012-2014, sob os temas: Agricultura Camponesa, Educação Politécnica, Escolas do Campo, Formas de organização dos Planos de Estudos, Trabalho socialmente necessário, Cooperativismo, Ensino de Ciências da natureza nas escolas do Campo; Lógica da Agricultura Agroecológica, Escolas da Reforma Agrária, Caminhos para transformação da escola (pressupostos gerais, complexos de estudos, matrizes, ambiente, trabalho e tempos educativos).

O terceiro volume, denominado *Caminhos para transformação da escola 3 – Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo*, também publicado em 2015, organizado por Roseli Caldart, Marlene Lucia Siebert Sapelli e Luiz Carlos de Freitas, traz um olhar atento à escola construída na ótica dos trabalhadores. O objetivo desse livro foi estabelecer diálogos e possíveis intercâmbios colaborativos entre movimentos e sujeitos coletivos, em luta pela defesa da escola pública, de gestão pública popular.

O quarto volume, denominado *Caminhos para transformação da escola 4 – Trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo*, foi publicado no ano de 2017, organizado por Roseli Caldart. O volume traz debate sobre Agroecologia, algo desafiador para escola pública do campo, os princípios do trabalho escolar defendendo a Agroecologia. Nele, Caldart traz entrevista com a agrônoma Ana Maria Primavesi, pioneira no Brasil na questão

da produção ecológica. Defende a agroecologia da vida, o cuidado com o solo e com a alimentação. O conjunto de textos desse livro trata da Educação e Agrofloresta: Conexão com a vida; Educação em Agroecologia; Possibilidades de trabalho com Agroecologia no caminho para transformação da escola; Agroecologia como base de diálogo entre educação profissional e educação Infantil; Trabalho, agroecologia e educação politécnica nas escolas do campo.

Em 2017, Caldart e Villas Bôas organizaram a publicação do livro *Pedagogia Socialista – Legado da Revolução de 2017 e desafios atuais*, nele encontramos elementos matriz para construção do pensamento pedagógico que visa a formação de um pensamento pedagógico que enfrente os desafios atuais. No texto: *Pedagogia do MST e Pedagogia socialista russa* Caldart objetivou trazer elementos da construção pedagógica do MST sobre os caminhos de transformação da escola e pensar sobre a forma de diálogo com categorias pedagógicas da constituição do projeto educativo da Revolução Russa. Indica-nos chaves para pensar os caminhos para transformação da escola, os textos desse livro nos levam a refletir sobre uma transformação viva e radical, porém há que se ter a paciência história,

Não estamos em uma revolução socialista, e nosso tempo é outro. Então, não se trata de copiar os pedagogos russos, mas apenas de aprender com eles e se inspirar no que tentaram fazer. Não se fica pressionado a “aplicar” sua pedagogia nem se trata de filiação a uma corrente pedagógica. Importam mais os fundamentos e as questões que nos ligam (universalizam) a um mesmo projeto histórico de construção. Para muitos educadores, a leitura da pedagogia russa motiva a leitura ou releitura de Marx, e facilita a compreensão da concepção do materialismo histórico – dialético. (CALDART, 2017, p.271)

É fato que as circunstâncias em que construímos mudanças, geralmente não são favoráveis. Os anseios pela construção do novo ocorrem porque quem está condicionado a uma realidade injusta precisa reagir em defesa da justiça. Por isso, é preciso que se tenha um motivo para lutar, resistir, construir e esse motivo é a própria vida.

Em caminho oposto a essa discussão, no governo de Michel Temer e no de Bolsonaro, vive-se sob a égide de práticas de natureza autoritária, comprometidas com setores conservadores, com a defesa dos interesses capitalistas, grandes empresários, latifundiários.

Na conjuntura de 2016 a 2019, os trabalhadores estão sofrendo perdas de direitos. A proposta de constituição de uma frente contra o ataque aos direitos sociais e trabalhistas

é uma iniciativa importante. No entanto, é preciso ir além, é preciso fazer a crise conjuntural evoluir para uma crise de hegemonia.

David Maciel⁴² ressalta que está em curso no Brasil uma crise conjuntural que se manifesta nos planos econômico, social e político-institucional e que teve origem no programa neoliberal moderado a partir da crise econômica mundial.

Segundo o autor, sua faceta mais visível é a crise de legitimidade do governo Dilma Rousseff e do PT, tanto que a essa crise se gestou a grande comoção popular contra o governo do partido, principalmente na segunda gestão da presidenta. O que culminou com o questionável processo de *impeachment*, nos moldes de um golpe, esse diferente de 1964, pois não se recorreu aos militares ou as armas, mas aos parlamentares, à mídia e a um sistema jurídico, em parte comprometido com os setores conservadores.

Essa crise, que contribui para o contexto golpista, na perspectiva política do grande capital, expressa que o programa neoliberal, tem conseguido se impor, apesar da recessão econômica e do forte descontentamento popular com o neoliberalismo, capitalizando a adesão de setores sociais mobilizados pelo antipetismo, particularmente a classe média insatisfeita, que também não tem consciência de que é explorada pelos representantes do capital, dos grandes empresários. Posteriormente, esses setores aliados ao capital apoiam candidatos retrógrados.

Enfim, tal movimento é considerado um processo de reacomodar as forças no interior do bloco no poder, entre a classe dominante, fortalecendo posições já hegemônicas do capital financeiro além de impor medidas extremadas como programa de governo para o combate à crise. Essa opção é fruto de nossa compreensão acerca da educação brasileira e de que a escola popular é necessária ao atual contexto histórico. Ainda é resultante do engajamento nos processos coletivos que buscam o fortalecimento de um projeto de sociedade, justa, igualitária, para o qual os autores contribuem.

Ao concluir o capítulo, predomina um sentimento de incompletude. Afinal, o movimento histórico marcado por contradição, resistência e constituição de experiências coletivas é complexo, impossível de ser compreendido e exposto em poucas páginas. De toda forma, a intenção foi a de colocar as obras dos autores no movimento societário e

⁴² Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2015/05/Conjuntura-David-Maciel.pdf>. Acesso em 08 jan. 2020.

demonstrar que elas expressam a resistência à hegemonia da classe dominante. Elas fomentam processos formativos voltados para a construção da contra hegemonia e da transformação da sociedade.

No próximo capítulo, a intenção é demarcar o diálogo entre Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart, identificado a partir da análise das suas obras.

4 EDUCAÇÃO E ESCOLA PÚBLICA DA CLASSE TRABALHADORA: DIÁLOGOS ENTRE MIGUEL ARROYO, PAULO FREIRE E ROSELI CALDART

Esse capítulo é dedicado às reflexões sobre Educação e Escola Pública, na concepção de Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart. Entretanto, para auxiliar na análise, tomamos como referência estudos de Gaudêncio Frigotto, José Luís Sanfelice e Neidson Rodrigues. No conjunto das produções brasileiras sobre escola pública, Antunes, Frigotto e Sanfelice se destacam em seus conceitos, indagações e proposições. Rodrigues é o autor da *Mistificação da Escola à Escola Necessária*, cuja primeira edição foi publicada em 1987. Sua relação com os autores está na realização de um trabalho voltado a pensar a formação diferente, necessária e possível.

A concepção de Educação e de Escola Pública foram os dois eixos temáticos que nortearam a leitura das obras de Arroyo, Caldart e Freire. A intenção é demonstrar que os três têm obras que evidenciam a escola pública da classe trabalhadora, não somente em ideias, mas em experiências educativas, o olhar foi orientado para a identificação dos elementos que caracterizam tais concepções.

4.1 SOBRE A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Educação direito de todos e dever do Estado.
Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

Na história da Educação brasileira, consta no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que, "A Educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Porém, salvo raras exceções, o Estado não tem cumprido com esse compromisso.

Culpa-se o povo por não ser participativo ou capaz de desenvolvimento intelectual. Proporciona-se mínimas condições de estrutura e trabalho, a fim de manter uma precarização velada à efetivação do direito de aprender, dos filhos e filhas da classe empobrecida.

Tais direitos foram segregados às políticas de marginalização, legitimadas pelo sistema excludente, remediados nos Departamentos da Diversidade e políticas compensatórias. Assim, os sujeitos denominados como diversidade, destinatários de uma suposta “benevolência” do Estado, seguem em luta pela superação de sua condição histórica de objeto de trabalho e lucro para alguém.

Para a classe trabalhadora, a Educação é um direito fundamental. Porém, ela precisa estar comprometida com o bem maior, que é a vida. É a Educação uma das ferramentas de libertação humana e transformação social.

As lições da práxis nos elucidam que, para que as políticas públicas conquistadas sejam efetivadas, ao menos os direitos mínimos sejam atendidos, é necessário que haja a união da classe trabalhadora. Para os autores mencionados nessa pesquisa, os sujeitos precisam questionar o sistema, problematizar a realidade e expulsar a opressão de dentro de si, como nos ensinou Freire, superando os estigmas de seres inferiores, para sujeitos de direitos.

Arroyo (2012) nos esclarece que além de estarmos num tempo em que se fortalece à consciência de que somos sujeitos de direitos, caminha-se para o avanço do humanismo, para a luta pela clareza de que o Direito à vida não é inerente à uma classe, raça ou gênero. É direito de todos e todas, sobretudo aos que estão nos limites da sobrevivência. É inerente a própria condição humana.

Em vista disso, a qualidade da Educação pública depende da força, reivindicação das comunidades escolares, unidos numa mesma causa, para que se cumpra o que foi “conquistado” por lei. Arroyo (2010), explica-nos que as lutas dos últimos séculos têm formado a consciência de sujeitos revolucionários. Nesse cenário, em que os excluídos não se veem como subservientes e sim como sujeitos, os trabalhadores se organizam em reivindicações por um Estado de Direitos. Logo, diante da pressão, o Estado é obrigado a se repensar, pois é tensionado pela organização dos trabalhadores. Exemplos recentes foram as décadas de 1970 e 1980, período de intensos conflitos entre Movimentos Sociais e Estado, com reivindicações pelo direito ao trabalho, moradia, à terra, à vida digna.

Assim, há o desafio da escola e comunidade se organizarem para tensionar os espaços oficiais instituídos, desde os municípios, que operam as políticas de Estado, tratando dos investimentos na infraestrutura, da política de pessoal, dos mecanismos

formais de gestão, matrículas, produção e uso de materiais pedagógicos adequados a atender as necessidades da classe trabalhadora.

Em *Elogio à Educação* (2002), Neidson Rodrigues comparava a Educação dos tempos atuais a duas imagens: da Caverna de Platão e do Labirinto, diz ele:

Ambas são produtoras de angústias para o espírito. A primeira, por reproduzir a terrível cena de homens que, amarrados de costas para a entrada da luz que projeta sombras ao fundo, disputam quem é mais competente para distinguir realidades, que não passam de sombras. A segunda, a do labirinto, nos induz ao reconhecimento da impotência a que os homens podem ser colocados, diante de inúmeras alternativas... semelhantes. O que produz a angústia do labirinto não é a ausência de alternativas, mas sim a sua excessividade. Ainda, porque todas elas se assemelham. Por isso, embaralham o nosso entendimento. Da entrada das cavernas onde nos encontramos parece haver uma legião de demônios que se divertem fazendo circular, cada vez de modo mais apressado e recortado, enorme quantidade de objetos que, pela diversidade e quantidade, nos impedem se quer de lhes identificar. O mundo tornou-se um fantástico videoclipe. E isso nos arremete para dentro de um verdadeiro labirinto. Como sair dele se todas as suas portas e paredes, disposições e cores, se nos mostram insistentemente de modo padronizado e similar, e impossibilitam a quem se encontra dentro dele identificar até mesmo o caminho já percorrido? O que nos conforta é a lembrança de que às vezes há soluções tão simples. (RODRIGUES, 2002, p. 12).

Rodrigues (2002) demonstra que vivemos uma contemporaneidade bombardeada por excessos de informações. São muitas as possibilidades de acesso, porém parte delas sem qualidade, o que faz o estudante se sentir em labirintos, perdido em meio a excessos, sem se apropriar do essencial, sem encontrar a saída, pelas múltiplas possibilidades. Ao comparar a Educação à alegoria da Caverna, nos reportamos às pessoas que pensavam que nela estavam livres, mas na verdade não estavam, pois viviam observando somente as sombras, viam o mundo a partir de uma única perspectiva, presa em suas concepções, crenças, sem conseguir ver o mundo real, devido a sua prisão. Logo, cabe ao educador saber compreender o que é o essencial, auxiliando o educando nesse caminho rumo a superação de limitações que o contexto impõe, assumindo uma postura consciente.

Na concepção de Caldart (1997), a História da Educação está intimamente ligada à consolidação das políticas públicas, à cultura da igualdade, do direito a terra, ao conhecimento, ao trabalho, ao direito que todos temos de vivermos como humanos. Para a autora, a 'Educação é mais que escola'. A esfera educativa se torna um centro de vida,

onde trabalho, estudo, atividades culturais e políticas fazem parte de um mesmo programa de formação. Afirmar a autora,

É necessário priorizar a categoria de exterioridade para poder captar a forma na qual os oprimidos articulam a sua exigência de ser. Exterioridade, porque se trata de um pólo extrojetado pelo sistema necrófilo. A positividade da sua interpelação vem de fora, de um lugar epistemológico determinado pela radical alteridade dos seres humanos cuja vida não é reconhecida pela lógica da dominação. Em versão teológica, passou-se a insistir no “potencial evangelizador dos pobres. (CALDART, 1987, p.7).

Dessa forma, indica-se que todo processo pedagógico parta da compreensão que o ser humano tem do próprio processo de humanização, assumindo que o problema central da história presente da humanidade seja o direito à vida digna de um povo desvalido, condicionado ao movimento de correlações de forças externas e internas à escola. É necessário entender a realidade na sua complexidade diversa, para transformá-la.

Embora, as forças do sistema capitalista expropiem o trabalhador da riqueza de seu trabalho, dos direitos mínimos de dignidade, ainda o convence que a miséria é sua única forma de existir, há em toda história movimentos que lutam pela liberdade, seus direitos civis. Para Freire, a Educação precisa estar a serviço da prática pela liberdade, intimamente ligada a política,

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige permanente busca que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inseridos os homens como seres inconclusos. (FREIRE, 1987, p.34)

Na Educação estatal há um jogo de interesses ao restringir a formação dos trabalhadores e seus professores. Nessa lógica, alguns movimentos como: ‘Todos pela Educação’, ‘Educação Empreendedora’, Escola sem Partido entre outros, decidem o que ensinar aos filhos da classe explorada e empobrecida, para mantê-los na subserviência.

Afinal, que tipos de humanos a Educação oficial quer formar? Que qualificação o mercado quer da massa dos trabalhadores? No fordismo, precisava-se de trabalhadores obedientes, dóceis, disciplinados e com força. A partir da revolução industrial, o perfil do trabalhador ideal seria a polivalência, ou seja, que conseguisse fazer várias funções ao

mesmo tempo: pensasse no trabalho, assumisse a responsabilidade no produto a ser vendido, fosse criativo, com iniciativa, espírito de equipe e capacidade de resolver problemas que aparecessem, sem autonomia.

Dentro do sistema neoliberal o que o mercado espera da educação dos trabalhadores é que forme indivíduos capazes de fazer escolhas pessoais e encontrar a saída para seus problemas, por si só. A prática dominante é a do mercado. Sendo assim, grande parte das escolas capitalistas abre as portas à Educação Empreendedora, como forma de garantir a educação que prepare para competir no mercado. Desconsidera-se o humano e a vida daqueles que não se encaixam nas exigências ideais do mercado.

Nesse ínterim, na lógica da Educação oficial para atender o mercado, o professor se torna um mero executor de atividades prontas, de preferência descontextualizadas. Não é um problematizador da realidade desumanizante e sim um executor técnico de exigências mecânicas em prol do desenvolvimento do capital. O conhecimento científico passa a ser substituído por práticas de memorizações, livres de pensamentos complexos.

Logo, pensar a Educação da classe trabalhadora requer o discernimento em desocultar a história violenta que empurrou grande parte da humanidade à condição de despossuídos, irracionais e sem direito à vida.

Os quadros 1 e 2 trazem sínteses dos pensamentos de Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart, na tentativa de identificar confluência de ideias.

Para a elaboração do quadro foram trabalhadas as seguintes obras:

- ⇒ *Educação e exclusão da cidadania*, capítulo de Arroyo, publicado no livro dele com Ester Buffa e Paolo Nosella (2003).
- ⇒ *Outros Sujeitos, outras pedagogias*, obra de Arroyo, publicada no ano de 2012.
- ⇒ *Passageiros da noite*, de autoria de Arroyo, publicada no ano de 2017.
- ⇒ *Miguel González Arroyo: educador em diálogo com o nosso tempo*, obra organizada por Nogueira e Miranda, publicada no ano de 2011.
- ⇒ *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, obra de Caldart publicada no ano de 2000.
- ⇒ *Educação em Movimento*, obra de Caldart publicada em 1997.
- ⇒ *Pedagogia socialista: Legado da Revolução de 1917 e desafios atuais*, obra organizada por Caldart e Villas Bôas, publicada em 2017.

- ⇒ Conjunto de coletâneas sobre *Caminhos para a transformação da escola*, que tem Caldart como uma das organizadoras, cujo primeiro volume foi publicado em 2010.
- ⇒ Ação Cultural para a liberdade, obra de Paulo Freire, analisa em sua terceira edição, publicada em 1978.
- ⇒ Educação como prática da liberdade, de Paulo Freire, analisada no conteúdo da edição de 2008.
- ⇒ Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, cuja edição analisada é de 1980.
- ⇒ Educação e Mudança, de Paulo Freire, publicada em 1979.
- ⇒ Política e Educação, obra de Paulo Freire, analisada no conteúdo da edição de 2017.

QUADRO 1 – CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE FREIRE, ARROYO E CALDART

AUTORES CONCEPÇÃO	FREIRE	ARROYO	CALDART
Educação	<p>Para Freire a Educação é intrínseca à Política, a conscientização crítica, como prática da liberdade, indispensável aos seres humanos. Centrada na liberdade, autonomia do 'ser mais', num mundo melhor.</p> <p>Educação é sempre um ato político, defender o contrário significa estar a serviço da despolitização. Por isso ela deve estar comprometida com a formação da consciência de classe e emancipação humana.</p>	<p>Para Arroyo, a Educação é um dos caminhos para a luta pela democracia, luta dos segregados, oprimidos, excluídos por se afirmar como humanos, com direito a ter direitos. Porém, a educação por si só não garante que os sujeitos de direito se firmem na garantia de um viver digno. É preciso um outro projeto de sociedade. A Educação para cidadania está servindo para ocultar sua exclusão. Ela está construída na tradição do autoritarismo. É preciso conceber a Educação como processo de produção e não de inculcação, num processo em que</p>	<p>Educação é mais que escola. Ela se faz com o grande sujeito, que é o movimento social. Por isso, não tem como a Educação deixar de dar centralidade ao debate sobre conhecimento, em uma concepção que o vincula ao conjunto dos processos formativos do ser humano, visando uma interpretação da realidade que permita ao ser humano transformá-la.</p> <p>Luta-se por uma Educação centrada na vida real e suas contradições, sua historicidade. Significa educar os sujeitos para um trabalho não alienado, para intervir nas circunstâncias objetivas que produz o humano. Ou seja, por uma Educação vinculada com o trabalho socialmente produtivo, em que o projeto</p>

		se luta pelo sujeito, pelo seu direito a saber-se e vida digna.	educacional emancipatório tensione a “lógica escolar”.
Educar é:	Educar é trabalhar pela humanização de um povo desvalido; formar a consciência crítica; Rechazar a formação técnico-científica, resumida à estreiteza tecnicista e cientificista que tem caracterizado o treinamento educacional neoliberal, o qual fortalece um sistema desumano, que faz tantas pessoas padecerem por falta de saúde, educação, saneamento básico, entre outros.	Formar sujeitos de direitos.	Emancipar politicamente os sujeitos, no contexto da luta de classes, para a transformação social. No propósito de preservar a continuidade da vida humana, com princípios da Agroecologia.

Organização: Solange Fernandes Barrozo Debortoli, 2019.

Analisando os três educadores em diálogo, verifica-se que a educação da classe trabalhadora é compreendida como um ato político, como horizonte à transformação social, englobando a luta por direitos e defesa da vida. É uma ferramenta de formação humana, comprometida com o movimento de superação da sociedade de classes e exploração. Não naturaliza a desigualdade social e nem culpa o despossuído pela sua pobreza. Compreende que é pelo trabalho que o ser humano se constrói humano, transforma a si e ao meio em que vive. Logo, Educação é mais que escola, precisa ser movimento social.

A Educação é espaço que deve valorizar o trabalho como promotor da vida, sem desvalorizar o trabalhador. Entende que são pelos processos de produção da vida, que o ser humano se produz, visto que educar é humanizar, promover condições de vida, dignidade, aprendizagem, crescimento, segurança.

Portanto, os três educadores têm em comum a defesa da Educação como prática da superação da opressão, com vista ao processo formativo voltado à transformação social. É por meio da Educação que se exercita e constrói a democracia, como luta dos segregados, de baixo para cima, sem autoritarismos. É por meio da Educação que se supera crenças e se luta também, por todos os direitos sociais.

QUADRO 2 – CONCEPÇÃO DE SUJEITOS DA EDUCAÇÃO, PAPEL DO ESTADO E LUGARES EDUCATIVOS

CONCEPÇÃO	FREIRE	ARROYO	CALDART
Sujeitos da Educação	São oprimidos que pela prática educativa aliada a política, constroem-se como protagonistas, numa relação horizontal, onde há respeito às diferenças; São sujeitos da aprendizagem, onde o educador é livre para pensar e construir sua prática. O estudante tem liberdade para se expressar, construir uma escola melhor, com liberdade para pensar, inclusive sobre o currículo.	O autor orienta a necessidade de outros mestres, o que exige um olhar mais respeitoso, cuidadoso, crítico e sensível aos 'diversos', aos 'plurais' que chegam à escola. Esse olhar não poder enxergar apenas o 'aluno', o 'educando', é preciso ver além disso, é preciso ver o ser humano, sua história, sua condição de vida. Um educador ciente que os educandos são aqueles que resistem a violência social.	É o movimento social, composto por coletivos em luta. O educador é um intelectual revolucionário que trabalha pela formação de sujeitos revolucionários.
Papel do Estado	Financiar a Educação; Educação não pode estar nas mãos do Estado ou serem pensadas pela classe dominante, ela precisa ser construída e gerida pelos trabalhadores.	Financiar a Educação; Porém, que Estado é esse? O que esperar de um Estado que é dominado pelos interesses da classe dominante?	Financiar a Educação administrada pelos movimentos sociais;
Lugares Educativos	Na família, na comunidade, nos bairros, nos círculos de diálogo.	No movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana.	A esfera educativa é um centro de vida, de trabalho, estudo, atividades culturais e políticas. O movimento social é educativo. Coletivos de estudo.

Organização: Solange Fernandes Barrozo Debortoli, 2019.

Pelo exposto no Quadro 2, a concepção dos autores sobre os sujeitos da educação, tem aproximações importantes, haja vista que são compreendidos como “humanos” e históricos, com possibilidade de se libertar de um processo de opressão, quando inseridos em coletivos e movimentos sociais.

Consideram as condições materiais de existência dos sujeitos e critica o Estado, por defender interesses da classe dominante. Para os três autores, ao Estado cabe o financiamento da Educação, pensada pela própria classe trabalhadora. Nessa perspectiva, o educador e os educandos são sujeitos, os quais numa relação horizontal estão juntos na realidade que os circunda, problematizando-a para a partir das contradições sociais, selecionar as situações problemas a serem investigadas, de forma a compreender o

contexto de expropriação da riqueza do trabalho, as lutas de classe, as contradições do sistema.

Logo, configura-se como Educação crítica, aquela que se fortalece no exercício tenso da cidadania, do diálogo e das reflexões. Recusa a educação bancária, que tem como prática depositar informações no cérebro dos estudantes. Questiona concretamente as relações do homem com a natureza e com toda sociedade. Seus principais instrumentos de trabalho são: o diálogo e a compreensão da realidade. Trabalha-se numa metodologia que instiga a ação – reflexão – ação. Logo, a formação da consciência livre do ideário de exploração da classe dominante, vai construindo um sujeito com autonomia e participação social. Convém explicitar que a politização da consciência oprimida exige as condições materiais do viver.

Para Freire e Schor (1986), mesmo nos momentos mais ingênuos da Educação como prática da liberdade, jamais se afirmou que devêssemos primeiro, criar escolas de conscientização para depois, com as massas populares ‘preparadas’, transformar a sociedade. É na experiência de serem exploradas e na prática de se arregimentar para superar a situação concreta de opressão, que as classes populares se conscientizam.

Por isso, a mobilização, que implica a organização para a luta, é fundamental à conscientização, que é algo mais profundo que a pura tomada de consciência. (...) Esse aprofundamento é gerado na *práxis* e a reflexão sobre a própria luta que iniciou o processo de conscientização intensificada. É um ciclo dinâmico. (FREIRE e SCHOR, 1986, p.115). Nesse contexto,

Os vínculos entre educação-cidadania foram radicalizados pelos movimentos sociais que, ao politizar os direitos à terra, teto, trabalho, soberania alimentar, memória, identidade, saúde, educação..., repolitizam a cidadania e a educação, repolitizam a cidadania conquistada superando as subcidadanias condicionadas. É promissor ver tantas redes e escolas e tantos coletivos de docentes – educadores traduzindo em práticas pedagógicas essa repolitização da cidadania e da educação. Mais um campo de disputa no território do currículo, reconfigurado nas práticas de profissionais do conhecimento, do direito à educação. (ARROYO, 2013, p. 374)

Apesar de todos os obstáculos, há resistência. Arroyo nos alerta que os movimentos que educam têm conquistado êxito na formação do cidadão, apesar do violento sistema. A Educação precisa ter em pauta a discussão sobre esse Brasil, onde crianças, adolescentes, jovens das classes subalternizadas, encontram-se violentados pelo sistema. Isso se dá pelo

descompromisso de muitos governantes, no que diz respeito às necessidades do povo empobrecido.

No que diz respeito aos sujeitos, cuja obra está em análise nessa pesquisa, do ponto de vista das fontes teóricas e concepção filosófica, conforme Saviani (2013) podemos afirmar que Paulo Freire tem sido marcado por expressões humanistas e pelo que ficou conhecido como Pedagogia Libertária. Miguel Arroyo também se vincula à concepção humanista e ao que foi caracterizado como Pedagogia da prática social. Por fim, Roseli Caldart tem vínculos com a perspectiva revolucionária e a Pedagogia Crítica Socialista.

O que consideramos fundamental registrar em nossa pesquisa é a proximidade teórico-prática que identificamos nas obras dos educadores e nas suas práticas, identificadas com a classe trabalhadora. Os três contribuem para adensar as resistências, lutas, experiências voltadas para a transformação social.

No movimento de resistência e humanização, Antônio Gramsci em *Cadernos do Cárcere*, instiga-nos a necessária elevação do senso comum à consciência filosófica das massas. Levanta fortes críticas ao sistema educacional e provoca o olhar à realidade vigente, a partir da categoria trabalho e das lutas possíveis.

Em *Grilhões Invisíveis – as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci*, Anita Helena Schlesener, pesquisadora brasileira, elucida que:

No contexto da teoria política gramsciana, todo o processo de educação tem um caráter ideológico fundamental para a conservação da ordem instituída. A defesa de uma escola que contemple a cultura geral visa a formação das classes trabalhadoras para a sua emancipação política no contexto da luta de classes. (SCHLESENER, 2016, p. 163).

Logo, entende-se que educar é emancipar o sujeito politicamente. A educação não pode ser unicamente instrumental, deve explorar as potencialidades do senso comum, agindo com sujeitos em situação de experiências de aprendizagem, com vistas a reparar não apenas um trabalhador técnico, mas um cidadão político, participante da sociedade.

Para Freire, a grande questão de libertação, com vistas a uma educação problematizadora e libertadora, requer que os oprimidos expulsem o opressor de dentro de si, superando a consciência serviu, os valores da dominação, da opressão. O autor traz indagações e sugere o esclarecimento e conhecimento da realidade nacional com consciência de classe.

Freire, Gadotti e Guimarães (1986) nos levam a refletir que “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar opressor”, levando-nos a compreender a necessidade de um trabalho com o oprimido e não para o oprimido, no propósito de emancipação e tomada da consciência de que a injustiça social não é um processo natural e merecido.

Em síntese, a consciência é o que define o homem, conferindo-lhe dignidade e liberdade. Ela é condicionada pelas relações sociais e materiais da vida. É a base para ação política transformadora. Primeiramente a consciência é definida como mero atributo existencial individual. Depois é definida como: prática social na qual o sujeito toma consciência de si; é na reflexão sobre sua prática que, consciente dos condicionantes sociais desta, o homem se organiza em função da construção de outra situação no mundo, para si e para coletividade,

Não há dúvida de que as condições materiais, a infraestrutura, condicionam a consciência que vai se gerando historicamente, inclusive dentro da própria classe. Mas essa consciência, gerada a partir de condições infraestruturas, tem a possibilidade de se voltar sobre o seu próprio condicionante e se conhecer como condicionada. (...) Se não fosse possível à subjetividade se reconhecer como condicionada e interferente no condicionante, não seria sequer possível falar em libertação” (FREIRE, GADOTTI e GUIMARÃES, 1986, p.80)

A postura educativa de Freire, para formação da consciência é de cunho libertador. Os “Círculos de Cultura” foram formas didáticas criadas para superação de situações de dominação que impedem o homem de ser homem. Defendeu a capacidade criadora de todo ser humano.

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição e entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de “tias e de tios”. É como profissionais idôneos - na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. É neste sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho da formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. (FREIRE, 1996, p 68).

Defende-se uma Educação em que o trabalhador encontre sentido verdadeiro no processo de superação do sistema de opressão, reconhecendo-se como sujeito desse processo. Logo, a Educação, assim como defende Caldart, é mais que escola! Pois,

enquanto os debates permanecem dentro da escola, cada vez mais isolada dos problemas reais e longe das decisões políticas, não existirá uma Educação da classe trabalhadora.

Em vista disso,

Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar a luta contra esta ordem, subvertê-la. Portanto uma tarefa que revela muito mais o conflito interior a ordem classista do que a busca de um diálogo que instaure a comunhão de pessoas ou de classes. (FREIRE, 1991, p.13)

A tradição autoritária da ideologia dominante impõe obstáculos a efetivação da Educação da classe empobrecida. Pois, a ideologia dominante, por força dos mecanismos de alienação se dissemina como “verdades” inquestionáveis. Por isso, é necessário democratizar a sociedade, o poder, dar direito de voz ao educando, aos professores (as), efetivar os Conselhos Escolares, ativar os Conselhos Deliberativos, pais e mães ganhem influência ativa, a própria comunidade local que, tendo a escola como algo seu, se faz igualmente presente na condução da política educacional da escola. É preciso, também, democratizar a secretaria, descentralizar decisões e efetivar política de formação dos docentes.

Esta é uma forma de vivermos a unidade dialética entre prática e teoria. Com maior nível de participação democrática dos educandos, educadores, familiares, comunidade local. Cientes dos deveres do Estado.

(...) Quer dizer, em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-nas com um mínimo de material necessário, contrata suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhes repasse algumas verbas. A situação se torna cômoda para o Estado. (FREIRE, 1991, 26)

Segundo Freire (1991), a tarefa de educar precisa visar a formação de seres humanos esclarecidos e felizes, usando a educação como instrumento de liberdade e autonomia. Nesse sentido, o educador precisa rejeitar o modelo autoritário de política, ser democrático em sala de aula, para que esta se constitua num espaço de vivência das quais acredita, ou seja, a prática educativa e a reflexão sobre essa prática precisam ser coerentes

e consideradas atos políticos: de escolha, de decisão, de luta entre contrários, de conquista de cidadania negada.

Daí a afirmativa sobre a inseparabilidade do político com o educativo. Assim, como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história como movimento, como luta. Por fim, o ideário de Freire tem característica de conscientização político-pedagógica, centrada na liberdade e na autonomia do ser mais, num mundo melhor.

Em suas últimas cartas, expressas no livro póstumo *Pedagogia da indignação – Cartas pedagógicas e outros escritos*, publicado no ano 2000, Freire reafirma a necessidade de uma Educação que enfrente a subordinação. Expressa seu sentimento de justa revolta ao redigir suas últimas palavras. Tais escritos, foram publicados, por sua esposa Ana Maria Araújo Freire, que escolheu o nome *Pedagogia da Indignação*, baseada no caráter de insubordinação diante do sofrimento, característica que Freire sabia que a humanidade permitia que existissem.

Sua indignação se resumia às maldades de um sistema, que faz tantas pessoas padecerem por falta de saúde, educação, saneamento básico, entre outros direitos. A ideologia da classe dominante, do mérito e toda sorte de preconceitos seriam, na perspectiva de Freire, corroborados por esta educação que ensina a subordinação, preocupada com as leis de mercado, onde bens materiais valem mais que o humano, numa educação bancária em que se deposita conteúdos dissociados do cotidiano dos educandos e educandas.

Em seus termos, Paulo Freire afirma que “o discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela” (2000, p.117). Essa é a forma de abandonar a luta pela transformação da sociedade.

Paulo Freire, em suas últimas palavras constata a mornidão da acomodação, ao invés da assunção de uma luta permanente e sempre desigual em favor da justiça. Alerta e anuncia que a recusa sistemática do sonho e da utopia, sacrificando a esperança, significa “reduzir o futuro à permanência do presente”. Por isso, contra isso, a formação técnico-científica dos educandos não pode ser resumida à estreiteza tecnicista e cientificista que tem caracterizado o treinamento educacional neoliberal.

Há de se garantir na formação escolar a orientação aos nossos educandos a pensar criticamente suas realidades sociopolítica, econômica e histórica. Assim, uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica consiste em trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta. Devemos construir nossas próprias utopias, defendê-las, divulgá-las.

Enquanto Freire trata da Educação como prática da Liberdade para a democracia, para dizer a palavra, para libertar-se do opressor. Arroyo defende uma educação que trate o ser humano com dignidade, contribuindo na formação de sujeitos de direitos. E, Caldart (1997) defende uma Educação revolucionária, a qual não acontece apenas na escola aliada a identidade da classe trabalhadora, às suas necessidades, valorize os educadores e as educadoras e que garanta, que valorize os saberes, que eduque para a cooperação, com criação de coletivos pedagógicos, uma educação que alimente a utopia, “a profunda crença na pessoa humana e na sua capacidade de formação e transformação.” (CALDART, 1997, p.41)

Em *Pedagogia do Movimento sem Terra* (2004), Caldart defende que o Movimento Social é grande sujeito educador da formação humana. Traz a concepção de vínculos entre a produção social e a produção da escola, da Educação. Tem como princípios: compreender a história de baixo para cima; considerar a experiência humana como parte fundamental do processo histórico; compreender o processo de formação dos sujeitos sociais também como um processo cultural; e, olhar para os movimentos sociais como lugar onde se desenvolvem processos socioculturais como forte dimensão de construção de um novo projeto de sociedade.

Enfim, se a Educação não servir para os processos de humanização e libertação, para que servirá? Arroyo nos orienta sobre a necessidade de uma Educação que garanta aos mestres a compreensão dos processos de vida, de infâncias cuja humanidade foi roubada. Cujas experiências de pobreza lhes saqueou a dignidade. É preciso lutar por uma Educação que tenha como saberes fundamentais a compreensão da história do ser humano, sua identidade. Por uma Educação que a vida valha mais que o lucro. A Educação Popular e a Educação do Campo são exemplos para nós, pois levam-nos a compreender de que a vida não tem como ser produzida com plenitude no sistema capitalista.

4.2 CONCEPÇÃO DE ESCOLA PÚBLICA

Construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feito para a constituição de cidadão-trabalhadores formados à margem de seus interesses de classe. (ARROYO, 1986, p.17-18)

A epígrafe nos leva a refletir que, a rigor o caráter do público é ser popular, por isso a escola é propriedade da classe trabalhadora. Logo, a preocupação que acompanha todas as discussões sobre as bases de uma verdadeira escola pública está em garantir que a comunidade tome esse espaço educativo como sua propriedade, participe, delibere e tencione o Estado para efetivação das políticas públicas conquistadas. Para José Luís Sanfelice (2005) o que chamamos de escola pública, na verdade é escola estatal.

Sanfelice (2005) explica que no século XX, até os anos 1930, 1940 tivemos avanços modestos na construção da denominada escola “para” o povo. A expansão aconteceu na medida que foram surgindo os desafios da industrialização, acompanhada do fenômeno da urbanização. Apresentou-se a necessidade objetiva da escola formadora do povo. Até então, a escola pública não era necessária aos interesses dos donos do capital, pois até o final do século XIX havia a mão de obra escrava. Até ali, a sedimentação ideológica ocorria por meio da catequese, da religião, no caso, o catolicismo. No século XX a oferta de escola “para” o povo foi se ampliando a ponto de acusar estatisticamente que o ensino fundamental está universalizado. De fato, a oferta quantitativa é uma conquista histórica. Mas, a qualificação necessária, tem perecido. A escola estatal brasileira apresenta comprometidas condições estruturais e de recursos humanos profissionais. A partir das décadas de 1950, 1960, o público que chega à escola vai se diversificando, de acordo com suas origens sociais, aumentando o desafio pedagógico.

Em *A luta dos trabalhadores pela escola*, Campos (1989, p. 163) afirma que “sem luta não há escola. A Educação escolar, é para os trabalhadores uma luta árdua e cotidiana.” Para ele, “a utilização da escola, enquanto espaço público, fere aos interesses políticos dos que dominam o aparelho educacional(...) está em jogo, simultaneamente, a democratização das relações internas, das relações da escola com a comunidade e a democratização substantiva da sociedade”. (p.165)

Além disso, Arroyo (1991) explica que a escola não está preparada para atender as necessidades dos sujeitos plurais que chegam a ela. A vida é mais dinâmica que os conteúdos da escola, por isso ela passa a ser desinteressante, não atrai o aprendiz. A escola que temos hoje, exceto raras exceções, não se encontra em condições, para preparar o jovem no contexto moderno. Há que se caminhar muito para acompanhar as mudanças que aconteceram com o advento da modernidade, da tecnologia, cientes que o grande desafio da formação escolar é formar para a vida, para o exercício do pensar e da humanização.

Conforme Sanfelice (2005), o próprio conceito de “escola pública” está revestido de enganos. O estatal não é público.

O rigor conceitual, à luz do pensamento marxista, não nos permite equalizar escola estatal com escola pública. Quando a historiografia procede dessa maneira, ela não nos ajuda a manter a utopia de que a escola pública é algo a ser construído desde hoje, para além das condições materiais da sociedade capitalista. (SANFELICE, 2005, p.104)

Ao analisarmos as origens da escola, percebemos que ela foi criada para ser ferramenta de formação de trabalhadores úteis para conservar a estrutura atual da sociedade. Ela se expande como resposta ideal às necessidades de trabalhadores eficientes ao capital, a responder com maior lucratividade econômica aos interesses do sistema.

Isso justifica o motivo que leva os grandes empresários a manterem o financiamento e controle das escolas obrigatórias, por meio de suas fundações. Mesmo assim, as condições precárias de trabalho e estrutura dão conta de garantir a aprendizagem “modesta” aos filhos da classe trabalhadora. Nesse sentido, Frigotto ressalta que, “na medida em que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção”. (FRIGOTTO, 1984, p.224).

A “escola denominada como pública” tem assumido funções assistencialistas emergentes, comprometendo sua verdadeira essência, de preparar o ser humano para leitura do mundo, consciência da realidade atual, com pensamento crítico e científico. Torna-se instrumento de múltiplas funções como: socorros contra situações de violência, encaminhamentos médicos, fome, desemprego, a tal ponto que se naturaliza o fato que a

escola pública serve como espaço de abrigo, onde crianças amenizam a miserabilidade de sua infância.

Sem estruturas adequadas e fragilizado acompanhamento dos pais a formação de seus filhos, professores adoecem em meio a pouca valorização de seu trabalho, formação continuada precarizada, falta de laboratórios, bibliotecas, internet, materiais didáticos adequados as reais necessidades, fatores estes que comprometem a integridade do processo de ensino e aprendizagem.

Boa parte dos estudantes, reféns de uma infância e juventude empobrecida, sujeitos à fome, experiências de violências, desrespeito, chegam à escola se debatendo em meio às dificuldades produzidas pela desigualdade social. Consequentemente, em seu fazer pedagógico a escola não tem êxito com boa parte dos filhos da população vítima de condições subhumanas do viver. No espaço escolar, ainda permeia o pensamento conservador, fator este, que compromete o desenvolvimento humano e aumenta os índices de evasão e repetência escolar.

Para o educador Neidson Rodrigues (2003), o essencial como função da educação escolar deveria ser “preparar o indivíduo para o exercício da cidadania moderna, para a atualidade. Isso significa formar o homem capaz de conviver numa sociedade em que se cruzam interveniências e influências mundiais da cultura, da política, da economia, da ciência e da técnica.” (RODRIGUES, 2003, p.56). Para o autor, a escola “é uma instituição social e, como tal, está inserida na história”. Em outras palavras,

A escola está inserida numa certa realidade da qual sofre e exerce influência. Ela não é apenas o local onde se reproduzem os interesses, os valores, a cultura, a ideologia. Também pode influenciar a ideologia, os valores, a ciência, a política e a cultura na sociedade em que está inserida. (RODRIGUES, 2003, p.57).

Entende-se que a instituição escolar não é neutra à realidade social, econômica, política e cultural. Isso foi afirmado por Paulo Freire e seguida pelos educadores de linha progressista e revolucionária. Ela sofre as interferências do poder político do Estado, lida com a cultura e com pensamentos conservadores, os quais mantêm o equívoco de defender, que a escola de hoje pode funcionar como no tempo de seus pais.

A escola se apresenta como reacionária, quando resiste a transformações e mudanças, que ocorrem no tecido social. “A decisão por ser retrógrada, reacionária, ou

progressista, é de natureza política.” (RODRIGUES, 2003, p.60). Para tanto, uma escola que enfrenta mudanças assume uma natureza progressista, assume sua atualidade, contradições e se organiza considerando as relações de forças existentes na sua época.

Para tanto, além da mudança de paradigmas, é fundamental uma escola que forme na perspectiva do pleno desenvolvimento dos educandos, assim como, é necessário a formação continuada dos professores aliada à experiência docente, pois, um professor em contato com crianças é obrigado a se repensar, assim como repensar seu olhar às crianças mais carentes, orienta Arroyo (2012, p.12) “as crianças e adolescentes, em seus rostos violentos ou em seus gestos indisciplinados, mais do que revelar-se, revelam o lado destrutivo da civilização”.

Nesse conjunto de indagações e preposições o educador Gaudencio Frigotto, em *A produtividade da escola improdutiva – um (re) Exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social Capitalista* (1984), a escola pública, ciente do contexto histórico em que está inserida, precisa construir condições práticas educativas para formação da consciência e do desvelamento da condição histórica da classe explorada. Porém, forças calcadas na tradição escolar reproduzem as mazelas do sistema. Nesse entendimento, registra Frigotto,

A gestão, o controle da escola, dos diferentes processos educativos pelo capital, entretanto historicamente sempre foi algo problemático. Isto decorre essencialmente do caráter contraditório das relações sociais de produção da existência no interior do modo de produção capitalista. Contradição que não é algo externo, mas orgânico ao modo como o capital evolui e, como tal, fora de controle total tanto da burguesia, quanto do Estado, guardião de seus interesses. Decorre, igualmente, do antagonismo e da luta de interesses entre as classes sociais. A classe trabalhadora não é desprovida de saber e nem de consciência. A luta fundamental capital-trabalho, que é primeiramente uma luta pela sobrevivência material, é também uma luta por outros interesses, dentre esses, o acesso ao saber social elaborado e sistematizado e cuja apropriação se dá predominantemente na escola. (FRIGOTTO, 1984, p.225)

A sobrevivência material perpassa pelas amarras do processo de luta por humanização, num sistema de desumanização. Tratar do social e do humano implica assumir a postura política não liberal. Implica interrogar e resistir aos projetos de formação desumanizadores ofertados às massas populares.

Para Freire (1968) a pior dor do faminto é consentir sua dor como merecida. Por isso, a escola pensada pela burguesia não serve aos interesses da classe trabalhadora, explica Frigotto:

A escola tal qual é gerida pela burguesia – uma escola que discrimina, que nega o saber da classe dominada e que a impede de expressar esse saber bem como de ter acesso ao saber elaborado e sistematizado, ou lhe dá apenas acesso parcial, que inculca como universal a visão burguesa da realidade – não atende aos interesses da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 1984, p.225)

Além da discriminação, despreparo para atender os diferentes públicos, Arroyo (1991) problematiza a fragilidade do ensino/aprendizagem às classes populares, e questionada: a quem interesse essa negação de acesso aos saberes?

Não a essas classes que demandam escola, que se sacrificam como podem para manter seus filhos na escola e que voltam aos cursos noturnos e supletivos após a longa jornada de trabalho. A negação do saber interessou sempre a burguesia que vem submetendo o operário ao máximo de exploração e de embrutecimento. Interessou ao Estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos. O povo percebe sua condição de ignorância, os motivos por que é mantido ignorante, e tenta sair de sua condição. (ARROYO, 1991, p.12)

Como enfrentamento desse entrave, sobre a escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora, Roseli Caldart (2010) nos *Caminhos para transformação da escola 1*, defende a necessária participação popular no projeto e prática educativa. Na escola construída pelo povo há a necessidade de se garantir:

(...) ajustes na organização curricular e de articulação do trabalho entre as disciplinas: temas trabalhados pelo conjunto, integração curricular entre ensino médio e educação profissional, planejamento conjunto entre docentes de algumas disciplinas, trabalho relacionado com projetos de atividades, equiparação de carga horária das disciplinas; ajustes na organização dos tempos diários para cada disciplina. Algumas escolas trabalham com ciclos de formação e os ajustes curriculares que a sua lógica pedagógica implica. (CALDART, 2010, p. 14).

Mesmo à contramão do sistema, a escola em construção pelo povo, centra-se as preocupações na conscientização da condição humana, na resistência. Defende-se, conforme Paulo Freire, que para vencer situação de desumanização, torna-se necessário

que a educação seja libertadora, que o oprimido possa tomar consciência de sua condição de desumanizado, em busca de sua humanização.

A escola não pode exercer um papel de naturalizar como produtiva a atividade mecânica, a atividade escolar necessita ser pautada na conscientização e diálogo problematizador entre educador e educandos em processo de aprendizagens, cujo objetivo esteja centrado num processo em que todos se deem conta da desigualdade brutal e não aceitem serem tratados como objeto de lucro para alguém, transformando-se plenamente em pessoas conscientes de si e de seu papel histórico no mundo. Nesse caminho, Frigotto registra elementos para uma escola ativa,

(...) a escola ativa - aquela que está intimamente ligada à vida, com a luta do dia-a-dia da classe trabalhadora - só pode emergir no bojo dessas relações. Aí encontramos o *locus* de organização do currículo e do método que permitem à criança proletária, a partir do seu saber, ascender ao saber elaborado e sistematizado, igualmente negados, historicamente, pela escola burguesa. Esta tarefa, certamente, não tem fórmulas apriorísticas, mas se define no confronto da teoria e da prática nos movimentos sociais concretos, e implica que o professor ou o educador seja, ao mesmo tempo - como assinala grandes técnico e dirigente. (FRIGOTTO, 1984, p. 226)

Logo, a escola pública da classe trabalhadora tem como valor central se dedicar a formação coerente à superação da opressão. A escola pública não pode naturalizar a violência. Nesse sentido, Freire afirma que ao contrário dos animais que são “seres em si mesmos”, os seres humanos são “seres para si”. São desumanizados quando submetidos a processos que os tornam em “seres para o outro” (FREIRE, 1969, p. 127).

A superação da injustiça precisa ser bandeira de resistência nos espaços educativos, dentro e fora da escola,

Isso nos indica que a organização da escola que se articula aos interesses da classe trabalhadora define-se, no seu ponto de partida, por uma direção política cuja determinação é localizada não na escola, mas nas práticas sociais fundamentais, onde o partido ideológico, como intelectual coletivo, é sua origem. Entretanto, a dimensão política específica da escola explicita-se pela aquisição efetiva do saber elaborados, sistematizado e por sua articulação à luta hegemônica da classe. A tarefa de organização da escola para que isso ocorra pressupõe não apenas a direção política, mas uma competência técnica orientada pela primeira. (FRIGOTTO, 1984, p.226)

A fragilidade na escola pública tem formado milhares de analfabetos funcionais e políticos, os quais, na contemporaneidade, compõem parte do cenário marginal passivo. A

escola pode ser ferramenta de alienação quando seu projeto não atende às necessidades do público que atende. A escola pensada pela burguesia é organizada em seriação, a exemplo das produções em série, no chão das fábricas. Ela condiciona o aprendiz ao silêncio, à passividade, à disciplina obrigatória a custas de severas punições.

A luta fundamental capital-trabalho, que é primeiramente uma luta pela sobrevivência material, é também uma luta por outros interesses, dentre esses, o acesso ao saber social elaborado, sistematizado e cuja apropriação se dá predominantemente na escola. (FRIGOTTO, 1984, p. 225).

Sua organização de explanação de conteúdos pertence aos ditames da educação bancária⁴³, com doses consistentes de matérias, conteúdos em gavetas disciplinares (Português, Matemática, Geografia, Ciências, História, Arte, Educação Física, entre outros). Para Frigotto:

A escola tal qual é gerida pela burguesia, - uma escola que discrimina, que nega o saber da classe dominada e que a impede de expressar esse saber bem como de ter acesso ao saber elaborado e sistematizado, ou lhe dá apenas acesso parcial, que inculca como universal a visão burguesa de realidade – não atende aos interesses da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 1984, p. 225)

Em um país como o Brasil, repleto de riquezas nas mãos de poucos, os mecanismos da exploração econômica e subordinação política mantém um sistema educacional em que a democracia no chão da escola pertence a um “horizonte em construção”, pois o sistema desigual produz a escola desigual.

Diante da marca da desigualdade de oportunidades, forjou-se a construção da escola pública dos interesses e necessidades da classe trabalhadora. Paulo Freire, na segunda metade do século XX, integra esse processo, defendendo que,

(...) Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vá além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (FREIRE, 1991, p.16).

⁴³ Educação bancária: conceito utilizado por Paulo Freire, ao explicar o trabalho da escola tradicional onde o educando é mero receptor de conteúdo.

Para Freire, a função da escola pública é encorajar, desfiar e emancipar os oprimidos, oprimidas⁴⁴. Dedicou sua vida e obra “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 2003, p.23).

A escola estatal brasileira, nesse contexto econômico, não é concebida como investimento, e sim como um gasto desnecessário. Nas últimas décadas, tem sido palco de tensão renovada entre movimentos populares, Estado e empresas multinacionais.

Conforme Arroyo, será que a escola pode ser a mesma quando os educandos são outros? Será que o currículo pode ser o mesmo quando outros sujeitos estão trazendo suas outras demandas? Será que a pedagogia pode ser a mesma, à docência pode ser a mesma? Estamos falando de uma escola que se prepare para atender crianças que têm a infância prejudicada, que vivem nas ruas, nas favelas, nas vilas e vilarejos, em situações de carência e que precisam que ao menos a escola seja um lugar de acolhida e de humanidade.

Para Arroyo, é fato que a família que acorda cedo para ir ao trabalho, confia muito na escola. Ela é o local seguro onde se pode deixar seus filhos, com confiança, pois lá não falta alimento, instrução e cuidados. A escola é um espaço ainda dê muita riqueza e construção. Para ele, é necessário termos consciência que mal dizer a escola pública significa falar mal das crianças, dos professores, que viajam longe para trabalhar, que fazem percursos distantes das suas casas, trabalham por baixos salários e buscam resolver e atender a sua função enquanto trabalhador, enquanto educador em precárias condições.

Boa parte das crianças e jovens com baixo índice de aprendizagem vai desistindo no caminho e outros nem se quer iniciam a vida escolar. Logo, questiona-se: “Continuará a ser essa a escola do povo? É possível construir outra? É ou não possível instruir os filhos das classes subalternizadas deste país, neste país?” (ARROYO, 1991, p.9). É fato que,

(...) a escola construída pelos educadores não é a escola desejada pelos donos da sociedade e do poder, sobretudo, não é a escola desejada pelos proprietários que compram a força de trabalho do operário. (...) daí a certeza de que a construção da escola possível é uma tarefa política extremamente complicada, fruto de longas lutas (ARROYO, 1991, p.9).

⁴⁴Para Paulo Freire opressores e opressoras são aqueles que planejam e executam processos de desigualdade. Muitos são os excluídos, portanto, oprimidos.

As misérias materiais e formativas impostas, as quais condicionam negativamente a instrução das camadas populares, merecem resistência para construção de outra escola e por esclarecer o verdadeiro sentido da escola pública.

Miguel Arroyo interroga se teremos que aceitar que para o povo qualquer escola serve. Diz da importância do encorajamento, mesmo diante dos contextos de desânimo, desrespeito e descrédito, em que passa o educador brasileiro. Construtor do ideário da escola possível, Arroyo (1991) salienta que no contexto brasileiro de dificuldades, certamente os educadores indagam que a escola possível da classe subalternizada é impossível. Pois, as estatísticas e contexto só fazem confirmar o fracasso escolar dos filhos do povo.

No livro: *Da escola carente à escola possível* (1991), Arroyo chama a atenção sobre o sacrifício que os pais das camadas populares fazem para manter seus filhos na escola. Ressalta a necessidade de a escola pública atender aos reais interesses das classes populares. Em vista disso, a tarefa dos trabalhadores da educação, precisa ser constantemente pensada e repensada, sem ilusões.

No Brasil do século XX, intelectuais progressistas, educadores liberais e humanistas defenderam a criação de escolas. Porém, até o capital, a burguesia e seu estado modernizado pareciam dispostos. A histórica injustiça reproduzida também, por meio da escola pública vai se fortalecendo por meio de ilusões e crenças. De tempo em tempo se dissemina a opinião de que a escolarização do povo tem valor indiscutível. Porém, os baixos investimentos em Educação comprovam a fragilidade desse falso discurso.

Outra compreensão, conforme Arroyo (1991) trata-se da escola democrática num sistema de produção da vida, não democrático. Numa campanha midiática fortemente expansiva, difundiu-se a crença da escola democrática,

Educação e “democracia” passou a ser a nova fórmula mágica. Uma espécie de cruzada a que todos teremos de aderir, sob pena de ser tachados de reacionários ou de irrealistas. Para alguns, esse valor geral passa por um único caminho: a democracia da escola pública. (...) Todos somos intimados a aderir. (ARROYO, 1991, p.14)

Porém, os índices negativos sobre o destino escolar dos filhos do povo, mostram que o povo continua inflamando as taxas de evasão e repetência, reféns de uma escola frágil, onde os recursos públicos de investimento são desviados ou insuficientes.

Para Arroyo, outro modismo trata-se da salvação da escola, por meio de um mutirão cívico – educativo,

Todos unidos, proprietários, Estado, trabalhadores do ensino, comunidade, em prol da salvação da escola para todos. As mesmas propostas de décadas anteriores convocando trabalhador, peão, gerente, patrão, intelectual a servir com seu trabalho à cruzada do desenvolvimento nacional. (ARROYO, 1991, p. 14)

Dessa forma, o Estado se esquivava da responsabilidade de investimento, culpando a população pela sua miséria. Até mesmo os educadores que a pouco “descobriram-se vendendo sua força de trabalho qualificada, e que descobriram no empresário do ensino e no Estado seu patrão e contra ele se organizaram e lutaram, esses trabalhadores são convocados a pôr sua competência à serviço dessa cruzada geral” (ARROYO, 1991, p.14). E assim, invertem-se papeis. Sobrecai nos ombros dos professores a responsabilização pelo fracasso da escola pública. Diante da possibilidade de mutirão cívico resta saber se em vista disso,

(...) teremos o direito de propor e de lutar por um tipo de democracia e de escola que atenda aos interesses das classes trabalhadoras ou teremos que aceitar a democracia e a escola como valores universais. Assim como, nas décadas anteriores, nos impuseram a crença no desenvolvimento (capitalista) e na democracia (liberal) e na escola que lhe convém. A crença no valor educação-desenvolvimento não trouxe nem educação, nem desenvolvimento para as classes subalternas. A nova crença – educação – democracia – poderá levar a idênticos resultados. (ARROYO, 1991, p.14)

Para o autor, o esforço pela construção da escola possível precisa que a luta primeira dos coletivos seja pela democracia. Essa luta constrói-se principalmente num movimento para além da escola, a qual fortaleça a classe trabalhadora e não apenas a integre na ordem burguesa. Essa construção deve se efetivar fora da escola, para depois desembocar e se fortalecer dentro dela. Miguel Arroyo interroga:

Haverá nas escolas, universidades, centros de decisão, congressos, partidos, espaço para lutar, não apenas pela escola pública para todos, mas por uma nova escola, com nova função social? Será possível construir e afirmar a escola como espaço que sirva a interesses contraditórios? (ARROYO, 1991, p.15)

No sistema capitalista, o sonho de democracia vem como roupagens falsas. Arroyo alerta para não nos empolgarmos com novos ventos, quando permanecem inalteradas as mesmas correntes,

Preferimos não esquecer as lições aprendidas na história de nossa formação social. O contexto histórico de lutas e violências ensinou quem é quem na ordem da distribuição das riquezas produzidas pelo trabalhador. (...) a escola que aí está serviu aos interesses das classes dirigentes, e dos proprietários, e não serviu, antes desservi, aos interesses reais da classe trabalhadora. (ARROYO, 1991, p.15)

Logo, entende-se que toda ação de construção de uma escola da e para a classe subalternizada, requer um projeto do povo, embora seja classificado como populista. As fórmulas mágicas pensadas por outra classe levam sempre aos mesmos lugares. Na construção da escola do povo, é o povo quem sabe o que é melhor para ele.

É fato que o projeto educativo da burguesia promoveu desigualdade na distribuição de bens materiais e culturais. Intelectuais técnicos competentes e comprometidos trataram de construir o projeto educacional da burguesia para o proletariado. Projeto este, que requer apenas recursos mínimos do Estado.

Se pretendemos construir a escola possível para as classes subalternas temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feito para a Constituição de cidadãos trabalhadores formados a imagem de seus interesses de classe e para mantê-los nessa condição de classe. (ARROYO, 1991, p.18)

Buscamos saídas na prática cotidiana da escola, porém com a lucidez suficiente para não cair no engano de defender esse sistema escolar como o conveniente possível para os interesses dos trabalhadores. Temos consciência de que esse sistema escolar nasceu e se estruturou marcado por interesses de classes.

A escola que temos, não foi montada para servir as classes subalternizadas, mas aos futuros dirigentes executivos profissionais e teóricos da burguesia. Arroyo (1991) alerta para não cairmos na ingenuidade de aderir a teoria da brecha ou da ocupação de espaços para as camadas populares, que pensam ter invadido essa escola. Seria ingênuo para a burguesia, se seus gestores e pedagogos programassem um projeto educativo diferente.

São muitos sujeitos que se beneficiam da escola capitalista. Longe de ser a escola que a classe trabalhadora merece, ela ainda é espaço de proteção, acolhida e que muitos trabalhadores tiram o sustento. A escola dos filhos da classe trabalhadora reproduz as

limitações de seu espaço cultural e de crenças. Porém, ela deveria ser o espaço de superação desses limites, inclusive do âmbito familiar.

No dia a dia do chão da escola pública, no trabalho, pouco se pode esperar do trabalhador, pois os processos de formação e as condições na sala de aula não possibilitam que o professor, raras exceções, trabalhe as contradições da escola. A escola é um projeto de classe e não de uma burguesia esclarecida. O desafio da escola pública não se resolve, perante

(...) um dirigente benevolente ou de um educador comprometido. Um projeto de uma classe só pode ser enfrentado por outro projeto da e para classe antagônica visando a apropriação e a redefinição desse projeto à serviço dos interesses de classe e não a serviço da melhor sorte e da ascensão de alguns indivíduos. (ARROYO, 1991, p.19)

Logo, falar de escola possível como escola da classe “não implica cair na ingenuidade de confundi-la com uma agência formadora integral do trabalhador consciente. (...) Essa função educativa diz respeito às organizações de classe. (ARROYO, 1991, p.19).

Na escola capitalista, o fracasso escolar representa a segregação dos povos marginalizados, na origem e no destino de classe dos grupos sociais. Não são as diferenças regionais que marcam as diferenças entre escola possível e impossível. Mas, as diferenças de classe.

As políticas oficiais tentam ocultar o caráter de classe no fracasso escolar apresentando os problemas e as soluções como políticas regionais ou locais. Tão grave quanto o fracasso escolar do povo, é a massiva carga horária de formação continuada para os professores das escolas públicas.

Para Arroyo (1991), a evasão e a exclusão escolar reproduzem as desigualdades sociais. Comumente, os conceitos e os discursos ocultam o real. Nas formações de professores, discute-se sobre alunos evadidos, e não excluídos, fracasso do aluno, e não da escola. Entende-se que alguém terá que ser responsabilizado por essa exclusão, ou negação do saber elementar às classes subalternas, sobretudo quando os mesmos cidadãos trabalhadores excluídos da escola são excluídos de outros direitos básicos: saúde, alimentação, saneamento, habitação, organização e sobretudo da terra, dos bens de produção do poder e da riqueza que produzem,

As mesmas crianças, membros da mesma classe são excluídas das casas da escola, são excluídas das casas de saúde, das casas de justiça e do

direito. As únicas portas que facilmente se abriam são as das casas de detenção de correção dos manicômios, sobretudo abrir as portas das fábricas todas as manhãs, tardes e noites de onde não lhe será permitido evadir-se sob pena de morrer de fome. Os índices de evasão das fábricas, das casas de Detenção e correção são mais baixos do que os índices das escolas do povo, lá são obrigados a permanecer para ser explorados ou educados para o trabalho. Na escola são forçados a sair como incapazes para a educação ou por necessidade de bater na porta da fábrica ou de lutar por comida no subemprego. (ARROYO, 1991, p.22)

Nessa lógica, conforme Arroyo, o aluno é responsabilizado, enquanto a escola, o Estado e os grupos dirigentes da sociedade são inocentados. Em síntese, falar em aluno evadido é responsabilizar o próprio povo por sua pobreza, subemprego baixos salários. Sua ignorância e fracasso escolar.

A crença do fracasso do aluno requer questionamentos. Como não seria possível reverter o processo histórico de injustiça, sem enfrentar os fatores condicionantes, quando sabemos que o problema central está na restrita condição para produção da vida. Os filhos de analfabetos, baixa renda, continuarão se evadindo como semianalfabetos para continuar a tradição familiar condicionante de empobrecimento e alienação.

O costume que joga sobre a família e a comunidade a responsabilidade e a solução de seus problemas vai contra os direitos mínimos do ser humano. O próprio povo não poderia ser responsabilizado pela sua pobreza, ignorância e fracasso escolar.

Diante deste contexto, a escola é hoje constantemente desafiada. Os procedimentos tradicionais não são capazes de atender satisfatoriamente aos esforços que estas classes fazem para nela permanecer. As pesquisas em educação apontam para o fracasso de grande parte dos alunos das camadas mais pobres da população e para a necessidade de construirmos uma escola que atenda a essas crianças.

Segundo Arroyo (1991), todo o processo de exclusão social e negação de uma escola de qualidade para as camadas populares estão alicerçados sobre uma formação de professores arcaica, baseada em currículos fracos, acríticos, falta de solidez nos estudos teóricos. A mudança na educação exige que se leve em conta as potencialidades dos filhos do povo e não suas deficiências.

A mudança possível depende da condição dos educadores partilharem a mesma concepção de ensino e aprendizagem, tendo uma compreensão que considere que todos os alunos têm potencial para aprender algo e, portanto, cabe (ao poder público e não unicamente ao profissional da educação) viabilizar um ensino capaz de desenvolver ao

máximo as competências de cada aluno, considerando que educar não é função única da escola, deve ser compromisso de toda a sociedade.

O fato é que a escola acolhe os problemas sociais. “o pensamento Educacional brasileiro foi remetido em seu ideário e em sua visão ingênua tecnicista e pretensamente apolítica” (ARROYO, 1991, p.15). Logo, por mais que o gestor e a equipe escolar se esforcem em construir um processo escolar diferenciado, a força da cultura, das crenças e das limitadas leituras sobre a realidade se mostra condicionante ao trabalho da escola, como se a pusesse, muitas vezes, numa camisa de força.

Para Miguel Arroyo (1991), é necessário focar o olhar no cotidiano da prática escolar, descobrindo pistas, ciladas ou becos sem saídas. Mas, nesse campo de observação as experiências da educação popular são uma pista para a construção da escola possível. Mas não são apenas essas. Para Arroyo, a tarefa da construção da escola do povo tem como ponto de partida o esforço em:

Marginalizar a escola real falida que chega às camadas populares, e dar preferência a experiências pedagógicas alternativas, que estão acontecendo fora da escola oficial pode ser uma pista para encontrarmos alguns traços da escola possível para o povo. (ARROYO, 1991, p.16)

Isso significa tirar as lições que podem ser aprendidas nas experiências da educação popular e inseri-las na relação pedagógica escolar.

Há várias décadas que as camadas populares vêm pressionando o Estado para entrar na escola e entraram na escola que durante anos serviu aos filhos das camadas dirigentes e dos proprietários, mas em uma rede escolar de segunda ou terceira categoria. (ARROYO, 1991, p.16)

A chegada do povo à escola no início do século XX, sua expulsão precoce, seus péssimos aproveitamentos alarmaram alguns, incomodaram a muitos. O projeto educativo único é uma farsa. Apenas haveria a lamentar seu caráter elitista: para os filhos dos ricos, as escolas ricas; para os filhos dos pobres, as escolas pobres. Porém, o sistema que mercantiliza a vida, não tem a escola como prioridade de investimento. Para Arroyo, “como temos moradias ricas e pobres, alimentação farta ou escassa, água em abundância nas mansões ou em bica ou em uma bica apenas no canto da rua, teríamos escolas ricas ou pobres, saber farto ou escasso”. (ARROYO, 1991, p.17)

Miguel Arroyo, afirma que a questão não é qual a melhor escola para o povo, mas sim como reconhecer as dimensões educativas que se encontram na organização popular

em torno de suas lutas, inclusive pelo direito à educação, de suas manifestações sociais e de sua cultura (ARROYO, In NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p.17).

Na referida obra, o autor ao tratar da educação que o trabalhador tem direito, recorre ao pensamento de Otávio Ianni, o qual descreve,

As diferentes lutas sociais educam a classe trabalhadora, num processo de aquisição de identidade coletiva. Esse é o núcleo do educativo; é aí, e não apenas na escola, que o educativo acontece prioritariamente. Concordamos em ressaltar a importância de partir não só da escola, nem da construção de um saber universal, mas da luta permanente entre a sociedade burguesa e a sociedade alternativa, socialista em construção. (ARROYO, In NOGUEIRA e MIRANDA, 2011, p.185)

Se, de forma evidente, as escolas constituem-se em órgãos reprodutivos à medida que elas ajudam a selecionar e certificar a força de trabalho no interior da sociedade, sua ação não se esgota nesta tarefa, ao contrário, elas fazem muito mais do que isso.

Em síntese, qual é o papel da escola na vida dos indivíduos e grupos sociais? O foco é saber qual o destino está tendo os filhos do ensino público da classe trabalhadora? Para Arroyo (1991), a escola possível e necessária que corresponde a esta visão será uma escola adaptada à vida, que integre ao meio. Em outros termos, a escola para o povo somente se tornará possível, se transmitir ensinamentos, hábitos, valores funcionais a sua realidade, adaptados às suas necessidades de sobrevivência trabalho e produção.

Para Arroyo, há um movimento fora da escola que precisa ser considerado no processo educativo. Trata-se da prática social vivida nos movimentos sociais. Talvez, por essa premissa de que o educativo está na prática social, é que Arroyo dá atenção aos diversos na educação, aos sujeitos e às outras pedagogias que estão fora do espaço escolar. Ele tem dedicado a vida a discutir direitos humanos e pensar o ser humano, em sua diversidade, em suas condições objetivas de vida.

E a escola? Ela tem dado atenção ao movimento educativo que se passa fora dela? O olhar de Caldart para o interior da escola vem carregado de poesia, cantigas, que apresentam aprendizagens e ideologias das lutas, vinculadas à produção do pensamento social e pedagógico, em prol da valorização da educação, do saber e da cultura. Nesse ínterim, a escola pública tem como desafio o olhar humanizador diante das situações de precarização da produção da vida,

Na própria permanência nestes acampamentos, na longa tensa e dolorosa espera por soluções oficiais, homens, mulheres e crianças, no calor insuportável ou no frio insalubre das lonas plásticas, passando fome e precariedade higiênica, sofrendo a violência constante, ora de jagunços, ora de policiais, não só encontram força para continuar entoando seus cantos, como também razão e sentimento para criar novos poemas e canções. Verdadeiros tratados de sua história, estes versos falam do dia-a-dia de luta, contam como aconteceu a ocupação daquela terra, descrevem a vida do agricultor ST, ou simplesmente exprimem sonho de uma vida menos miserável (CALDART, 1987, p.9 -10).

Na medida em que a escola contribui para superação de preconceitos, luta coletiva das necessidades do agricultor, ela se tornará indispensável para ele, e tornar-se-á, interventora do meio social, onde a ciência, o pensamento crítico esteja a favor da vida. É fundamental pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo, de modo que ela deixe de ser espaço das elites, e passe a ser um lugar de formação do povo.

Para Caldart, a escola educa na medida que está atrelada à produção da existência. Assim, as pessoas se educam quando experimentam o trabalho coletivo, socializando também a apropriação da riqueza produzida. Ainda, fundamentalmente, quando há o trabalho coletivo, percebe-se que as circunstâncias vão possibilitando estes trabalhadores e trabalhadoras a se perceberem enquanto classe, que é explorada na sociedade do capital.

Caldart sugere que se partilhe as dificuldades em prol da construção do novo “um inimigo central das iniciativas de mudança é o individualismo”. O coletivo coloca demandas, tenciona, movimenta, explicita as contradições. Fortalecer coletivos é condição para desencadear e manter processos de transformação.” (CALDART, 2010, p.17).

É importante ter presente que a escola não se movimenta apenas desde dentro; é preciso fortes movimentos de fora (sociedade, movimentos sociais), mas o movimento de cada construção é próprio de cada local: não há padrão, regras fixas a seguir no processo de transformação da escola concreta. E, principalmente, é necessário respeitar quem está lá, tentando, resistindo, cada um do seu jeito e a partir das condições objetivas de seu próprio trabalho. (CALDART, 2010, p.17)

Numa proposta construída a partir de estudos sobre as escolas politécnicas, Caldart afirma que esta é a escola do futuro. Uma escola comprometida com uma formação revolucionária dedicada a romper com instrumentos de controle dos trabalhadores sobre o que produzem, a forma que produzem e a distribuição da riqueza produzida pelo seu

trabalho. A escola em construção está protagonizada pelo MST, e se orienta pela luta para superação de situações desumanizantes da realidade de produção da existência humana. É um processo de construção coletiva que visa à libertação.

Essa escola pertence às Pedagogias contra hegemônicas, Pedagogias da luta de classes e, ou Pedagogia Socialista, cada região terá que construir seu próprio processo. Objetivam preparar a classe trabalhadora para outro modo de produção da vida, que não haja a exploração do homem pelo homem. Uma sociedade sem classes sociais, sem propriedade privada.

É preciso que a escola afrente a naturalização da violência imposta sobre as massas. Desmistificar a fantasia de que com tão precárias condições de vida, fome, violência pela que passa o proletariado, ele (a) esteja em condições de se preparar para questionar, enfrentar e se opor as regras da ditadura do silêncio, da fome, da exploração.

A escola da classe trabalhadora apresentada na obra Caldart, é uma escola diferente porque apresenta a proposta de ensino pautada no princípio educativo do trabalho, da revolução, para construção de uma nova sociedade, comprometida com a Agroecologia, com a vida de todos com mesmo valor, com Reforma Agrária, onde todos tenham acesso também ao latifúndio do saber crítico e científico.

Uma escola que projete o fim da propriedade privada, a superação da sociedade de classes e do modo de produção capitalista. Uma escola que barre a violência destrutiva do capital, que priorize a formação humana *omnilateral* e politécnica para construção de uma sociedade sem classes. A escola que se apresenta na obra de Caldart fala de ecologia da vida, da consciência da importância da segurança alimentar como direito, para tanto nessa escola diferente, há as bases e as práticas da Ciência da Agroecologia como parte fundamental da formação de um ser humano com mais dignidade em seu viver.

Esse projeto de escola diferente se concretiza na ação prática das escolas do território do MST. A ação prática da comunidade junto com a escola, constroem e definem relações não destrutivas entre homem e a natureza, em busca da liberdade, em busca da satisfação das necessidades humanas. O novo é construído na práxis. Educadores, intelectuais coletivos orgânicos se inter-relacionam num mesmo objetivo: produzir os bens necessários à vida de todos (as). Esse aprendizado necessita ser contemplado desde a primeira infância, para que se desnaturalize a injustiça.

A união entre trabalho socialmente produtivo e escola pública desagua num aprendizado fundamental: todos precisam ter um teto, ter saúde, saneamento básico, escola de qualidade que atenda seus reais interesses. As condições materiais da vida dependem do trabalho. A escola da classe trabalhadora tem como princípio a Ciência da Agroecologia. Nela um dos princípios está pautados na alimentação livre de agrotóxicos.

Em resumo, a escola pública capitalista está passando por crises, tão intensas quanto a crise do capital. Raras exceções constroem-se experiências que condizem com a escola da classe trabalhadora, pese termos produção do conhecimento suficiente para tal. Paulo Freire nos trouxe as bases que se engendram nas práticas das escolas que tem coletivos de educadores preocupados com a democracia, a liberdade, o respeito, a consciência crítica.

Miguel Arroyo nos direciona a pensar na força da consciência política que move os “outros sujeitos” a adentrarem às escolas, se afirmarem e buscarem a escola de direito, a escola dos plurais.

Roseli Caldart, por representar a luta do Setor de Educação do MST, nos mostra o que temos de mais avançado na construção da escola do trabalhador, radicalizando com a proposição: por uma sociedade sem classes. Caldart (2010) afirma que os caminhos de transformação da escola estão sendo construídos pelos trabalhadores em suas comunidades. Caminhos que cada escola, em cada região terá que percorrer. Mas, sempre na coletividade, nos confrontos de muitas ordens, dentre eles, com o Estado. É preciso continuar reivindicando para que cumpra a escola com as condições básicas de realização da sua tarefa educativa.

No decorrer do estudo das obras foi possível perceber que Freire foi referência de estudos para Arroyo e Caldart. Arroyo referencia Freire com frequência em seus escritos, diz dos oprimidos, sobre a Educação como prática da Liberdade, descreve Paulo Freire como um educador especial para o Movimento da Educação Popular. Caldart traz Freire em sua obra rememorando os ensinamentos da Pedagogia do Oprimido.

Os três autores dialogam ao ter como horizonte a transformação social. São nobres na capacidade de expressar a dedicação aos sujeitos inferiorizados pelo sistema. Dialogam pela profunda crença na capacidade humana de se unir e mudar a sociedade, tendo a escola como um dos espaços educativos.

Arroyo toca a alma do leitor ao descrever os passageiros de itinerários da EJA para o trabalho. Problematisa os itinerários para uma vida justa, o necessário direito ao conhecimento, à memória proibida, à coragem, ao medo, o direito ao conhecimento de libertação, alerta-nos para pensarmos outras pedagogias, as pedagogias dos corpos machucados pela exploração e trabalho infantil. Ao escrever *Outros Sujeitos*, outras Pedagogias, Arroyo rememora Freire ao defender a necessidade de “pensarmos como os educandos pensam-se, sabem-se, inquietam-se, por saber mais de si, de seu lugar no mundo, nas relações sociais”. (ARROYO, 2017, p.08)

Suas obras se cruzam quando se trata dos anseios pela dignidade do viver, na esperança, nos sonhos de libertação humana, na descrição dos sujeitos oprimidos, esfarrapados, sem-terra, sem teto, favelados, pés descalços. São autores de sensibilidade intensa sobre o direito de viver. Miguel Arroyo nos comove com as reflexões em *Imagens Quebradas*, em *Passageiros da Noite*, enfim, em todos os seus textos que têm em todas as suas palavras a indignação contra um Estado que negligencia o direito à vida.

Os três autores se encontram na defesa da vida, no princípio educativo do trabalho, na defesa de um currículo que capacitem os explorados e inferiorizados a enfrentarem uma sociedade, um sistema que lhes condenam. Dialogam na defesa da valorização da cultura e saberes dos educandos e sua comunidade.

Arroyo (2017) destaca alguns temas de estudos e de formação, que é comum para os três autores. São eles: a necessidade de abrir espaços para que os educandos narrem as injustiças vividas; a necessidade de aprofundar a reflexão sobre os direitos negados, principalmente em tempos de golpe contra os direitos humanos; a necessidade de reconhecer que todos os educandos (as) são humanos; a necessidade de reconhecer os processos de formação humana nas resistências e lutas por libertação.

Logo, é necessário abrir o currículo para levar os educandos a refletir sobre seu injusto viver e superar a ideologia dominante que insiste em culpá-los pela sua pobreza. Que todos possam ter o poder da palavra e narrar sobre suas vidas precarizadas e possibilidades de superação dessa violência.

É comum para os três autores a escolha de conteúdos que ajude a compreensão dos determinantes sociais, econômicos, políticos que limitam o viver e condenam muitos à morte, à fome. Todos os seres humanos têm direito a enfrentar os padrões segregadores.

É comum entre os autores reconhecer a classe trabalhadora, a diversidade como sujeitos de produção da cultura. A escola que vale a pena é aquela que reconhece a rica diversidade cultural do país, superando a dicotomia de “alta cultura” de acesso da classe dominante e a “baixa” cultura da classe trabalhadora, ou desvalida. A isso Miguel Arroyo (2017) denomina como repolitização da cultura popular.

Enfim, sintetizamos o pensamento dos autores por uma mensagem que está contracapa do livro “Caminhos para transformação da Escola 1”, que tem Roseli Caldart, como uma das organizadoras. A mensagem é reproduzida de Nadezhda K. Krupskaya, 1924, e expressa o que segue:

Nós precisamos criar uma escola que prepare os construtores da nova vida (...). A tarefa iniciada vai ser agarrada pela juventude; é necessário que as mãos dela sejam mais hábeis, que os olhos sejam mais vigilantes, os movimentos confiantes. A escola deve ajudar a criar e a fortalecer a nova juventude, deve domar os lutadores por um futuro melhor, os criadores dele (...). É preciso dar os primeiros passos, depois observar atentamente, tatear o campo para os passos futuros, ver com olhos abertos, não fechar os olhos aos erros, corrigi-los nos processos de trabalho, criticamente relacionar-se com seu trabalho e o mais importante: observar, observar, observar.

5 – CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DA CLASSE TRABALHADORA: ESCOLA CIDADÃ, ESCOLA PLURAL E ESCOLA ITINERANTE

A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, aonde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. (FREIRE, 1991, p.16).

Esse capítulo tem objetivo de retratar a síntese das contribuições de Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart sobre a escola pública da classe trabalhadora. Traz como experiências a Escola Cidadã, a qual teve a contribuição de Freire, a escola Plural a qual teve contribuição de Arroyo e a escola Itinerante, construída pelo Setor de Educação do MST, com mediação de Roseli Caldart.

Pesquisar sobre a escola pública da classe trabalhadora é um desafio. Mas, que escola é essa? Como é sua organização? Que princípios educativos defende? Como é a relação entre os sujeitos? A gestão? Que conteúdos e organização dos tempos fazem parte dessa escola? Como é a avaliação e os espaços educativos?

Para pensar essa escola, parte-se da compreensão que apesar da realidade brasileira de desigualdade social, índices de violência, desemprego, analfabetismo funcional, carências diversas, entre outros, todo o ser humano tem capacidade intelectual para aprender e ensinar, sem estigmas que “o mundo das letras” é privilégio de alguns.

Essa pesquisa conceituou escola pública e para tanto, é preciso conceituar “classe trabalhadora”. Pertence à classe trabalhadora os sujeitos que, sem ter os meios de produção da vida trabalham para os donos do meio de produção. Vivem a condição de detentores da força de seu trabalho, sujeitos a mais valia, ao desemprego, a marginalização.

A rigor, compreende-se que a escola da classe trabalhadora defende o princípio educativo do trabalho, assim como orienta Caio Antunes “Na ‘escola do trabalho’ os seres humanos criam a si próprios e se humanizam, isto é, se fazem humanos ao produzir e reproduzir as condições de sua vida material e simbólica”. (ANTUNES, 2018, p.14)

Para Antunes (2018) a essência humana se ajusta com o trabalho. Ou seja, o ser do humano está ligado ao modo que produz sua existência. Em vista disso, o homem, a mulher, deixa de ser puramente natural e passa a ser um ser histórico. Nessa reflexão, entende-se que a escola da classe trabalhadora aponta matrizes que podem construir um currículo que trate da produção da vida, formação humana e política, compreensão da realidade, assim como o trabalho como princípio, meio e fim.

O direito à vida justa é matriz defendida por Miguel Arroyo, o que aponta a emergência em que a escola pública brasileira precisa ser repensada. No propósito de responder as questões, essa pesquisa ressalta que a escola que precisamos exige diálogo sobre identidade de classe, compreensão da realidade, olhar sensível ao bem maior, que é o direito à vida justa.

Nessa escola o ser humano é o centro de todo propósito formativo. Para além do estudante, a comunidade escolar se compromete com a criança, com o adolescente, com o jovem ou o adulto em formação, numa caminhada que tem como princípio a conquista da dignidade do viver, sem a ilusão que a escola será redentora dos problemas sociais e sim, uma ferramenta para emancipação humana e transformação social.

Afinal, se considerarmos a dedicação que os pais operários desprendem para garantir estudo aos seus filhos, esses filhos, os quais engrossam os índices de repetência e evasão, encontram que escola? Que estigmas? Que equipe pedagógica? Que gestor?

Salvo raras exceções, a escola encontrada pela classe empobrecida está burocratizada, debilitada, carente, com seus profissionais com formação insuficiente para tratar das demandas da realidade violenta e desigual. Em vista disso, a formação de professores precisa trazer o debate sobre a infância, adolescência e juventude que têm suas vidas ameaçadas pelo sistema, pela não garantia de segurança e condições mínimas para viver. As grandes questões são referentes a vida.

A classe empobrecida encontra na escola seu espaço de abrigo, mas, salvo raras exceções, encontra um gestor que está sobrecarregado nas demandas burocráticas e que por vezes centraliza tarefas, que não dependem apenas dele para efetivação, por conta disso fracassa.

Fracassa pela falta de diálogo, pela falta de engajamento nas atribuições de tarefas com a equipe, por medo de perder um cargo. Fracassa porque não conhece a orientação de Caldart quando nos explica: “escola é mais que escola”. Fracassa por manter um Conselho Escolar pouco engajado, que só se encontra para assinar burocracias. Fracassa quando não compreende que precisa cativar e ouvir as famílias. Assim como, a articulação com a equipe da APMF (Associação de pais e mestres) perecendo no quesito fundamental, o diálogo, a escuta, o fazer juntos, inclusive a cobrança para que o Estado garanta o que foi conquistado pela LDB.

A equipe da organização escolar fracassa quando não compreende o verdadeiro significado da escola pública e nega a importância de saber ouvir, saber compreender e saber servir, participar das associações da comunidade, do movimento docente, da formação de professores.

Fracassa ao não promover a realização efetiva do Conselho de Classe participativo. Fracassa quando se rende a programas e projetos financiados pelas grandes multinacionais capitalistas, por não ter coragem de tocar nas fraturas da escola burguesa. Fracassa por seguir no individualismo. Quando não sabe valorizar os seres humanos e intensos esforços pela construção da formação humana.

Fracassa quando não tem coragem de levantar grandes debates como: aprovação e reprovação. Fracassa por vaidade e por se fechar na ilusão de autossuficiência, que as mudanças significativas possam acontecer sem a participação efetiva da comunidade. Fracassa quando não se desafia a manter o hábito da leitura, principalmente sobre a conjuntura.

No propósito de responder a essas questões, ressaltamos que a escola da classe trabalhadora exige a compreensão da realidade, o olhar sensível ao ser humano para além do estudante, a criança, o adolescente, o jovem ou o adulto em formação, numa caminhada que tem como esperança a conquista da dignidade do viver, sem a ilusão que a escola será redentora dos problemas sociais e sim, uma ferramenta para emancipação humana e transformação social.

Afinal, se considerarmos os intensos sacrifícios que os pais operários desprendem para garantir estudo aos seus filhos, esses filhos, os quais engrossam os índices de repetência, evasão, baixos rendimentos, analfabetismo, encontram que escola, que equipe

pedagógica, que gestor? Uma escola burocratizada, debilitada, carente, com seus profissionais com formação insuficiente para tratar das demandas da realidade violenta e desigual. E aí pergunta-se: Que escola estará realmente a serviço dos interesses das camadas populares? Como ir construindo essa escola e tornando-a possível?

E aí pergunta-se: Que escola estará realmente a serviço dos interesses da classe empobrecida pelo sistema? Como seguir construindo essa escola e tornando-a possível?

Quando pensamos tais caminhos nos vem a preocupação central e primeira que é a busca por medidas que garantam a participação efetiva da comunidade, enfrentando a desigualdade e o silenciamento dos sujeitos. Que medidas são essas?

Dentre as ações necessárias está o diálogo sobre o sistema escolar único, com condições satisfatórias de distribuição de bens culturais, que seja garantido a todos, à todas. É lógico que, um dos elementos para essa equidade está na premissa de que o professor tenha boas condições do trabalho e formação, sem consumir seu tempo de hora atividade e formação continuada com reflexões, programação inúteis.

Além disso, é necessário desconstruir o estigma implantado pelo pensamento autoritário da elite conservadora, a qual não reconhece os “empobrecidos”, “subalternos”, “esfarrapados” pelo sistema, como seres humanos que têm direito a vida digna, capazes de pensar, de aprender, de dialogar, de se organizar e construir dias melhores.

Há a tradição de pensamento conservador, que a classe empobrecida está em tais condições de miserabilidade por não trabalhar ou não saber pensar. A classe dominante julga que para estes, qualquer escola serve, ou pior, a escola ideal para a classe trabalhadora é aquela que forma analfabetos funcionais e políticos, preparando exclusivamente a mão de obra para o mercado de trabalho, em que o imperativo seja a mais valia. Pois, é necessário analisar e esclarecer, que a burguesia agrária, industrial, financeira, tradicional ou moderna sempre teve um projeto educativo específico para as classes subalternas, para construir trabalhadores submissos a seus interesses. Não é de interesse dos donos dos meios de produção, que a classe subalternizada supere sua condição de subordinação.

Miguel González Arroyo, nos situa que não se espera que o Estado irá ofertar uma proposta educativa pautada nos interesses da classe trabalhadora. Afinal, que Estado? A

serviço dos interesses de quem? A escola pública da classe trabalhadora precisa ser pensada, construída pelo povo e financiada pelo Estado.

A escola possível da classe trabalhadora não cabe no tempo e no espaço da escola estatal. Arroyo nos ensina, que a organização escolar que respeita o ser humano, respeita tempos e espaços de vida. Ela é pautada no diálogo e compreensão da realidade. Respeita os sujeitos e não criminaliza, desdenha ou entrega para polícia tomar medidas punitivas. Que sociedade é essa que violenta e pune suas crianças e jovens?

A escola da luta da classe trabalhadora contempla as grandes questões do existir e seu currículo supera as amarras do engessamento de dados. É um currículo vivo e atual. Requer mestres, pedagogos (as), diretores (as), conselhos escolares que debatam, enfrentem as grandes questões do sistema, que defendam o que foi conquistado por lei, o direito à Educação como formação humana, na especificidade de cada tempo humano, como nos orienta Miguel Arroyo, em sua obra.

Conforme Arroyo (1991), a construção da escola possível não pode partir do projeto educativo iniciado pela burguesia. É preciso construir nossos projetos com vistas a superação da condição de exploração. Aí se engendra o papel do intelectual orgânico de classe, os coletivos orgânicos, como nos ensinou Gramsci.

O projeto educativo precisa seguir as matrizes de direito à vida justa, do trabalho, do existir. Não há como construir “arremendos”, “reformas” no que não foi feito para a emancipação e sim, para subordinação da classe empobrecida. Logo, a construção da escola da classe trabalhadora necessita emergir na base, tijolo por tijolo, palavra por palavra, passo a passo, com a comunidade escolar engajada.

Enfim, para garantirmos as respostas às interrogações, este capítulo objetiva apresentar as principais contribuições da obra de Freire, Arroyo e Caldart à construção da escola dos trabalhadores. Ressaltamos que a coletânea *Caminhos para transformação da escola* nos proporciona registros de percursos, planos de estudos e debates concretizados entre educadores de diferentes instituições de educação básica de assentamentos, acampamentos e ensino superior, o que podemos denominar como intelectuais coletivos de classe.

5.1 A ESCOLA PÚBLICA DA CLASSE TRABALHADORA

O objetivo deste tópico é demonstrar que a escola pública da classe trabalhadora tem experiências concretas no Brasil e suas bases tem origem nos princípios da Educação Popular. Prova disso, encontramos na obra de Freire, Arroyo e Caldart e em suas experiências de trabalho a construção de escolas diferentes, no sentido de não seguirem o ideário das pedagogias oficiais. Sobre essas experiências Conceição Paludo, apresenta que:

Existem muitas experiências em curso, tanto formais, como não formais, que resgatam e ressignificam a concepção de Educação Popular. Estas experiências ocorrem tanto nos Movimentos Sociais Populares, como em escolas formais. Exemplos são a Pedagogia da Terra, a Pedagogia que contrapõe a formação polivalente à formação Politécnica, a Escola Cidadã, a Escola Plural, a Escola Democrática e Popular, o Movimento atual que emerge do Campo brasileiro e se denomina Educação do Campo, o Movimento chamado de Economia Popular e Solidária. (PALUDO, 2005, p.10)

Além das referidas evidências de construção da escola pública, Moacir Gadotti (1995) define que, uma escola que tenha a participação da comunidade precisa iniciar pela gestão democrática, ou,

(...) a cogestão, hoje, para chegar, amanhã, a uma verdadeira autogestão. Essa proposta pressupõe a criação de conselhos populares, democraticamente eleitos e com caráter deliberativo em todos os níveis (municipal, estadual e nacional), cuja principal tarefa não é fiscalizar o cumprimento da lei, como ocorre hoje com os Conselhos de Educação, mas promover a Educação com caráter popular, uma educação descentralizada, crítica e criativa. Ao Estado (em todos os níveis) caberia garantir a execução desses planos através de recursos controlados pela base. (GADOTTI, 1995, p.74)

Para o autor, a garantia de melhor qualidade no ensino aprendizagem é mais provável numa escola autônoma, de tempo integral para educadores (as) e educandos (as), para o trabalho e para o lazer. Para tanto, é preciso ampliar as possibilidades de uma boa elaboração de seus planos e Projeto Político Pedagógico. É preciso garantir que seja um local de “sadio pluralismo de ideias, uma escola moderna, científica, séria, democrática, crítica e comprometida com a mudança: uma escola mobilizadora, centro irradiador da cultura popular, à disposição de toda a comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la.” (GADOTTI, 1995, p. 75)

O autor menciona a criação de Conselhos Populares, isso significa a comunidade assumir o diálogo e registro das demandas. Requer respeito e engajamento entre os participantes na construção do projeto educativo necessário. O povo é que sabe o que precisa. Compreende uma iniciativa efetiva pelo bem comum, que existe porque o povo existe.

A partir dos princípios da Escola Cidadã, a qual Freire foi um dos fundadores, Gadotti (1995) construiu um decálogo que definiu alguns elementos fundamentais para retratar a escola pública, são eles:

- 1º A escola pública autônoma é antes de mais nada democrática (para todos), e popular (tem um caráter social comunitário);
- 2º Sistema único e descentralizado: os técnicos dos órgãos centrais devem prestar serviços nas próprias escolas. Todos nas escolas: fim dos órgãos intermediários.
- 3º A escola cidadã deve valorizar o contrato de trabalho de dedicação exclusiva: 4 horas diárias de aula e 4 horas de outras atividades e substituições (equipe interdisciplinar). Fim do professor “bico” e profissionalização.
- 4º Ação direta: valorizar a iniciativa pessoal e os projetos das escolas. Só a ação direta de cada professor, de cada classe, de cada escola, pode tornar a educação um processo enriquecedor.
- 5ª A escola autônoma cultiva a curiosidade, a paixão pelo estudo; propõe a espontaneidade e o inconformismo.
- 6º É uma escola disciplinada. A disciplina que vem do papel específico da escola (o sistemático e o progressivo).
- 7º A escola não é mais um espaço fechado. Sua ligação com o mundo se dá pelo trabalho.
- 8º A transformação da escola não se dá sem conflitos. Ela se dá lentamente. Pequenas ações, mas contínuas, são melhores no processo de mudança, que eventos espetaculares, mas passageiros.
- 9º Não há duas escolas iguais. Cada escola é fruto do desenvolvimento de suas próprias contradições.
- 10º Autonomia relativa: cada escola deveria ser suficientemente autônoma para organizar o seu trabalho da forma que quisesse, sem se isolar, o que permitiria uma melhor inserção social num mundo em permanente mudança. (GADOTTI, 1995, p.75-76)

Em seu decálogo Gadotti retrata o caráter social comunitário, característica presente na obra de Arroyo, Freire e Caldart. A base sólida dessa construção está na participação dos sujeitos, com vistas a superação de toda forma de desigualdade de oportunidades e silenciamento. Gadotti (1995) reforça a importância das condições de trabalho, dos projetos de vida construídos com os estudantes, numa dinâmica enriquecedora, crítica, certas que o mundo está em constante mudanças.

Sobre a Escola Cidadã, a qual Paulo Freire foi um dos fundadores. Explica-nos Freire que, a sua função social é formar para a cidadania, para a experiência do democrático a partir dos sujeitos que a constrói. Seu princípio formador é libertador, na medida que luta para ser ela mesma, alicerçada pelo companheirismo e não pelo autoritarismo. Ela vive a experiência tensa dos elementos da totalidade, da contradição e nesse ínterim, realiza a mediação das reflexões e fazeres que vão da realidade concreta à realidade possível da cidadania. Isso significa acreditar nas mudanças.

No exercício de pensar essa outra escola, Freire se preocupou com a politização do oprimido, ressaltando que há a necessária decisão do trabalhador compreender a sua realidade e condição no mundo para expulsar o opressor de dentro de si, para tanto a escola precisa contribuir na formação da consciência crítica. Nesse sentido há a necessidade de formar coletivos comprometidos com a melhoria das condições de vida de todos (as), por meio da solidariedade, companheirismo e trabalho coletivo.

5.1.1 Escola Cidadã

Na experiência da Escola Cidadã, Freire a apresenta como aquela escola que, assume-se como um centro de direitos e deveres. Trabalha pela formação e viabilização da cidadania de quem está nela e vem a ela. É fundamentada numa visão transformadora de mundo, a partir dos sujeitos que a constroem. É coerente com a liberdade, a qual luta para ser ela mesma, com seus educandos e educadores. Se fortalece a partir dos sujeitos que a constroem.

Seu discurso é transformador. É uma escola da comunidade, de produção comum do saber e da liberdade. Não é autoritária, mas vive a experiência tensa da democracia. Há nela a permanência contraditória entre a autoridade e liberdade. Dessa forma, o educando é protagonista de sua história e parceiro da escola, que se define como escola da escolha, em que constrói com o aluno o projeto de vida, para além do acadêmico. É a escola em que o educando define seus propósitos e desperta para um mundo amplo. Ela garante tudo que está na constituição aconteça, o direito de crescer por seu esforço, boa estrutura, justiça social por meio da Educação.

Conforme Gadotti (1995), um dos últimos sonhos de Freire foi construir a Escola Cidadã como escola solidária, escola de encantamento, de companheirismo, de construção

de projeto de vida, uma escola feliz, para e pela a cidadania. Ao invés de egoísmos ela se propõe a ser uma escola de amorosidade e entendimento, escola de comunidade, onde os familiares possam participar, porque a democracia não é um dado, é uma conquista. Mais do que tudo a escola precisa saber qual é a sua função social. Uma escola de proximidade entre os seres humanos com afetividade, cuidado, alteridade.

Nas bases da escola da classe trabalhadora, contamos com Freire também, no que diz respeito a superação do analfabetismo, a alfabetização com conscientização da realidade. No livro *Conscientização – Teoria e prática da libertação– uma introdução ao método* (1980), expressa seu compromisso com a erradicação do analfabetismo, aliada a formação política. Registra reflexões sobre o método pedagógico de libertação dos camponeses analfabetos; novas fórmulas de leitura das realidades quotidianas; métodos de análise das relações de dependência e das situações conflitivas: líder-massa; dominador-dominado; homem-mulher; trabalho-descanso; passagem de uma visão setorial para uma visão global; estudo das relações entre uma teologia libertadora e uma educação libertadora; elaboração de uma metodologia da mudança.

É fundamental compreender que a escola é um organismo vivo, conforme ensina Freire “Escola é... o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...Escola é sobretudo, gente que trabalha, que estuda, que alegre, se conhece, se estima”. Analisa-se que o poema de Freire tem suas bases nos princípios da Educação Popular. Pronuncia uma escola viva, com princípios políticos e pedagógicos humanista progressista. Para o autor, “a escola é gente”! A escola são os educandos, os educadores, seus familiares, a equipe diretiva, pedagógica, enfim, a comunidade em geral. Para Roseli Caldart, além de um organismo vivo, “a escola é mais que escola, os lugares educativos extrapolam a sala de aula.”

Por isso, na escola, o diálogo precisa existir, embora haja limites para esse diálogo. Porque numa sociedade de classe não há diálogo, apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor.

Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode se estabelecer no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macro educacional, onde a educação pedagógica não se limita à escola, a organização da

sociedade é, também, tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita de que o diálogo”. (FREIRE, 1991, p.12).

A escola pública tem como objetivo primordial o direito de aprendizagem, a socialização, a alfabetização, a instrução que garanta o atendimento das necessidades para produção da vida. Nesse compromisso há elementos matrizes para efetivação dessas funções.

Na obra de Freire encontramos como matriz a voz e a valorização do povo, de seus saberes e suas realidades culturais. Para que a escola seja um espaço democrático há que se ter: o olhar crítico, o diálogo, a participação comunitária, possibilitando uma melhor leitura de realidade social, política, econômica e cultural. Exige na formação dos sujeitos o conhecimento, a consciência cidadã e a organização do trabalho político para afirmação identitária. Reconhece a comunidade com seus saberes, valorizando todos os sujeitos sociais nesse processo.

O plano de trabalho docente acontece a partir do conhecimento do sujeito e seu cotidiano, reconhecendo a importância do saber popular e o saber científico. Parte dos conhecimentos de cada sujeito, com sua participação efetiva como um agente político.

Na prática educativa é preciso garantir a presença das pessoas da comunidade para trocar experiências, criticar ações, aprender e se instrumentalizar no coletivo. Pois, reconhece-se que as classes populares produzem saberes ligados as suas experiências de vida e ao contexto social em que estão inseridos.

A escola pública da classe trabalhadora cruza as fronteiras da discriminação, desenvolve a cidadania e a inclusão. Conforme Freire (1995, p. 59), “(...) uma sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança”. É nessa realidade que se estabelece o desafio da escola pública, cujo sucesso educativo acontece em sua plenitude quando forma sujeitos capazes de ler, escrever, situando-se na realidade em que vivem.

A escola retratada na obra de Freire se constrói de maneira contra hegemônica, com bases democráticas, num espaço de respeito aos saberes, a identidade, valores do cotidiano, da cultura e da luta diária das camadas populares, pautada no direito de dizer a palavra. Um lugar onde as crianças, jovens e adultos se sentem “donos” e parte importante

na formação do coletivo desse espaço educativo democrático. Por isso, a frase de Freire: “a escola é gente”. Logo, ela precisa estar preparada para receber a comunidade com suas dificuldades e saberes, enxergando todos como protagonistas desse processo de ensinar e aprender.

A prática da liberdade consiste na autonomia do educando, dos educadores para se sentirem livres para pensar e construir sua prática. Liberdade para os educandos se expressarem, se organizarem para construir uma escola melhor, liberdade para pensar o currículo, para pensar todo o mecanismo da escola, por meio dos protagonistas: educandos e educadores.

Nesse caminho, o diálogo garante a relação horizontal entre todos, numa gestão democrática onde há respeito às diferenças. A ideia fundamental está pautada na responsabilidade social com liberdade, compromisso, conscientização.

A permanente construção da consciência crítica é base para pensar a construção permanente da escola. A gestão democrática potencializa a integração dos membros do coletivo. Articula as vozes em conjunto, de maneira que todos tenham o sentimento de pertencimento.

Logo, a escola da gestão democrática é o lugar onde todos colaboram para o exercício da democracia. É o lugar onde se exerce a cidadania e se aprende os direitos sociais, civis, políticos.

Em síntese, a escola da classe trabalhadora, Para Freire, tem que ser democrática. Escola que rechaça a pedagogia da resposta e contempla a pedagogia da pergunta. Constrói-se no trabalho crítico científico, nos saberes do cotidiano, nos laboratórios da pesquisa, da linguagem, da história, da ação- reflexão das experiências como um todo. Freire, ao pensar a escola, iniciou pelo que temos de mais emergente, o analfabetismo seja ele absoluto, digital, político ou funcional.

5.1.2 – Escola Plural

Experiência iniciada na primeira metade da década de 1990, na rede municipal de Belo Horizonte. A comunidade fundadora da Escola Plural contou com Arroyo, então secretário adjunto da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, com inspiração na

experiência da Escola Cidadã desenvolvida na rede municipal de São Paulo, orientada pela concepção freiriana de Educação.

A Escola Plural traz a essência do pensamento de Miguel Arroyo, sujeito de consciência sensível e crítica ao drama das vidas ameaçadas. Educador dedicado às imagens quebradas, ao movimento docente, aos sujeitos denominados passageiros da noite, do trabalho para os bancos do EJA - Ensino de Jovens e Adultos.

Experiência iniciada na primeira metade da década de 1990, na rede municipal de Belo Horizonte, com inspiração na experiência da Escola Cidadã desenvolvida na rede municipal de São Paulo, inspirada e orientada pela concepção freireana de Educação. Ainda, a Escola Plural contou com fundamentação nas ideias de Miguel Arroyo, então secretário adjunto da rede municipal de educação de Belo Horizonte.

Há várias pesquisas sobre Escola Plural. Salientamos duas delas, a de Miranda (2007) e de Valadares (2008). Por exemplo, Miranda (2007) publicou artigo sobre a Escola Plural, relatando sua gênese, princípios, dinâmica pedagógica e concluindo que:

A Escola Plural é, por muitas razões, um projeto pedagógico muito inovador, uma das mais corajosas tentativas de combater a evasão e a repetência e de resgatar o direito e o prazer de aprender. Se há que introduzir correções de rota, isso faz parte da dinâmica de processos coletivos e democráticos e se desenvolve no dia-a-dia da rede escolar e de suas unidades. O importante é não perder o rumo. (MIRANDA, 2007, p. 73 – 74)

Ao analisar o trabalho de Arroyo, encontramos a Escola Plural como proposta de escola que atende a chegada dos diversos, a qual leva em conta as peculiaridades e carências dos novos sujeitos plurais que a ela chegam. É uma escola que respeita os tempos humanos, nas metodologias, nos conteúdos e na organização do processo pedagógico é muito profissional.

A experiência tem alicerce em quatro grandes núcleos, conforme destacado por Miranda (2007, p. 64 – 68). O primeiro foi intitulado de eixos norteadores, composto por:

uma intervenção coletiva mais radical; a sensibilidade em relação à totalidade da formação humana; a escola como tempo de vivência cultural; a escola como espaço de produção cultural; as virtualidades educativas da materialidade da escola; a vivência de cada idade de formação sem interrupção; a socialização adequada a cada idade – ciclo de formação; uma nova identidade da escola, uma nova identidade do seu profissional. (p. 64)

O segundo núcleo intitulado reorganização dos tempos escolares, composto por ciclos de formação, a saber: “1º Ciclo (Infância) compreendendo alunos de seis a nove anos de idade; 2º Ciclo (Pré-Adolescência) compreendendo alunos de nove a doze anos de idade; 3º Ciclo (Adolescência) compreendendo alunos de doze a quatorze anos de idade.” (MIRANDA, 2007, p. 64). Portanto, a escola passou a ser organizada em três ciclos de formação, aspecto central para a experiência da Escola Plural.

O terceiro núcleo referia-se aos processos de formação plural. Como salienta Miranda (2007), partia da interrogação do processo pedagógico enraizado na cultura escolar, marcado por cópia e memorização, na qual os professores tinham que cumprir um programa.

Na lógica da Escola Plural, aprender deixou de ser um ato de memorização ou acúmulo de informações, e ganhou um novo significado. Os conhecimentos passaram a ser construídos em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, associados aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais neles presentes. Um dos desafios postos foi a conjugação do “aprender a aprender” com o “aprender a viver”. (MIRANDA, 2007, p. 65)

Por fim, o quarto núcleo ressignificava o processo avaliativo. Como afirma Miranda (2007, p. 68):

Na cultura escolar tradicional, a avaliação geralmente está centrada em um só aspecto do processo de aprendizagem dos alunos, isto é, no seu desempenho cognitivo. Era feita em alguns momentos estanques do processo, não considerando o processo vivido pelos alunos, mas apenas a quantidade de pontos que eles conseguiam acumular. Predominava, pois, um modelo quantitativo de avaliação, centrado no aluno, cujo único árbitro era o professor e cuja única finalidade era aprovar ou reprovar. Essa visão vinha sendo muito questionada pelos profissionais das escolas municipais, que buscavam opções de rompimento com ela. A escola concebida em dimensão plural necessitava de um novo modelo de avaliação.

Na Escola Plural, a educação é compreendida como direito, como salienta Arroyo em diversas de suas obras. Assim:

(...) a Escola Plural não poderia continuar avaliando para classificar, excluir, aprovar ou reprovar. Passou a pensar a avaliação como processo global, envolvendo várias dimensões do processo ensino e aprendizagem, como a intervenção do professor, o projeto curricular da escola, a organização do trabalho escolar, a função socializadora e cultural dessa instituição, a formação das identidades, dos valores e da ética. Assim, não era mais possível continuar assumindo que o único foco da avaliação deveria ser o aluno. Passou-se a avaliar para identificar os problemas e avanços

escolares e para redimensionar a ação educativa. Foi adotada a concepção de avaliação como processo formativo e contínuo. (MIRANDA, 2007, p. 68)

Ou seja, pelos quatro núcleos mencionados, a Escola Plural propunha ser a escola dos sujeitos de direitos, com reorganização dos conteúdos e tempos escolares, do processo avaliativos, dos princípios do processo formativo.

Miguel Arroyo entende que a Escola Plural radicaliza a educação e o fazer da escola pública, ao se propor a trabalhar com os diversos que chegam à escola. Se os diferentes chegam à escola, ela precisa ser diferente, superando as barreiras do conhecimento curricular engessados indiferentes as práticas sociais dos sujeitos coletivos. Demonstra que a escola pode ser educadora dos Direitos Humanos, ao respeitar as crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Nessa lógica, o educador precisa se reconhecer como profissional de Direitos Humanos.

Para Arroyo, o imaginário das mídias tem veiculado uma infância e adolescência popular com imagem quebrada, com protagonismo negativo. As infâncias pobres são desrespeitadas. O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente precisa entrar em vigor muito mais que em qualquer outro tempo. E a escola pode ser um espaço de garantia de aprendizagem desses direitos. A escola precisa defender um novo imaginário, que essa infância tem valor, trabalha, cuida de seus irmãos em casa. Temos que mostrar o rosto de uma infância digna.

O autor explica que ao pensar a inovação escolar, a tradição deixou de lado as estruturas, as relações escolares, os rituais e o tempo. Na proposta da Escola Plural, levou-se em conta a ocupação dos espaços públicos diferenciados (esportivos, culturais), assim como o diálogo com os outros saberes.

Arroyo (2003, p. 55), a respeito de inovação escolar, afirma que:

O que me chama a atenção é que as maiores resistências não são provocadas pelas concepções pedagógicas que essas propostas apresentam, mas pelas renúncias aos saberes docentes aprendidos em situações concretas de trabalho. Isso me leva à conclusão de que há saberes docentes muito internalizados, defendidos a todo custo mesmo diante de uma proposta político-pedagógica que se tenta construir a partir da escola.

Para Miguel Arroyo (2013), a escola e seu currículo precisam garantir diálogos e aprendizagens fundamentais. O que significa ser uma mulher e não saber nada sobre a

história das mulheres? Ser negro e não saber sobre a história dos negros? Ser indígena e não saber sobre o massacre que viveram? Ser trabalhador e não saber sobre a história do trabalho? Em resumo, o currículo hoje precisa trazer saberes vivos à escola, tem muito saber morto nos currículos.

Para Arroyo (2019), a vida como valor é a matriz central de construção de uma escola, a qual precisa se comprometer em desvendar verdades soterradas. Se na escola chegam vidas ameaçadas, ela precisa se comprometer em protegê-las, sem duvidar da capacidade intelectual da classe empobrecida, pois somos humanos, todo o humano sabe pensar. A vida ameaçada é regra e essa realidade histórica precisa ser evidenciada na formação escolar.

Conforme o autor, em nome da ordem social há a negação dos valores sociais coletivos e o avanço da segregação social, racial e educacional. Nesse contexto, a infância e adolescência empobrecida que chega à escola, sabe-se com vida ameaçada e por quem. Estamos num momento que se discute muito sobre o valor da vida, pois a cada leitura dos noticiários, encontra-se os índices ultrapassando as cem mil mortes pela pandemia. O tempo pandemia, mais do que nunca exige diante da morte a reflexão sobre o valor da vida, como primeiro direito humano, pois sem ela não há sentido aos demais direitos.

Vive-se uma época em que a morte e a criminalização perseguem e condenam a infância e juventude pobre. Em vista disso, que postura ética a escola tem assumido perante a extermínios dos corpos empobrecidos, marginalizados? Que leitura desses corpos violentados a equipe escolar tem feito? Jogados à rua, expulsado da acolhida escolar?

A escola que queremos não segrega e nem discrimina a infância e juventude pobre e negra. Não entrega a gestão humana da escola pública à polícia, sob pretexto de serem perturbados por crianças e jovens indisciplinados. Quem são essas vidas ameaçadas e subjugadas por violentas? Qual seu nome? Que condenação moral enfrentam? A perda do direito à vida por delinquência? Como o olhar docente tem enfrentado essa discriminação social? Possivelmente há um olhar de criminalização e enfraquecimento das famílias em vulnerabilidade. Criminaliza-se e põem-se em descrédito. Logo, a defesa de políticas pelo direito a vida justa dos indígenas, quilombolas, operários, do campo, caem em enfraquecimento pelo julgamento a esses povos.

A escola pública da classe trabalhadora traz para o currículo as questões sobre a realidade desumanizante. Enfrenta a cultura conservadora que segrega, que fere a vida das famílias, comunidades, das infâncias, adolescências e dos jovens empobrecidos, discriminados não por sua condição, mas por contravalores e estigmas inumanos.

É dever da escola pública trazer para sua rotina a reflexão moral e ética sobre a identidade dos discriminados e julgados por atrapalhar a ordem. Para Arroyo, diante da perda dos direitos humanos é fundamental repensar com radicalidade valores ou contravalores na cultura escolar.

Em *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*, Arroyo (2012) alerta para que não esqueçamos que os processos de humanização e desumanização chegam à escola em vidas roubadas de sua humanidade. Aos mestres é necessário entender a situação em que chegam as crianças, jovens e adultos empobrecidos pelo sistema que desumaniza.

A fome, a desnutrição, a Aids, o trabalho, até a morte são experimentadas e sofridas com peculiaridades próprias em cada tempo de vida. Sobretudo, afetam de maneira peculiaríssima essas idades quando se trata de crianças e adolescentes pobres e negros (as). Os problemas sociais, o atraso, a estagnação econômica, condicionam a nutrição, a saúde, o desenvolvimento físico, mental e social da infância com que trabalhamos. Condicionam o direito a escola e as aprendizagens. Não dá para não sentir que essa realidade tão perversa e as formas especialmente perversas de destruição dos tempos humanos, ou ciclos da vida, com que trabalhamos, tocam não apenas nossos sentimentos e nossas emoções, mas sobretudo, interrogam nossos compromissos profissionais. (ARROYO, 2012, p. 301)

A questão é que essas crianças chegam às escolas com saberes. E que saberes? Saberes da experiência de opressões concretizadas. Leituras de mundo a partir das experiências de opressão, afirma Arroyo (2012).

Em vista disso, as interrogações perpassam a formação continuada dos educadores, para que reflitam sobre a infância, adolescência e juventude que estão chegando à escola.

Quanto ao material didático, Arroyo argumenta que há desafio da construção do material didático da classe trabalhadora. Não será possível ensinar para participação, desalienação, libertação da classe com os mesmos livros que ensinaram a ignorância e a submissão de classe.

Arroyo (2003, p. 56) escreve que:

É fácil perceber que os professores e as professoras se perguntam de imediato não se as ditas propostas inovadoras afetam concepções pedagógicas, curriculares, didáticas, mas se afetam, sobretudo, o como trabalhar, se alteram o que fazer e o como fazer, se alteram espaços, os tempos, o ritual do próprio fazer docente.

Miranda (2007, p. 72 - 73) destaca os pontos positivos da Escola Plural, tomando como referência os relatórios municipais de avaliação. Nesses relatórios de avaliação, segundo a autora, estão indicados pelos professores os seguintes pontos positivos da experiência:

os projetos de ensino, a não-imposição de uma sequência de conteúdos que precisa ser vencida, a oportunidade de crescimento dos professores que necessitaram estudar e pesquisar mais, as atividades artístico-culturais que passaram a fazer parte da rotina das escolas; a conquista de um horário de planejamento e de estudos (horários de projetos e de reuniões pedagógicas semanais no turno de trabalho); a socialização das informações; e a democratização das decisões.

Entretanto, toda experiência que se propõe inovadora do ponto de vista da concepção crítica e libertadora de educação vivencia contradição do sistema capitalista. Assim, era comum as críticas dos opositores políticos à experiência da Escola Plural.

Nesse sentido, concordamos com Valadares (2008, p. 196), quando conclui a sua pesquisa de doutorado afirmando que: “Mesmo que novas lógicas se imponham à educação, a própria vivência da Escola Plural traz indicativos de que não seremos mais os mesmos”.

Reiterando o que escrevemos citando Miranda (2007, p. 73 - 74), a *Escola Plural é um projeto pedagógico inovador, o importante é não perder o rumo.*

5.1.3 Escola Diferente – experiência Escola Itinerante

A Escola Diferente é a luta do MST desde a década de 1980. Os primeiros documentos do Setor de Educação, sistematizados por Roseli Caldart, a partir de 1987, registram a luta pela *Escola que queremos*. O trabalho é o princípio educativo da Escola Diferente. Ele é chave para compreensão dos processos educativos. Compreende o ser humano e a natureza, não como rivais, e sim, interdependentes, ao modo que o homem ao transformar a natureza, transforma-se. Uma escola que se tenha como princípio educativo

o trabalho? Mas, que trabalho é esse? É aquele que não tem como condição a exploração do trabalhador, explica a educadora Caldart.

Dentre os desafios postos à construção da escola que queremos Caldart nos apresenta algumas pistas, são elas: a superação da formação livresca, adoção dos princípios do trabalho sem exploração do homem pelo homem, a organização material da vida, dos bens e serviços; a auto-organização dos estudantes; a superação da dominação exercida diretamente pelas empresas capitalistas quer seja por: pacotes didáticos, gestão escolar privatizada.

Uma das tarefas centrais da escola está em fazer a leitura da realidade, refletindo sobre ela, vislumbrando uma sociedade sem classes. Nesse sentido, ganha forças o papel do intelectual orgânico na disponibilização do conhecimento produzido pelos trabalhadores.

O vínculo entre escola e produção precisa ter a participação massiva das mulheres. Todo processo forjando a superação da servidão, da violência, do analfabetismo, embora estejamos num país onde grande parte das massas encontra-se distantes do processo de escolarização com compreensão política.

O que se busca é a formação integral do ser humano. Busca-se que o proletariado supere a dominação de seu superior, afirme-se, tenha sua própria visão de mundo, defenda-se, valorizando o uso da razão, da criatividade, da construção coletiva de um trabalho transformador.

Nesse conjunto de reflexões, Caldart nos apresenta que a escola precisa ter participação concreta da comunidade, tornando-se indispensável. Para tanto, é fundamental entendermos que o campo brasileiro e seus projetos de desenvolvimento estão sempre em confronto, pressionados pelo capital especulativo que sustenta a economia mundial. Para a autora, o modo de conhecer altera a qualidade do conhecimento. A escola precisa acompanhar o movimento da vida, da produção social. Conhecer implica sempre um posicionar-se, mas há muitas coisas que não se podem conhecer mediante um mero posicionamento em relação a elas. (CALDART, 1987, p.7).

Na medida em que a escola contribui para superação de preconceitos, luta coletiva das necessidades do agricultor, ela se tornará indispensável para ele, e tornar-se-á, interventora do meio social, onde a ciência, o pensamento crítico esteja a favor da vida. É fundamental pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo, de modo que ela deixe de ser espaço das elites, e passe a ser um lugar de formação do povo.

Na perspectiva da práxis educativa que Caldart defende, o diálogo entre prática e teoria é fundamental, pois a prática vai precisando de teoria para avançar. Seu fundamento principal é de que a vida real ou a materialidade das relações que constituem o processo educativo desencadeado, combinada com o esforço permanente de análise das tendências de seu desenvolvimento histórico, se constituem no ponto de partida e de chegada do processo. E nesse movimento, a realidade pode ser transformada na direção do projeto de sociedade e de ser humano que coletivamente assumimos como desafio de construção pedagógica.

Dentre as experiências concretas das escolas dos trabalhadores, temos as Escolas Itinerantes. As sementeiras para construção da escola do trabalhador no Brasil, construída pelo MST. A primeira experiência tem registro histórico no Rio Grande do Sul, em 1982. Segundo Camini (2009), houve um acampamento na beira da estrada, com 600 famílias, onde se construiu a primeira escola em acampamento. A segunda foi na Fazenda Anoni, município de Sarandi, RS, em 1985.

Porém, somente em 1996, segundo a Camini (2009), é que o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, por meio do Parecer 1313/96, com base no artigo da Lei Federal 5.692/71, aprovou o funcionamento da escola itinerante como ‘experiência pedagógica’, por dois anos. Essa experiência foi prorrogada por duas vezes pelas Resoluções 237/98 e 247/99 (CAMINI, 2009).

Essa “escola diferente” tem como base a formação do sujeito com integridade e união, numa perspectiva que foca a relação entre o ser humano, a natureza e o universo, na perspectiva de uma comunidade sustentável. Nessa perspectiva, o MST organizou espaço próprio para a escolarização de seus filhos e filhas, com educadores voluntários do acampamento. Porém, sem reconhecimento legal.

No Paraná, a primeira Escola Itinerante data 1996, na ocupação da fazenda da madeireira Giacomet-Marodin, em Rio Bonito do Iguaçu, PR. As escolas foram construídas com lonas, na beira do asfalto. Os professores voluntários eram do acampamento. A Secretaria Municipal de Educação, devido ao grande número de crianças debaixo das lonas, organizou, a pedidos dos pais, para que seus filhos fossem estudar na escola do município. Porém, devido ao preconceito e discriminação, muitas crianças desistiram.

Em um período marcado por transformações tecnológicas, conflitos sociais, a Escola Itinerante pressupõe um caminhar diferente, onde o ser humano é educado com princípios

voltados a sua realidade, como equidade, com valores que lhes permitam garantir a sua sobrevivência. Nela há os ciclos de formação humana, os quais se fundamentam no processo de desenvolvimento humano em sua temporalidade.

Nesta perspectiva, evidencia-se que para viver é preciso trabalho e Educação, a finalidade pedagógica da escola é a formação humana dos sujeitos. Logo, o trabalho com os ciclos de formação incorpora elementos de auto-organização dos educandos (as).

Conforme Arroyo (1999) “o sujeito aprende e se desenvolve nas relações, entre os sujeitos, com o contexto e com o objeto a ser conhecido.” O professor é o mediador, provocador e organizador das relações que promovam aprendizagem e superem a prática da reprovação.

A escola Itinerante é um espaço onde se constrói o poder popular, na participação efetiva da comunidade, com oportunidade de estudo e compreensão da conjuntura histórica. Tem o trabalho não explorado como princípio educativo. Para tanto, no desafio de mudar o jeito da escola, o coletivo que compõem essas comunidades educativas, precisam estar junto, com vistas à transformação. Para tanto, a formação com a comunidade sobre o sistema capitalista e condição de vida do trabalhador, é um dos temas dos encontros formativos.

Com intuito de melhorar a compreensão da realidade, a estrutura organizativa do MST parte de uma gestão democrática, complexa diante da disciplina rígida e a relação entre os coletivos e as próprias pessoas.

A coragem de lutar e educar desperta e confirma a proposta de uma escola do trabalhador, do povo que luta. A Escola Itinerante é voltada à população acampada. Sem estrutura fixa, objetivando acompanhar os alunos e suas famílias durante os manifestos, marchas e acampamentos realizados. O formato itinerante, que envolve a gestão compartilhada das unidades, ainda sofre dificuldades para se consolidar em muitas regiões.

Sua proposta pedagógica é construída coletivamente, subdividida em 5 matrizes que são: A Pedagogia do trabalho; A pedagogia da Luta social; A Pedagogia da Organização Coletiva; A Pedagogias da Cultura e a Pedagogia do Trabalho, eixos que fundamentam a elaboração do plano de estudo presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, que é a escola-base do Paraná, a qual rege as unidades itinerantes.

A maioria das unidades itinerantes atende a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, os educadores são, em geral, do próprio acampamento contratados via a Associação de Cooperação Agrícola e de Reforma Agrária (CAPE), possuem um nível mínimo de escolaridade - muitos cursam Magistério ou Pedagogia - e passam por formações nas escolas do MST.

Sua organização pedagógica tem passado por algumas inovações, o ensino segue as exigências curriculares nacionais para cada etapa, mas tenta se relacionar com o cotidiano do aluno, trabalhando o planejamento a partir dos Complexos de Estudo, pautado no ideário de Pistrak. Com participação da comunidade, as escolas prezam por sua autonomia. Os alunos também são incentivados a se auto-organizarem a partir núcleos setoriais.

Na Escola itinerante o conselho de classe é participativo, seus educadores e educandos compreendem os ciclos de formação e a estratégia de letramento facilitador com o agrupamento e reagrupamento entre os próprios educandos agiliza ainda mais a aprendizagem. A escola organizada em ciclo de formação humana, rompe com o modelo seriado, possibilitando uma ação educativa com a escola em movimento, não deixando os educandos parados, recuperando suas fragilidades durante todo o ano letivo.

A escola organizada em ciclo, permite a rotatividade dos educadores e educandos movimentando-se para aprender e ensinar, os ciclos se fundamentam a partir do desenvolvimento coletivo da vida humana. Para Caldart (2004), a escola é o espaço, a ferramenta de fortalecimento do movimento. É o lugar que trata do direito de ser e viver como humano. É o lugar de formação humana que constrói um novo sujeito social e cultural. A escola não pode ser compreendida fora de seus vínculos com processos sociais concretos. Tem como foco a formação do trabalhador não explorado, o trabalhador sem-terra, a coletividade em luta.

Enfim, o trabalho coletivo dos educadores em seu planejamento diário, os tempos educativos (mística, aula, oficina, recreação, trabalho), o forte vínculo entre escola e comunidade, as itinerâncias vivenciadas, garantem a construção do novo.

A Escola Itinerante foi estudada em diversas obras, dentre elas destacam-se Mariano (2016), dissertação defendida na UNICENTRO/PR; Sapelli (2013), tese de doutorado defendida na UFSC; Camini (2009), tese de doutorado defendida na UFRGS e Bahniuk (2008), dissertação de mestrado defendida na UFSC.

É uma experiência que, como a Escola Plural, possui perspectiva crítica, com fundamentos na pedagogia socialista, especialmente o trabalho compreendido como princípio formativo. Tem sofrido retaliações políticas nas conjunturas políticas conservadoras, em particular nos estados do Rio Grande do Sul e do Paraná, evidenciando disputas políticas entre o projeto hegemônico e o que pretende ser contra hegemônico.

Após expor as três experiências de escola pública pautada nos sujeitos da classe trabalhadora, elaboramos o Quadro 3 com o intuito de expor a nossa compreensão sobre o pensamento de Miguel Arroyo, Paulo Freire e Roseli Caldart sobre a escola pública.

O quadro 3 foi elaborado a partir da sistematização de ideias presentes nas seguintes obras:

⇒ **Miguel Arroyo:**

- Educação e exclusão da cidadania;
- Outros sujeitos, outras pedagogias;
- Passageiros da noite: do trabalho para a EJA;
- Miguel González Arroyo: Educador em diálogo com o nosso tempo, organizado por Nogueira e Miranda.
- Ofício de Mestre;
- Imagens Quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres;
- Currículo: território em disputa.

⇒ **Paulo Freire:**

- Educação como prática da liberdade;
- Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire;
- Educação e Mudança;
- Ação Cultural para a liberdade;
- Política e Educação;
- Pedagogia do Oprimido.

⇒ **Roseli Caldart:**

- Pedagogia do Movimento Sem Terra;

- Educação em Movimento;
- Pedagogia socialista: Legado da Revolução de 1917 e desafios atuais, organizado por Caldart e Villas Bôas;
- Caminhos para a transformação da Escola.

Essas obras foram escolhidas porque nelas encontramos as bases da escola pública da classe trabalhadora. Para expor nossa compreensão acerca do pensamento deles, utilizamos os eixos temáticos concepção de escola, sujeitos, gestão, conteúdos, currículo, material didático, prática educativa, avaliação e organização dos tempos e espaços escolares.

No Quadro 3, utilizamos marca texto para indicar a categoria explicativa de cada eixo temático.

QUADRO 3 – ESCOLA PÚBLICA DA CLASSE TRABALHADORA: CAMINHOS DA PEDAGOGIA LIBERTADORA, PEDAGOGIA DA PRÁTICA SOCIAL E PEDAGOGIA SOCIALISTA

AUTORES ESCOLA	FREIRE	ARROYO	CALDART
CONCEPÇÃO	Escola que forma para a cidadania.	Escola que fortalece a formação dos sujeitos de direito	Escola que forma os questionadores e revolucionários.
SUJEITOS	Freire se dedica aos oprimidos, ou seja, aqueles que precisam tomar consciência da opressão para assim expulsar o opressor de dentro de si. Para Freire, a tomada de consciência é possível, por meio das interrogações e reflexões da realidade excludente.	Sujeitos de direito, ou seja, sujeitos que se educam em movimento. Pertencem a grupos cuja tomada de consciência fez do século XXI o mais revolucionário de toda a história brasileira.	Classe trabalhadora, a qual se organiza em seus processos de autogestão, autoavaliação. Na escola diferente se caminha junto com o MST lutando e transformando-se. Por isso, escola é mais que escola. Ultrapassa os perímetros da sala de aula. O grande sujeito pedagógico é o Movimento sem Terra.
GESTÃO	Democrática, logo ela é participativa e pensada de maneira a formar o cidadão, a cidadã.	Democrática, mas compreende que não é a escola apenas que garante a democracia. É preciso construir uma sociedade democrática.	Democrática que promove e organiza os procedimentos escolares que permitam a participação de todos, efetivamente.
CONTEÚDOS	Selecionados a partir da situação limite da comunidade. Tem como referência a vida, o trabalho. Temas geradores identificados	Selecionados acerca das grandes questões da vida dos educandos(as)	Valorização dos saberes e compreensão da realidade, com vistas à transformação. Conteúdos selecionados a partir da relação com o trabalho, terra e reforma agrária.

	por meio da investigação-ação.		
CURRÍCULO	Um currículo que respeite os saberes, a identidade, os valores do cotidiano, da cultura e da luta diária das camadas populares.	Currículo em disputa. O currículo da escola pública está com a data de validade vencida, pois os conteúdos mais relevantes, emergentes são trazidos pelos educandos e suas histórias de vida. As principais indagações e perguntas trazidas pelos educandos (as) são deixadas a margem do currículo, quando na verdade deveria estar na centralidade dele, a fim de promover a verdadeira compreensão da realidade e do saber-se.	Currículo integrado, organizado em ciclos de formação humana, com os quais busca-se contrariar a lógica escolar excludente da seriação, pautando a organização do trabalho pedagógico numa perspectiva emancipatória.
MATERIAL DIDÁTICO	Construído pelos sujeitos do processo educativo.	Construído pelos sujeitos do processo educativo.	Construído pelos sujeitos do processo educativo.
PRÁTICA EDUCATIVA	Construída pelo diálogo e pesquisa. Rigorosidade metódica. Com princípio crítico pautado no diálogo, no saber ouvir, saber compreender e que estimule o ato de perguntar ao invés de reprimir. A forma didática acontece nos “Círculos da cultura”	Em movimento interdisciplinar e por ciclos de formação humana.	Em movimento interdisciplinar e por ciclos de formação humana.
AValiação	Dialógica.	Dialógica, por eixos, numa dinâmica investigativa e criativa, por meio de: registros, reflexões e observações. Elementos essenciais são: elaboração de objetivos claros e identificação dos momentos certos para avaliação. As perguntas centrais são: O que vou avaliar? Como avaliar? Para que? Quando vou avaliar? Onde vou avaliar?	Avaliar é parar e olhar o que foi feito e como foi feito, tendo como referência os objetivos a que a escola se propôs. Compreende a participação de todos (as) a fim de garantir os diferentes olhares ao processo. O processo avaliativo tem como ferramentas: as pastas de acompanhamento, os cadernos de avaliações, os pareceres descritivos. Avaliação é processual e diagnóstica, além de ser autoavaliativa.
ORGANIZAÇÃO DE TEMPOS E ESPAÇOS	O espaço educativo interfere diretamente na aprendizagem. Deve ser pautado no coletivo. Ele desafia, instiga os (as)	Por ciclos de desenvolvimento humano, que respeite os tempos humanos.	Em alternância devido aos espaços educativos. O movimento educa, a família educa, o trabalho educa.

	aprendizes a aprendizagem, o movimento. Formação em tempo integral.	Tempo integral para educadores (as) e educandos (as).	Da seriação para os ciclos de formação humana. Tempo Escola e Tempo Comunidade.
--	---	---	--

Organizado por Solange Fernandes Barrozo Debortoli, 2019.

A partir do Quadro 3, entendemos que o pensamento dos autores em relação à escola pública da classe trabalhadora tem mais aproximações do que distanciamentos. Em que situações suas concepções se aproximam? No que se refere à Educação, todos defendem que ela serve para transformação social. Mas, Freire e Arroyo se dedicam mais profundamente a pensar o humano, as questões humanas, a formação do oprimido, do diverso como sujeito de sua história, o ser humano despossuído de seus direitos básicos em luta pelo direito a vida, enquanto sujeito de direitos. Enquanto Caldart dedica seu olhar em especial à formação da classe trabalhadora, no princípio educativo do trabalho, organização e luta de classes.

No que se refere a escola, o pensamento dos três tem aproximação com o princípio que escola é mais que escola e serve como uma das ferramentas para transformação social, que há a necessidade de ser repensado os tempos e espaços escolares, a formação dos educadores, a construção dos materiais didáticos pela comunidade educativa.

Sobre a relação entre os sujeitos, destaca-se as experiências de organização para formação da autonomia, aliada com a experiência tensa da formação para cidadania em Freire e Arroyo, e para formação do sujeito revolucionário, em Caldart.

Sobre a relação entre os sujeitos, Freire e Arroyo destacam o perfil de um educador mediador, aquele que ensina e aprende, um mestre que tenha a sensibilidade de ver para além do estudante, a criança, o jovem, o adulto da EJA em seus itinerários inumanos e imagens quebradas. Em Caldart encontramos a definição de um educador agente da transformação social e organização dos espaços educativos para o viver no coletivo, com os princípios dos pedagogos russos. Sobre os conteúdos, todos defendem que eles precisam estar intimamente ligados à vida.

Ou seja, pautados no conjunto de pensamentos dos intelectuais compromissados com a luta da classe trabalhadora, evidenciamos que há conhecimento suficiente sobre a escola possível e necessária à classe trabalhadora, direcionada para a transformação social. Entretanto, aspectos conjunturais e estruturais da sociedade brasileira, fundados na

política clientelista, patrimonialista e conservadora, somado à concentração da renda e da terra, constituem forças que reprimem e fazem regredir experiências “inovadoras” nas palavras de Arroyo. Toda história de experiências educativas da classe trabalhadora é construída em meio da processos de resistência e de relação de forças.

Em síntese, os autores nos ensinam que a escola pública da classe trabalhadora enfrenta diversos entraves para sua efetivação. Dentre eles, primeiramente ela precisa conquistar sua autonomia no sentido de ser compreendida por todo o seu coletivo como pública e não estatal. Isso requer a participação efetiva da comunidade, a fim de superação da subordinação das imposições das pedagogias oficiais neoliberais. Logo, os tempos e espaços podem ser repensados, pois um trabalho de formação integral não cabe no sistema de seriação e disciplinar. A escola, seus sujeitos, precisa conquistar sua autonomia para que a organização do trabalho pedagógico atenda as reais necessidades das comunidades atendidas.

Com os autores podemos aprender que a escola é gente, para tanto precisa se fortalecer por meio de relações humanas horizontais, entre pessoas que dialogam, deliberam, avaliam, autoavaliam-se, tendo princípios claros de defesa da vida e dignidade do viver. Logo, a aprendizagem se concretiza pelas trocas de experiências e compromissos assumidos. Para tanto, há que se garantir a efetivação das instâncias colegiadas concisas, com Conselho escolar, Grêmios estudantis, Associação de Pais e Mestres, participativas, atuante, críticas. Numa experiência em que escola e comunidade efetivem experiências educativas para além do perímetro escolar, ligadas às complexidades da compreensão da realidade e seus diferentes desafios, impostos a classe trabalhadora.

Nessa escola há o desafio de superação de preconceitos, crenças limitantes, analfabetismo político, individualismos. Trabalha-se pela consciência de classes, compreensão de uma história contada pela classe explorada, pelos excluídos, violentados, despossuídos.

Os autores nos ensinam que a escola é mais que escola, por se engendrar com a luta por direitos dignos do viver: alimentação, educação, saúde, moradia, trabalho, saneamento básico, lazer. Esse engendramento requer uma metamorfose na escola estatal, uma inversão em sua função social, princípios, valores. Afinal, o grande objetivo da escola da classe trabalhadora está no horizonte da transformação social. A escola é

compreendida como uma das ferramentas de transformação social, visto que escola é mais que escola. Para tanto ela precisa se firmar nos princípios da vida e não do mercado.

Para tanto os conteúdos são definidos pela comunidade escolar, de acordo com as necessidades emergentes de compreensão da realidade e segurança do mantimento da vida, por isso que Caldart nos apresenta a necessidade dos estudos e práticas fundamentados nos fundamentos da Agroecologia.

Para tanto, uma escola que prepara para a insubordinação intelectual, constrói seu currículo, seu projeto político pedagógico com participação da comunidade, com diálogo, com estudos, com momentos específicos dedicados a construção do projeto da classe trabalhadora.

É fundamental entender que os processos que formam sujeitos revolucionários ultrapassam os muros escolares, participando ativamente em experiências de reivindicações. Compreende - se como sujeito comprometido com os interesses coletivos. Questiona o currículo com data de validade vencida, pensado por uma minoria intelectual, que escolhe conteúdos sofisticados, e livros didáticos descontextualizados.

Logo, a escola da classe trabalhadora necessita educadores que ultrapassem os limites formativos das licenciaturas e que se encoraje a manter-se organizado em Movimentos docentes, para luta de condições dignas de trabalho, formação. Visto que, conforme Arroyo, uma escola que tem suas crianças e jovens com imagens quebradas, da mesma forma encontram-se seus professores. Parte-se da necessária compreensão que o educador precisa conhecer seus educandos, suas condições de vida, sua cultura, de maneira a construir uma formação que faça sentido aos estudantes. Logo, sem mapear sistematicamente a realidade, não tem como compreender o universo do educando. Essa compreensão foi denominada por Freire como Leitura de Mundo. Essa leitura, implica suscitar nos seres humanos, apesar de seus corpos violentados e imagens quebradas, a capacidade de sonhar com uma vida melhor, projetar sonhos e lutar por eles. Não se trata de ajustar os injustiçados às injustiças.

Os valores fundantes da vida precisam estar em diálogo nos processos formativos com participação da comunidade. Logo, a escola da classe trabalhadora age para que as pessoas tenham autonomia de pensamento, plante o sonho da justiça social. A escola que queremos quer mudar o país como um todo. Num esforço comum de buscar uma nova

civilização, ética, produtiva, solidária, independente. Nela o coletivo orgânico toma as decisões conjuntas.

A escola da classe trabalhadora tem suas bases constituídas no movimento da Educação Brasileira. Tem sido experimentada em diversos territórios. Ela é sinônimo de resistências. A escola pública para ser da classe trabalhadora necessita ser OCUPADA, como demonstram investigações de Martins (2011) e Santos (2014).

Santos (2014), em sua obra *Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação! O MST e a Burocracia Estatal: Negação e Consenso*, mostra que com êxito, o MST da Bahia tem conquistado significativamente o território, desde 1987, por meio de ações como: lutar pela implementação das políticas públicas, por meio de seus representantes e se aliar ao Estado e ao capital. No que se refere a Educação, a autora apresenta a compreensão da necessidade do uso dos aparelhos estatais, pois como o trabalhador paga seus impostos, o Estado tem o dever de garantir a cidadania e a estrutura. Nesse entendimento, a escola do MST da Bahia tem o gestor como um militante que coordena os processos educativos, mediando a efetivação do processo político, ideológico para transformação social. Sobre os rumos dessa transformação a autora evidencia uma crise de Paradigmas do Movimento, com divergências. Há lideranças, que defendem que uma nova sociedade está sendo construída pela classe trabalhadora, a qual não se sabe ao certo que outra sociedade é essa. Enquanto outras lideranças do MST insistem em definir a luta rumo ao socialismo, mesmo inserido na estrutura do sistema capitalista. Indiferente ao horizonte futuro, o gestor precisa ter um perfil que garanta a ambiência de respeito, afetividade, coletividade, humanização, com vistas a superar as contradições. Enquanto o educador precisa conhecimento teórico, para que a racionalidade coletiva produza com a comunidade novos conhecimentos ligados a realidade local, considerando os aspectos: sociais, culturais, políticos e econômicos, de forma a concretizar junto à comunidade, a aprendizagem significativa.

Para Martins (2011) nos processos de direito à Educação, a ocupação é central no sentido de reorganização do sistema educativo, promoção da formação de identidade coletiva entre estudantes, comunidade, equipe de trabalhadores da escola, o que gera processos educativos, horizontais, por meio do princípio de gestão democrática. Esses aprendizados se fazem indispensáveis nos tempos de ausência de democracia no Brasil, em tempos de intransigência e totalitarismos, práticas que intensifiquem o diálogo, a

coletividade e a reflexão crítica, sobretudo a contestação às imposições é um caminho, um alento, uma efetivação de processos formativos escolares.

Finalizamos o capítulo com as obras de Santos (2014) e Martins (2011) por considerá-las exemplares no estudo da escola da classe trabalhadora. Com isso, dizer que a escola da classe trabalhadora está em construção no Brasil, embora nem sempre as experiências sejam visibilizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução dessa pesquisa, abrimos as reflexões com a citação de Caldart, a qual ensina que:

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. (CALDART, 2003, p.72)

Logo, encerramos este trabalho reafirmando, assim como Caldart, que escola é muito mais que escola. É lugar de formação humana, isso significa superar o olhar restrito da escola como espaço de preparação para mão de obra, para servir aos interesses de mais valia, para os donos dos meios de produção.

A pesquisa nos abre horizontes para pensar o processo formativo da classe trabalhadora com outro paradigma, voltado aos sujeitos e seus processos de produção material da vida. Desconstrói fazeres conteudistas, descontextualizados e nos põem a pensar a ação pedagógica despossuídos da hierarquização entre educador e educandos.

A obra desses autores nos revela que a escola pode ser um espaço fértil de reflexões sobre os processos de desumanização. Essa deveria ser a grande questão pautada nos processos formativos. Porém, a grande escola da classe trabalhadora transpassa os perímetros escolares e vai aos movimentos sociais populares.

Mas, afinal que escola representa os interesses da classe trabalhadora? Que ser humano a escola tem compromisso de formar? Que projeto de sociedade?

Essas perguntas delinearam o tecer das linhas dessa pesquisa. Ainda na epígrafe Caldart esclarece nosso ponto de partida. Enquanto escola, qual matriz escolher? Aquela que humaniza ou desumaniza? O que significa formar o humano?

É nesse diálogo que Miguel Arroyo, esclarece que: ninguém nasce não humano! Todos somos humanos! Que história vergonhosa é essa que desconsidera, desde a colonização, os indígenas, povos originários e escravizados como inumanos? Como poderemos conceber e continuar repetindo a história dos vencedores com verdades

absolutas nos espaços escolares? Logo, a escola da classe trabalhadora é o espaço que enfrenta a desumanização. É espaço que acredita nos sujeitos plurais, pois eles são educadores de si mesmos, nos processos de luta pela vida, defendendo o direito à vida como principal e primeiro Direito Humano. Tem como postura ser advogados de defesa dos sujeitos violentados pelo sistema. Não tem um currículo engessados que vem pensado pelos outros e sim, é construído da ciência que os conteúdos e todo espaço escolar precisa estar a serviço do saber-se, do compreender-se, do coletivo.

Na construção da escola da classe trabalhadora, há que se vencer a tradição, que costuma subestimar a inteligência das classes empobrecidas. Paulo Freire nos ensinava desde 1960, “de pés no chão se aprende a ler”. Logo, embora de pés descalços, todos somos capazes de aprender. Todos somos humanos.

Ao longo desse trabalho se pôde afirmar que a escola da classe trabalhadora enfrenta desafios, mas está sendo construída pelos Movimentos Sociais Populares, Movimento docente, Associações das comunidades, Conselhos escolares e Organizações não governamentais. Essa construção tem como base inicial os princípios da Educação Popular. Oficialmente tivemos como educador de destaque desde a década de 1960, Paulo Freire, perseguido, exilado, mas atuante. Publicou dezenas de livros que dizem de uma escola mais humana, cidadã e porque não dizer, revolucionária.

Essa pesquisa pretendeu sintetizar os caminhos de construção da escola pública da classe trabalhadora. O grande desafio foi a síntese da essência do pensamento dos três autores, sobre o referido tema. A escolha pelos autores foi acertada e o procedimento metodológico também, sem a pretensão de esgotar um tema de tal envergadura, adentrou-se na pesquisa com uma rotina de muita leitura e seleção dos dados. A obra escrita pelos três autores é de intensa profundidade. Os escritos sobre eles são intermináveis. Foram quatro anos de leituras, releituras, escritas, reescritas, reflexões.

A maior contribuição que esse trabalho poderá trazer para Educação Brasileira é a síntese e possibilidades de reflexão sobre a escola pública possível da classe trabalhadora, em prol da superação de fraturas expostas, evidentes. Miguel Arroyo (1991) parte do princípio que o desafio da escola pública vai além da conquista de dirigentes benevolentes

e educadores comprometidos, é preciso se construir projeto de classe, de acordo com seus interesses coletivos e não individuais.

Na síntese da pesquisa, diagnosticamos que há um tesouro contido na *práxis* dos autores pesquisados. Porém, devido às políticas de formação continuada, a preciosidade da essência da obra de Arroyo, Caldart e Freire, não chega à formação continuada daqueles que são os principais agentes da mudança, os professores e famílias da escola pública.

Contudo, os objetivos da pesquisa foram alcançados. Paulo Freire permanece vivo como nunca! Os ataques a sua obra demonstram o quanto seus escritos promovem mudanças, em cada linha de sua história. Miguel Arroyo é um dos maiores defensores dos pensamentos de Freire. Em quase todos os seus escritos e palestras encontramos em Arroyo a menção à Freire.

A obra de Arroyo dialoga com a obra de Freire, evidenciam a preocupação com a Educação Libertadora, isso compreende a libertação humana da opressão. Freire foi um humanista cristão, e uma das suas ideias mais criticadas foi a defesa do ser humano, foi acreditar que poderia acontecer a conciliação entre classe oprimida e opressora.

Arroyo (2011, p.39) descreve Freire como aquele ser humano que dedicou a vida para desconstruir os processos de desumanização, o qual marcou a radicalidade pedagógica da educação dos sujeitos da classe popular. Ensinou-nos que o ponto de partida está em compreender como as crianças, jovens e adultos se pensam e se afirmam. Em *Pedagogia do Oprimido* encontramos a defesa de que os subalternos têm sua pedagogia e não necessitam ser pensados por uma elite, que pensa que sabe o que os sujeitos das camadas populares precisam. Jamais descreveu o oprimido como objeto e sim como aquele que na própria luta pela sobrevivência cria suas pedagogias e toma consciência da opressão. Conforme Arroyo (2011), para Freire “a opressão é uma experiência-limite que provoca a reação pela humanização”.

A leitura da obra de Arroyo para compreender a “escola possível”, mexe profundamente com a consciência do leitor, por problematizar e retratar os processos de desumanização, as infâncias, juventude e vida adulta populares, imagens quebradas, corpos feridos, vidas destroçadas, em nome de um sistema que desconsidera o direito à vida. Arroyo, cuidadosamente nos leva a repensar o ofício de mestre, o currículo em

disputa, a formação do cidadão e a necessária luta da escola junto com os Movimentos Sociais, a fim de que se efetive a formação dos sujeitos de direitos à vida justa.

Em 2019, Arroyo publicou “Vidas Ameaçadas”, livro este que exigiu retomada ao texto produzido. Pois, com profundidade de consciência humana, em cada linha redigida, o autor trouxe a reflexão tensa sobre a vida como valor e primeiro direito humano. Registra que o luto e as vidas ameaçadas das classes empobrecidas, são regras na história de extermínio de negros e filhos da condição de pobreza. Aponta que a escola pública precisa ser repensada a começar pelo jeito que concebe as infâncias violentadas.

A escola possível de Arroyo é aquela que tem a vida como valor, como princípio norteador da práxis. O autor argumenta que se não há direito à vida, tampouco adianta debatermos os demais direitos humanos. Logo, compreende-se que essa matriz está condizente com a realidade enfrentada nos tempos atuais.

Em tempos de pandemia nunca a morte esteve tão perto. Leva-nos a compreender o quanto a escola precisa ser espaço de aprendizagem dos direitos humanos. Argumenta que se a escola recebe vidas ameaçadas, sua maior função é defendê-las, como advogados do direito à vida.

De nada adianta assegurar apenas o trabalho com conteúdos científicos para formar sujeitos capazes de serem aprovados no ENEM – Exame nacional do Ensino Médio e vestibulares, quando as vidas se encontram ameaçadas. Arroyo explica que as primeiras vítimas são os professores, quando se veem dominados por falsas verdades, falta de condições de trabalho.

Na linha socialista, com fundamentação teórica dos pedagogos russos, a educadora Roseli Salete Caldart junto com o Movimento dos trabalhadores Sem Terra retrata em sua obra os alicerces de uma educação para transformação social. Nela encontramos orientações, desde os primeiros livros estudados pelo Setor de Educação do MST, foram eles: Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e Fundamentos da Escola do trabalho de Pistrak.

A autora explica que escola é mais que escola, por isso acontece e se fortalece nas experiências do Movimento Social. Logo, compreende-se que a efetivação da escola da classe trabalhadora encontra terreno fértil dentro do território do MST, pois lá as pessoas estão decididas e organizadas para a luta possível, por um novo projeto de nação. Na escola do MST há um diferencial no que diz respeito aos tempos educativos, relação escola

e comunidade, organicidade dos estudantes, fundamentação teórica revolucionária, conforme exposto no capítulo quinto, dessa pesquisa.

Caldart tem como foco em sua obra, as escolas do campo. Destaca que o projeto educativo precisa estar ligado a grande questão da realidade, a qual tem como base hoje, os princípios da Agroecologia em detrimento a crise estrutural do modo de produção e vida capitalista. Demonstra que a função social da escola está sendo corroída por interesses insanos, que destroem a vida do planeta.

Diante da referida crise estrutural, analisa-se as contradições explosivas que têm ameaçado a vida de todos e todas. As escolas têm uma grande função social ao pensar sua organização numa perspectiva adequada a cada tempo histórico, isso significa olhar as questões do dia-a-dia, do planejamento, de construção do projeto político pedagógico, do ambiente educativo, em diálogo com as questões que o tempo histórico apresenta.

A autora destaca o trabalho com os Direitos Humanos, do ponto de vista do coletivo, tornando-se uma luta de todos, assim como as possibilidades de transformação social.

Caldart (2020) analisa que com a pandemia, a transformação da sociedade capitalista vai rumo às mudanças inevitáveis, no capitalismo. O vírus que hora ameaça a vida de muitos, traz a mensagem que está na hora de transformar esse sistema insano, antes que seja tarde demais, para todos. Logo, a função social da escola está em pôr em diálogo as grandes questões da realidade brasileira e planetária. Afinal, para que serve a escola para a sociedade?

Na maioria das escolas estatais, percebe-se que a luta pelo direito à aprendizagem e à Educação ao longo da vida é conquista de uma minoria. A situação atual de estrutura e recursos humanos da maioria das escolas está incompatível aos direitos mínimos previstos em lei.

No chão da escola pública, na atualidade, a indisciplina é uma das principais queixas dos educadores, que recebem na escola, como afirma Arroyo (2019), crianças, adolescentes e jovens violentados pelo sistema. Essas vítimas se encontram com suas imagens quebradas e corpos abusados. Arroyo (2020) chama a atenção para que a sociedade mude sua postura em relação às vidas populares e marginalizadas. A sociedade entrega essas vidas em “cacos” para a escola ensinar conteúdos científicos. Colar cacos humanos não é tarefa fácil mediante as condições de trabalho que se tem. Esse desafio precisa ser responsabilidade de toda a sociedade e papel do Estado.

É necessário que os educadores se tornem advogados de defesa do direito a um rosto digno da infância e adolescência. Não pode ser a escola a primeira a entregar seus violentados à polícia. É urgente uma consciência de que a escola precisa ir contra a veiculação de um imaginário que se propagou da infância pobre e negra como perigosa, indisciplinada, violenta e criminosa, defende o educador dos sujeitos plurais.

Aprendemos na obra de Arroyo, que a sociedade precisa tomar juízo e parar de falar mal dessas crianças e jovens. Ajudar a condená-los não é o caminho. A escola precisa se preparar para ser mais humana. Mais humana! Às vezes até mesmo dentro das escolas se fala mal dessas vítimas. É preciso contra-argumentar o imaginário negativo das mídias, que apresentam a infância e adolescência popular como a escória da sociedade. É preciso defender que as infâncias e juventudes populares têm direito à vida, precisam ter alimento, um teto, cuidados da infância e da juventude. Esses mesmos que engrossam as massas da exclusão, mesmo na infância têm seus corpos sujeitos à violência, trabalham, cuidam seus irmãos em casa, lutam para sobreviver e se reconhecem com suas vidas ameaçadas.

Arroyo ensina que é preciso compreender que a função social e educativa de uma escola seja lutar para garantir um presente mais digno. Não adiante preparar para o futuro. Afinal, qual futuro uma infância violentada espera da sociedade que a violenta? O tempo é o presente. A causa é o direito à vida. Trata-se da vida de crianças e jovens que se compreendem ameaçados e por quem. Aos seus arredores há tiros, violências físicas e psicológicas. Se estamos defendendo o valor da vida, estamos compreendendo também que uma vida digna e saudável, depende da outra digna e saudável. Num momento em que os grandes contravalores estão postos como regra. A quem culpamos tudo isso é um vírus. Atenção! Pois, essas mortes não são só pelo vírus. Elas têm atingido coletivos sociais.

Encontra-se na obra de Arroyo que, numa escola em que as imagens de seus estudantes estão quebradas, sem dúvidas as imagens de seus educadores estão da mesma forma. Logo, ao educador, não é suficiente lutar pelo direito ao trabalho. É necessário lutar contra as mentiras que existem na cultura, nas mídias e até mesmo no currículo de formação de professores, que enganam a todos e levam os professores a se submeterem a sacrifícios imensos. O estudo com visão crítica da história e de identidade de classe precisa estar na pauta de formação de professores. Sem dúvidas, o momento atual de pandemia nos obriga a reconhecer o direito à vida, pela ameaça escancarada a ela.

Com o avanço da mercantilização da vida, vive-se um tempo histórico de crise de valores fundamentais à existência, em que a escola recebe os filhos de um tempo diferente que formou outras crianças, outros jovens, os quais necessitam de outra escola. Essa afirmação se evidencia pelos processos crescentes de evasão, repetência e indisciplina escolar.

Arroyo, Caldart e Freire nos dizem dessa outra escola possível, construída no propósito de atender as necessidades da classe trabalhadora, como uma das ferramentas de transformação social para então, conquistarmos a emancipação humana. Essas experiências recebem o nome de Escola Cidadã, Escola Plural e Escolas Itinerantes.

De maneira geral, a escola estatal brasileira se mantém atendendo emergências, consumindo-se com funções assistencialistas, com baixo investimento, mantida num pensamento conservador incompatível e resistente às mudanças do tecido social.

O conteúdo de ensino nega o saber social e muitas vezes, de maneira bancária é apresentado de forma descontextualizada aos estudantes, que não veem motivação para os estudos. O currículo precisa ser organizado na lógica do respeito e aprendizagem dos Direitos Humanos, revendo funções sociais e educativas da escola. Um sistema de avaliação excludente acaba por propagar a visão de que o povo é inferior na capacidade para aprender.

No campo das cobranças e emergências realizadas pelo Estado, os educadores precisam garantir o máximo de resultados para os índices avaliativos nacionais, com o mínimo de recursos. Grande parte das escolas municipais e estaduais se encontram com laboratórios e bibliotecas precarizadas ou inexistentes, restrito acesso à internet, numa sociedade dominada pelos valores de mercado. Os bens necessários à produção da vida estão nas mãos de grupos cada vez menores, concebidos como os “vencedores”, competentes, na sociedade do capital.

No chão das fábricas, nas filas do desemprego, nos índices de evasão escolar está grande parte da classe empobrecida pela negligência do Estado e da sociedade civil. Sem garantia de direitos mínimos.

No compromisso pela justiça e transformação social Miguel González Arroyo, Paulo Freire e Roseli Salete Caldart efetivam em sua obra contribuições fundamentais para pensar a escola pública da classe trabalhadora. No conjunto de suas experiências e registros, retratam a escola de acordo com as necessidades das camadas populares,

construídas com a classe e não para ela. Que proposta educativa é essa e, que elementos definem sua efetivação, na compreensão de Arroyo, Caldart e Freire? É uma proposta que tem como horizonte o sonho de uma sociedade onde não haja exploração humana. Uma sociedade em que todos tenham direito ao seu bem maior, que é a vida. Uma escola que trate todos com igualdade de respeito e tenha como preocupação central a pessoa humana e não o mercado. Nessa construção a participação da comunidade com voz e pertencimento é elemento crucial.

Há estigmas que culpam os oprimidos como não participantes da comunidade escolar. Esse estigma precisa ser combatido. A escola pública da classe trabalhadora se efetiva na descentralização do poder. Compreende que na escola conservadora raramente sua comunidade é chamada para participar das decisões importantes, que precisam ser tomadas, em benefício do coletivo. A máxima de uma escola pública da classe trabalhadora é a participação da comunidade. Jamais empurra a comunidade às margens das decisões. Tem perspectivas claras.

Em vista disso, a tese defendida nessa pesquisa é que Arroyo, Caldart e Freire anunciam o que pode ser as bases da escola da classe trabalhadora. Afinal, quais categorias constituem a escola pública da classe trabalhadora, de acordo com o pensamento de Freire, Arroyo e Caldart? Que escola é essa que se faz uma das ferramentas para construção de novo projeto de sociedade? Anunciamos ao menos sete categorias, a saber:

1) Autonomia: escola deliberada pela classe trabalhadora e financiada pelo Estado. Isso requer a participação efetiva da comunidade. Logo, os tempos e espaços precisam ser repensados, pois a formação integral não cabe no sistema de seriação e separação de conteúdos por disciplina.

2) Relações humanas: estabelecimento de horizontalidade nas relações educativas. Importante garantir espaços coletivos de tomada de decisões, a exemplo de Conselho escolar, Grêmios estudantis, Associação de Pais e Mestres, participativas, atuante, críticas. Trabalhando-se pela consciência de classes, onde as decisões que prevalecem estão a favor dos coletivos orgânicos e não dos interesses individuais.

3) Conteúdos: definidos em articulação com a comunidade escolar, de acordo com as necessidades emergentes de compreensão da realidade e segurança do mantimento da vida. Em função disso, Caldart nos apresenta a necessidade dos estudos e

práticas fundamentados nos fundamentos da Agroecologia, por se tratar de uma necessidade humana, que ultrapassa limites territoriais.

4) “Outros Mestres”: a escola da classe trabalhadora necessita ‘outros mestres’ que ultrapassem os limites formativos das licenciaturas e que se encoraje a manter-se organizado em Movimentos docentes, para luta de condições dignas de trabalho, formação. Os valores fundantes da vida precisam estar em diálogo nos processos formativos com participação da comunidade. Logo, a escola da classe trabalhadora age para que as pessoas tenham autonomia de pensamento, plante o sonho da justiça social. A escola que queremos quer mudar o país como um todo. Num esforço comum de buscar uma nova civilização, ética, produtiva, solidária, independente. Nela o coletivo orgânico toma as decisões conjuntas.

5) Participação: a escola da classe trabalhadora tem como princípio apoiar a comunidade na solução de seus problemas, sejam no que se refere a organizações para reivindicar os direitos, seja no movimento da luta de classes, da luta pela produção da vida, pela democracia, pela transformação social. Isso se dá pela participação nas organizações da comunidade, dos bairros, grupo de moradores, às organizações sindicais, ao movimento estudantil, às organizações dos viliões, organizações das mulheres.

6) A gestão escolar: comprometida com a comunidade, combatendo a ideologia da classe dominante, interrogando o Estado e o engessamento das Políticas Públicas. A linha de trabalho precisa formar sujeitos de direitos, de consciência de classe, de participação na resolução de problemas reais da vida. Há que se compreender a realidade para então transformá-la. Para tanto, a prática social é a base de todo conhecimento, assim como o princípio educativo do trabalho.

7) Projeto Político: vinculado com os interesses da classe trabalhadora, o que exige disposição para os enfrentamentos político-pedagógicos na superação de práticas autoritárias. Tendo como princípio educativo o trabalho, a formação humana, a Agroecologia.

Em síntese, a escola precisa estar intimamente ligada à produção da vida. No processo de aprendizagem o estudante precisa se construir com autonomia de pensamento, investigar, pesquisar e compreender teorias científicas, na prática.

Na esteira da contradição social, na realidade da escola estatal brasileira, assim como em toda empresa, os professores muitas vezes são criminalizados por “incapacidade”

de garantir formação mínima aqueles que vêm à escola primeiramente pensando em amenizar a fome e se proteger da violência física, mental e emocional, que suas condições de vida, na sociedade da injustiça social, lhes impõem.

O professor, que está longe de ser salvador do sistema de injustiça, segue produzindo ao máximo com o mínimo de condições. Seu fazer pedagógico com vistas a enfrentar o analfabetismo funcional e problematizar a realidade são julgados como doutrinação e põem o trabalhador da educação sujeito a criminalização e descrédito, diante das perseguições políticas e ideológicas.

A realidade atual apresenta uma escola pública que fracassa com a maioria da juventude da classe trabalhadora, em especial com os jovens do Ensino Noturno. O nível de preparo, formação do estudante que chega ao final do Ensino Médio mostra que a escola oficial de Educação Básica precisa ser problematizada. A filosofia de ensinar tudo a todos desconsidera as especificidades regionais, as necessidades mais emergentes da população que chega à escola. Nega-se o direito de o cidadão elaborar seus pensamentos, com autonomia.

Sendo assim, demanda-se a necessária reconstrução do espaço escolar público, que garanta a formação de sujeitos com consciência de classe e capacidade de leitura de realidade. Tal propósito parte da mobilização dos trabalhadores, pela construção da escola necessária e possível.

As camadas subalternas lutaram para conquistar o direito de entrar na escola, conseguiram e se depararam com a cruel realidade: para os filhos dos pobres, escolas empobrecidas, poucos recursos investidos, de acordo com os interesses do capitalismo, formando trabalhadores submissos e mantendo-os em sua condição de classe.

O ideário que orientou ações políticas e sociais em nosso país foi o de oferecer nas áreas mais pobres e atrasadas, uma escola que levasse em conta as peculiaridades e carências da clientela, que a ela adaptasse suas metodologias, conteúdos e projetos pedagógicos.

A concepção de aluno carente como: criança atrasada, fraca para aprendizagem, sem bagagem intelectual e sem herança cultural, tornou-se jargão para explicar o fracasso da escola capitalista. Essa visão elitista define a classe trabalhadora e sua condição, como inferiores.

A consciência de classe, a qual se dá na união entre política e educação é uma reflexão inevitável num tempo marcado por conflitos e dilemas. Os professores não podem se refugiar numa atitude “defensiva” ou de neutralidade política, visto que a realidade não é neutra e desagua dentro da escola, da sala de aula.

No Brasil, a exploração de uma classe sobre a outra resulta na carência de acesso mínimo aos bens e serviços produzidos pela própria classe trabalhadora. Injustiça essa, que se enraíza no tecido social e transpassa séculos marcados pela escravidão e/ou superexploração da mão-de-obra.

A escola pública mediante o que ensina, nas condições que se estrutura, em ressonância à sociedade de classes antagônicas, reproduz desigualdades. Como vivemos em uma sociedade dividida em classes, existem no sistema de ensino brasileiro, escolas antagônicas nos fins a que se destinam seus estudantes.

Numa escola possível entende-se que o ser humano tem consciência, que a pedagogia esteja com os oprimidos. É preciso avançar e desconstruir conceitos e posturas autoritárias, receitas que trazem sempre o mesmo resultado de exclusão. Há o diferente. Há caminhos construídos que nos levam a transformação da escola, que trate do princípio educativo do trabalho. Arroyo destaca a necessidade de entendermos o humanismo pedagógico colonial que jogou os povos originários a condição de inumanos. O humanismo pedagógico colonial é brutal, nega a condição de humanos e condena a vida.

Em suma, conforme traz Arroyo em sua obra, a transformação da sociedade pode ter como ferramenta a Educação e escola pública. Porém, para tanto, os trabalhadores precisam tomar essa formação em suas mãos, na construção de um currículo que não seja condicionado à ideologia da classe dominante. Traga a grande questão da desumanização como pauta central. Onde todos tenham voz. Ao Estado cabe o papel de financiar a Educação, enquanto cabe aos cidadãos, construir seu processo educativo. E, pelo compromisso de partir da situação atual, é fato que a escola é feita por seres humanos capazes de criar e recriar espaços. O mundo está em constante movimento, transformações, não é possível que continuaremos com uma escola estática, um currículo descontextualizado. Deixemo-nos interrogar pela consciência ética. Mudar é tão difícil quanto possível, nos ensinou Freire. O futuro nos pertence! O presente também!

Ninguém tem melhor consciência da opressão do que aqueles que a padecem.

(FREIRE, 1960)

REFERÊNCIAS

- ALBA. Rogéria; DUARTE. Valdir Pereira. *A Educação do Campo e a Educação dos Trabalhadores: um contrapondo a enfoques pós-modernos*. Revista CAMBOTA/Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR. Ano 39, nº 266 (213) – Francisco Beltrão: ASSESOAR, 2000.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande, MS: ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ANTUNES, Caio. *A escola do trabalho: formação humana em Marx*. Campinas: Papel Social, 2018.
- ARROYO, Miguel González. Administração da Educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 2, jan. 1979.
- ARROYO, Miguel González. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 5, jan. 1980.
- ARROYO, Miguel González. Quem deforma o profissional do ensino. *In: Revista de Educação AEC*, n. 58, 1985, p. 7-15.
- ARROYO, Miguel González. Na carona da burguesia (retalhos da história da democratização do ensino). *Educação em Revista*. Belo Horizonte: (3), jun. 1986, p. 17-23.
- ARROYO, Miguel González. A escola possível é possível? *In: ARROYO, Miguel. (Org.). Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. p. 11-53.
- ARROYO, Miguel González. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.
- ARROYO, Miguel González. Educação e exclusão da cidadania. *In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987. p. 31-79.
- ARROYO, Miguel González. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, 1988, p. 3-10.
- ARROYO, Miguel González. A escola e o movimento social: relativizando a escola. *ANDE*, n. 12, 1989, p. 16-21.
- ARROYO, Miguel González. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1991.
- ARROYO, Miguel González. Quando a escola se redefine por dentro. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, ano 1, n. 6, 1995, p. 38-49.
- ARROYO, Miguel González. Educação e exclusão da cidadania. *In: BUFFA, Ester et al. Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 31–80.

ARROYO, Miguel González. A escola plural na rede municipal de Belo Horizonte, MG. *Espaços da Escola*. n. 22, Ijuí: 1996, p. 1-54.

ARROYO, Miguel González. O aprendizado do direito a cidade: a construção da cultura pública. *Educação em Revista*, v. 26, 1997, p. 23-38.

ARROYO, Miguel González. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARROYO, Miguel González. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas: CEDES, v. 20, n. 68, dez 1999, p. 143-162.

ARROYO, Miguel González. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 71, 2000, p. 33-40.

ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000. 215 p.

ARROYO, Miguel González. Política de conhecimento e desafios contemporâneos à escola básica: entre o global e o local. In: BAQUEIRO, Rute; BROILO, Cecilia (Org.). *Pesquisando e gestando outra escola*. São Leopoldo: UNISINOS, 2001. p. 15-28.

ARROYO, Miguel González. O direito do trabalhador à educação. In: *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-92.

ARROYO, Miguel González. Exigências humanas de uma escola pública. *Cadernos de Pedagogia*, Barcelona, n. 309, 2002. p. 71-75.

ARROYO, Miguel González. As séries não estão centradas nem nos educandos nem no desenvolvimento. In: Comissão de Educação, Cultura e Desporto (Org.). *Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?* Brasília: Câmara dos Deputados, 2002. p. 26-32.

ARROYO, Miguel González. Pedagogias em movimento o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, 2003, p. 28-49.

ARROYO, Miguel González. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. n. 37, p. 7-32, 2003.

ARROYO, Miguel González. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL Jaqueline. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

ARROYO, Miguel González. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG v. 12, n. 1, 2003, p. 51-61.

ARROYO, Miguel González. A escola na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003 p. 127-160.

ARROYO, Miguel González. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. (Org.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 117-126.

ARROYO, Miguel González. Por um tratamento público da educação do campo. *Por uma educação do campo*. Brasília: n. 5, 2004. p. 91-108.

ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. A educação básica e o movimento social campo. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens adultos. In: SOARES, Leôncio. (Org.). *Formação de educadores de jovens adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel González. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 131-164.

ARROYO, Miguel González. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas In: MOLINA, Monica C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

ARROYO, Miguel González. Quando a violência infanto juvenil indaga a pedagogia. *Educação e Sociedade*, v. 28, 2007, p. 787-808.

ARROYO, Miguel González. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina de Soares. *Estudos da infância educação práticas sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 119-140.

ARROYO, Miguel González. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; OLIVEIRA, Teise (Orgs.), *Políticas educacionais organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-57.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel González. Os coletivos diversos despolitizam a formação. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEAO, Geraldo Magela (Orgs.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

ARROYO, Miguel González. Educandos, educadores e seus currículos. In: ARROYO, Miguel; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. (Org.). *Indagações sobre o currículo*. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental - MEC. 2008.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 19-50.

ARROYO, Miguel González. Educação popular, saúde, equidade e justiça social. Campinas: *Cadernos CEDES*, v. 29, 2009, p. 401 418.

ARROYO, Miguel González. Reinventando a EJA: Projeto de Educação de Trabalhadores - PET. In: NUNES, A.M.M; CUNHA, C. (Org.). *Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências - um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET* 1. ed. Belo Horizonte, 2009. p 15-38.

ARROYO, Miguel González. *Entre disciplinar e educar para a liberdade*. Presença Pedagógica, v. 15, 2009, p. 15-19.

ARROYO, Miguel González. *Educação do campo: o que temos a aprender*. Presença Pedagógica, v. 15, 2009, p. 36-41.

ARROYO, Miguel González. Narrativas do sistema escolar desde a condição de negro. In: Praxedes, Vanda Lúcia; Teixeira, Ines A. C. et al. (Orgs.). *Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 175-184.

ARROYO, Miguel González. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In: ARROYO, Miguel; ABRAMOWICZ, Anete. (Org.). *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação dos direitos*. Campinas: Papirus 2009. p. 129-159.

ARROYO, Miguel González. (Org.); ABRAMOWICZ, Anete (Org.). *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação dos direitos*. Campinas: Papirus 2009.

ARROYO, Miguel González. *Escola: Terra de Direito*. Belo Horizonte, 2010 (Prefácio, Posfácio).

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes 2011.

ARROYO, Miguel González. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). *Corpo - Infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González; VIELLA, Maria dos Anjos Lopes; SILVA, Maurício Roberto da. (Orgs.). *Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança: haverá espaço na agenda pedagógica?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ARROYO, Miguel González. *Passageiros da noite: do trabalho para o EJA: itinerários pelo direito a vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, MIGUEL GONZÁLEZ. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico. *Educação em Revista*. Dossiê Paulo Freire: o legado global. V. 35, 2019a. Disponível em: <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/wp-content/uploads/2019/06/ARTIGO-PAULO-FREIRE-OUTRO-PARADIGMA-PEDAG%C3%93GICO.pdf>

ARROYO, Miguel González. *Vidas Ameaçadas: Exigências -respostas éticas da Educação e da Docência*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019b.

BAHNIUK, Caroline. Educação, trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas Itinerantes do acampamento do MST. 180fls. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

BRAICK, Patrícia Ramos. MOTA, Myriam Brecho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 2. ed. – São Paulo: Moderna, 2010

BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel González; NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania*. 13. ed. São Paulo, Cortez, 2003. - (Coleção Questões da Época; v.19).

CADERNOS ITERRA, Produção: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Unidade de Educação Superior e Instituto de Educação Josué de Castro
Organização e edição: Roseli Salete Caldart, ano VII, no 13, dezembro de 2007.

CALDART, Roseli Salete. Formação de educadores e educadoras no MST: um currículo em movimento. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 11, p. 35-61, 1997.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em movimento*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, (Coleção Por uma Educação Básica do Campo). 2000.

CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em movimento*. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, educação e saúde (Online), v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete (Org.) *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART *et al.* (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, Roseli Salete (Org.). *Caminhos para transformação da escola: Agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete (Org.). *Caminhos para transformação da escola: Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformação da escola: Pedagogia do MST e Pedagogia Socialista Russa. In: CALDART, Roseli Salete; VILLAS BÔAS, Rafael, Litvin. (Orgs.) *Pedagogia Socialista: legado da Revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular, 2017a.

CALDART, Roseli Salete (Org.). *Caminhos para transformação da escola: trabalho, Agroecologia e estudos nas escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2017b.

CALDART, Roseli Salete. *A escola do campo em movimento*. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2019.

CAMINI, Isabela. *Escola itinerante na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

CAMINI, Isabela. Escola Itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto à escola capitalista? 254 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

CAMPOS, Rogério Cunha. *A luta dos trabalhadores por escola*. São Paulo: Loyola, 1989.

CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. [S.l]: Editora Scipione, 1989.

COSTA, Bianca. *Josué de Castro: Uma escola contra a escravidão*. Disponível em: <https://www.alainet.org/pt/active/12051>. Acesso em 15 jan. 2020.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado*. Rio de Janeiro. Casa Jorge Editorial, 2001.

DUARTE, Valdir P. *Escolas públicas no campo: problemática e perspectiva: um estudo a partir do Projeto Vida na Roça*. Francisco Beltrão: ASSESOAR, 2003.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: historiografia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FERNANDES, Déa Gomes; BUBER, Martin. *Paulo Freire: dois caminhos para o diálogo. Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1981.

FERNANDES, Florestan. *Ensaio de Sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960.

FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade brasileira*. Recife: Universidade Federal de Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 Coleção Educação e Comunicação vol. 1.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1981.

FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho / Paulo Freire, Frei Betto*. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo.; FAGUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA Adriano; MAZZA Débora. *Na Escola que fazemos uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1990.

FREIRE, Paulo.; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: reencontro coma Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE. Paulo. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria. *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância* / Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação Como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. [organização Ana Maria de Araújo Freire.]. 3. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Trabalho Necessário*, ano 13, n. 20, 2015. P. 206 – 233. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619/6182> Acesso em 20 fev. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GERMANO, José Wellington. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 5.ed. São Paulo: Cortes, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Caderno 12.

GARCES D, Mario. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). *Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. p. 77-89.

GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas*, São Paulo: Ática, 1987.

ITERRA. Cadernos Iterra, ano VII, no 13, dezembro de 2007 Produção: Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Unidade de Educação Superior e Instituto de Educação Josué de Castro Organização e edição: Roseli Salete Caldart.

MACIEL, David. *De Lula à Dilma Rousseff: crise econômica, hegemonia neoliberal e regressão política*. In: VII Colóquio Internacional Marx Engels, 2012, Campinas - SP. VII Colóquio Internacional Marx Engels. Campinas - SP: Cemarx/Unicamp, 2012. v. 1. p. 1-10.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. *Poema Pedagógico*. Tradução: Tatiana Belinky. São Paulo Editora Brasiliense, 1989.

MARIANO, Alessandro Santos. Ensaio da escola do trabalho no contexto das lutas do MST: a proposta curricular dos ciclos de formação humana com complexos de estudo, nas escolas itinerantes do Paraná. 247 fls. *Dissertação* (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

MARTINS, Fernando José. *Ocupação da Escola: uma categoria em construção*. Cascavel: Edunioeste, 2011.

MARX, Karl. Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico. *O capital* – livro 4. Trad. De Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v.1, p. 382- 383. (Perspectivas do homem).

MARX, Karl. *Crítica ao programa de Gotha*. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino. Campinas: Navegando, 2011.

MATTOS, Marcelo Badaró. A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019. V.1. 156p.

MÉSZAROS, István. A educação para além do capital. [tradução Isa Tavares]. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. – (Mundo do trabalho).

MINTO, Lalo Watanabe. *A Escola Nacional Florestan Fernandes: origens históricas e concepções teórico-práticas*. *Revista HISTEDBR On-Line*, 15(65), 2015, p. 310-327. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642713>. Acesso em 12 dez. 2019.

MIRANDA, Glauro Vasques de. Escola Plural. *Estudos Avançados*, vol. 21, n. 60, May-Aug., p. 61 – 74, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a05v2160.pdf> Acesso em 2 fev. 2020

MST. Caderno de Educação nº 8. Princípios da educação no MST. São Paulo. 1996.

MST. Caderno de Educação nº 13. Dossiê MST – Escola. 2. ed. São Paulo. 2005.

MUNARIM, Antonio et al. (Org.). *Educação do Campo: reflexões e perspectivas*. Florianópolis: Insular, 2010.

MUNARIM, Antonio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *Trabalho apresentado na 31ª. Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. (GT 3 - Movimentos Sociais e Educação). Acesso em: 2 out. 2019.

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 403 p. (Perfis da educação).

OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. *Avaliação de um programa de alfabetização de adultos: seu contexto, seus professores e seus alunos*. Tese de Doutorado. Universidade Autônoma de Barcelona. Orientador: Joaquin Gairin Sallan, 2003.

PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular e Movimentos Sociais*. In: 8 Seminário Internacional de educação - Ed., cultura e trabalho: possibilidades e desafios da inclusão social, 2005, Novo Hamburgo. 8 Seminário Internacional de educação - Ed., cultura e trabalho: possibilidades e desafios da inclusão social. Novo Hamburgo/RS: Feevale editora, 2005. p. 61-72.

PELOSO, Ranulfo (Org.). *Trabalho de Base: Seleção de Roteiros Organizados pelo Cepis*. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2012.

PRINCESWAL, Marcelo. *MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes: uma síntese histórica*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação. 2007.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês: trabalho e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RODRIGUES, Neidson. *Elogio à educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Neidson. *Da manifestação da escola à escola necessária*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 54).

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930 -1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. P. 89 – 105.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Escola do campo – espaço de disputa e de contradição; análise da proposta pedagógica das escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. 448 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos. *Ocupar, Resistir e Produzir, também na Educação! O MST e a Burocracia Estatal: Negação e Consenso*. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção da Educação).

SCHLESENER, Anita Helena. *Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamentos, 1987.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP; Autores Associados. São Paulo: Fapesp, 2002.

SOARES, Magda. *Metamemória – memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SOUZA, Herbert José – o Betinho. In: Barros, Edgard Luiz de. *Os governantes Militares*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (Orgs.). *Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade*. Vol. 1. Tubarão: Copiart, 2016a. P. 133–157.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015*. 2. ed. atual., e rev. Curitiba Ed. UFPR, 2016b.

SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público*. São Paulo, 1984.

VALADARES, Juarez Melgaço. A escola Plural. 208 fls. *Tese* (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-162423/publico/TeseJuarezMelgaco.pdf>

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WEFFORT, Francisco. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Educação Como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Editora: Paz e Terra. –São Paulo, Brasil, 2008.