

Pensar em movimento: pensadores americanos para a sala de aula

Organizadores: Alonso Bezerra de Carvalho,
Felipe Gustsack e
José Alejandro Tasat



JAVIER NOBILE



DE CASTRO

**Pensar em movimento:
pensadores americanos
para a sala de aula**

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Alonso Bezerra de Carvalho,
Felipe Gustsack e
José Alejandro Tasat (Organizadores)

Pensar em movimento: pensadores americanos para a sala de aula

Volume 2

1ª Edição

São Carlos / SP

Editora De Castro

2021

Universidade Nacional de Tres de Febrero – UNTREF
Programa Pensamento Americano
Projeto Pensar em Movimento
Coordenador: José Alejandro Tasat
Assistente de Coordenação: Karen Villanova
Ilustrador: Javier Nobile

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenador: Felipe Gustsack
Equipe: Eduardo Steindorf Saraiva, Fernanda Cássia Landim, Fernanda dos Santos Paulo, Balduino A. Andreola
Roteiro: Felipe Gustsack

Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Educação
Departamento de Didática
Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade – GEPEES
Coordenador: Alonso Bezerra de Carvalho
Equipe: Ana Lúcia Pereira, Cláudio Roberto Brocanelli, Fernanda Munhão, Genivaldo de Souza Santos, Karen Villanova
Roteiro: Fernanda Munhão

Conselho Editorial:

Profª Drª Adriana Garcia Gonçalves
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Prof. Dr. Antenor Antonio Gonçalves Filho
Universidade Estadual Paulista – Unesp
Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira
Universidade Federal de Goiás – UFG
Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Prof. Dr. Felipe Ferreira Vander Velden
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Prof. Dr. Fernando de Brito Alves
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira
Universidade Federal do Pará – UFPA
Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof. Dr. Hugo Leonardo Pereira Rufino
Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Campus
Uberaba, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico
Profª Drª Jáiima Pinheiro de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação – UFMG / FAE

Profª Drª Jucelia Linhares Granemann
Universidade Federal de Mato Grosso do
Sul – Campus de Três Lagoas – UFMS
Profª Drª Juliane Aparecida P. P. Campos
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Prof. Dr. Lucas Farinelli Pantaleão
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Prof. Dr. Luis Carlos Paschoarelli
Universidade Estadual Paulista – Unesp / Faac
Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Profª Drª Marcia Machado de Lima
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof. Dr. Marcio Augusto Tamashiro
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Tocantins – IFTO
Prof. Dr. Marcus Vinícius Xavier de Oliveira
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof. Dr. Mauro Machado Vieira
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Prof. Dr. Osvaldo Copertino Duarte
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Editor da Editora De Castro: Carlos Henrique C. Gonçalves

Projeto gráfico: Carlos Henrique C. Gonçalves

Capa: Carlos Henrique C. Gonçalves a partir de ilustração de Javier Nobile

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT): Editora De Castro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

P418 Pensar em movimento : pensadores americanos para a sala
de aula [recurso eletrônico] / organizadores Alonso
Bezerra de Carvalho, Felipe Gustsack e José Alejandro
Tasat. — 1. ed. — São Carlos : De Castro, 2021.
Dados eletrônicos (pdf).

"Volume 2".
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5854-456-2

1. Educação – Brasil. 2. Professores – Formação.
3. Prática de ensino. I. Carvalho, Alonso Bezerra de.
II. Gustsack, Felipe. III. Tasat, José Alejandro.
IV. Título

CDD 371

DOI: 10.46383/isbn.978-65-5854-456-2



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO PROJETO: “PENSAR EM MOVIMENTO”	7
APRESENTAÇÃO DO VOLUME 2	9
 PAULO FREIRE POR ELE MESMO: EXCERTOS DE TEXTOS	11
Referências	21
Quem foi Paulo Freire?	22
Quer saber mais?	22
Atividades	23
 LÉLIA GONZALEZ: ÚNICA E PLURAL	25
Referências	35
Quem foi Lélia Gonzalez?	35
Atividades	36
 ANÍSIO TEIXEIRA: A ESCOLA PÚBLICA, UNIVERSAL E GRATUITA	37
Referências	48
Quem foi Anísio Teixeira?	49
Quer saber mais?	49
Atividades	49

APRESENTAÇÃO DO PROJETO: “PENSAR EM MOVIMENTO”

A presente proposta, intitulada “Pensar em Movimento: pensadores americanos para a sala de aula, volume 2”, como uma caixa de ferramentas para professores/as, parte do pressuposto de que pensar não se reduz a uma analítica conceitual, uma disputa entre argumentações ou a uma simples abstração acadêmico-literária, cristalizando o conhecimento como algo estável, determinado e fixo. O pensar está sendo vivo no solo que ocupamos e aqui nos interessa possibilitar o encontro com autores que são pouco visibilizados ou não são trabalhados em nossos currículos e que pertencem a outras latitudes continentais. É certo que ninguém escapa de sua sombra, mas, na América, no campo educativo, muitas vezes são escondidos, ocultados e não são visíveis pensadores/as com uma grande obra, que simbolizaram nossas culturas, identidades e a nossa forma de pensar e viver.

Inserido no projeto Pensar em Movimento, desenvolvido na Universidade Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), da Argentina, a proposta é consolidar uma parceria através da publicação de materiais com pensadores/as brasileiros/as. Esse trabalho envolve outras universidades brasileiras, nomeadamente a Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP). O desafio e o objetivo que nos propomos enfrentar com a publicação deste material almejam promover a visibilidade de pensadores/as e educadores/as que contribuíram e são expoentes da história e da cultura de um lugar situado, a América Latina. O que eles/as pensaram e o que fizeram mostram o compromisso e a dedicação na construção e na elaboração de ideias e alternativas com vistas ao objetivo republicano e democrático de melhorar a qualidade das escolas, do pensamento e das práticas pedagógicas em nosso continente.

Estas historietas educativas são apresentadas de maneira que vão fazendo falar, nas diversas cenas desenhadas, a humanidade desses/as pensadores/as com as frases dos seus livros juntamente com gestos que podem adequar-se a seu sentido, sem pretender nem esgotar e nem excluir outras possíveis interpretações.

Que esse material seja bem aproveitado por você professor, professora e seus estudantes na sala de aula!

Alonso Bezerra de Carvalho – UNESP

Felipe Gustsack – UNISC

José Alejandro Tasat – UNTREF

APRESENTAÇÃO DO VOLUME 2

Coube-me a honrosa tarefa de apresentar este segundo volume do **Projeto Pensar em Movimento**, volume que expande a proposta de produção de mediações didáticas portadoras de informações e reflexões que educadores latino-americanos trouxeram para a melhor compreensão da história, da cultura e da educação, no espaço socio-cultural do continente, contribuições que subsidiam a construção de ideias e de projetos alternativos com vistas a melhorar a qualidade da prática pedagógica numa sociedade democrática, de perfil autenticamente republicano.

Dando continuidade ao movimento do pensar, no solo latino-americano, no presente volume, estão sendo apresentados três educadores brasileiros, Lélia Gonzalez, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Estamos diante de três figuras proeminentes de nosso contexto cultural, dada sua significativa participação no debate e na luta por uma prática educativa emancipadora, em nosso contexto. Por isso mesmo, seus escritos e seus exemplos muito têm a nos inspirar.

Lélia Gonzalez investe toda sua múltipla formação intelectual e acadêmica numa profunda imersão na cultura negra, num movimento de conhecimento teórico e de emancipação prática. Co-fundadora do Movimento Negro Unificado, comprometida com a luta contra a discriminação, o racismo e o sexismo, participou intensamente da luta de libertação da população negra no Brasil. Sua militância política revolucionou o movimento negro no país, particularmente pelo destaque que deu ao lugar e ao papel da mulher negra na sociedade brasileira. Ao analisar a contribuição africana na formação histórica e cultural brasileira, agregou subsídios enriquecedores ao currículo escolar.

Anísio Teixeira teve papel fundamental na construção política e administrativa do sistema educacional no Brasil. Ocupa lugar destacado no movimento de renovação do ensino, implementando princípios do escolanovismo, naquilo que eles implicaram em termos de renovação, de inovação e de democratização da educação escolar. A criação e a consolidação da escola pública no Brasil muito devem a ele. E nunca é demais repetir que essa escola pública teve papel fundamental nas conquistas emancipatórias já alcançadas.

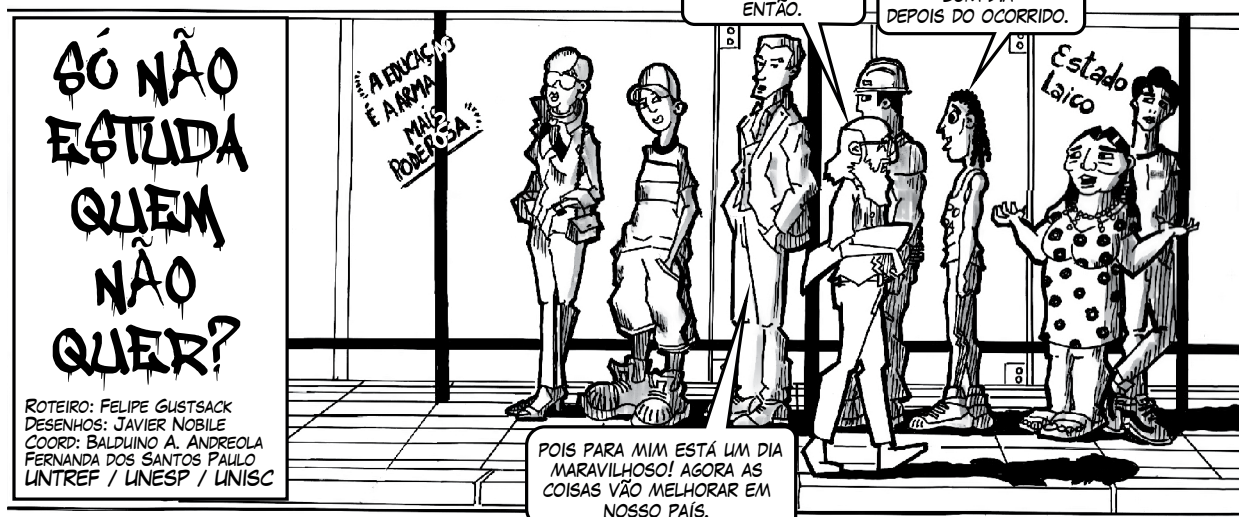
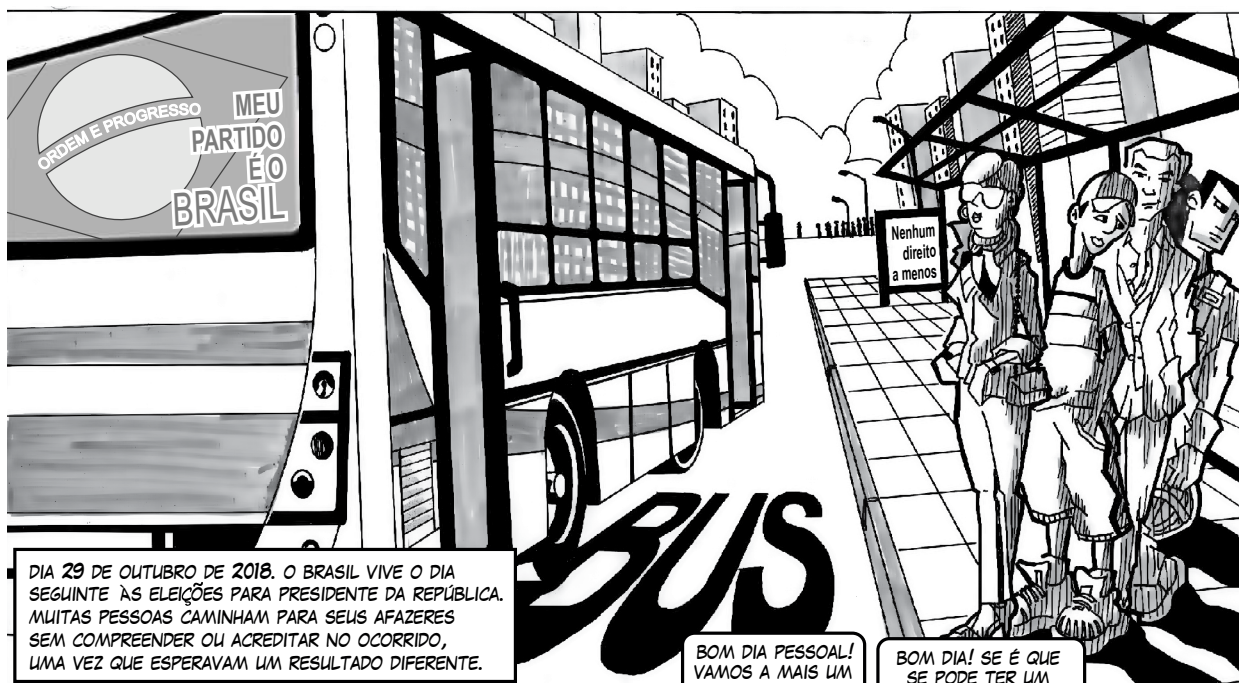
Paulo Freire, filósofo e educador, desenvolveu uma concepção crítica da educação como processo de emancipação dos sujeitos historicamente oprimidos no seio das sociedades. Criou então uma proposta educacional libertadora, criticando o caráter mecânico e alienante das práticas pedagógicas tradicionais e investindo no poder criativo dos educandos. Sua principal contribuição foi ter mostrado que a libertação dos povos oprimidos precisa ser universal, libertando-se tanto o oprimido como o opressor. Enquanto houver um oprimido numa sociedade, ninguém fruirá da verdadeira emancipação.

Nas concepções dos três educadores está presente uma mesma premissa histórico-antropológica, uma postura intelectual precursora, na segunda metade do século XX, da linha de pensamento da decolonialidade e da interculturalidade. E só dispondo de uma cultura, construída com base na sua própria experiência, que uma sociedade pode interagir com as outras sociedades, num processo intercultural de reciprocidade, em que todas as culturas possam se afirmar, ser reconhecidas e respeitadas. E só nesse ambiente intercultural, que a educação poderá cumprir seu papel histórico.

Antônio Joaquim Severino
Feusp/Uninove

Paulo Freire por ele mesmo: excertos de textos

Balduino Antonio Andreola
Felipe Gustsack
Fernanda dos Santos Paulo
Javier Nobile





AH, VOCÊS VÃO ME DESCULPAR, MAS NÃO CONSIGO COMPREENDER ISSO QUE CHAMAM DE CULTURA DE OPRESSÃO. ALIÁS, TAMBÉM NÃO VEJO RELAÇÃO ENTRE ISSO E A QUESTÃO DE QUE ALGUMAS PESSOAS SÃO ANALFABETAS.



ESTÁ BEM. VAMOS ADMITIR QUE ESSA CULTURA EXISTIU, MAS HOJE NÃO EXISTE MAIS, CERTO? ASSIM COMO OS ANALFABETOS. ACHO QUE HOJE SÓ NÃO ESTUDA QUEM NÃO QUER.



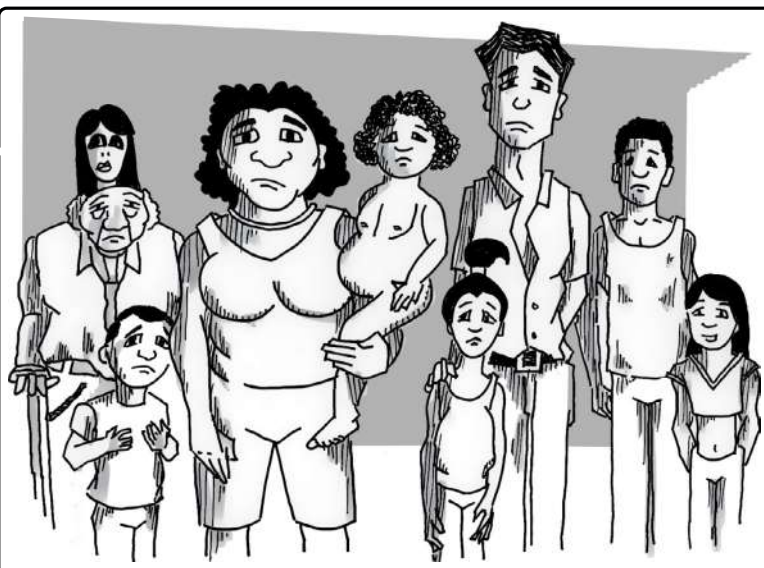
AHAHAHAHA... POIS É EXATAMENTE CONTRA ESSA FALTA DE COMPREENSÃO, DE LEITURA DE MUNDO QUE LUTAMOS. MAS, CONFESSO QUE PODE SER MAIS DIFÍCIL VOCÊ COMPREENDER O QUE É OPRESSÃO, SE NUNCA FOI OPRIMIDO, DISCRIMINADO POR SUA COR, SEU GÊNERO OU SUA CULTURA.



OLHA MÁRIO, PIOR É QUE ESSA CULTURA EXISTIU, DIMINUIU NOS ÚLTIMOS ANOS, MAS AGORA TENDE A VOLTAR COM MUITA FORÇA. E, QUANTO AOS ANALFABETOS, NO SUL E SUDESTE OS ÍNDICES FICAM EM TORNO DE 4%, NA REGIÃO CENTRAL BEIRA OS 6%, NO NORTE 9% E NA REGIÃO NORDESTE ESTÁ PRÓXIMO DOS 15%. OU SEJA, NÃO ESTAMOS BEM.



É. NO MEU CASO, MÁRIO, NUNCA ESTUDEI PORQUE DESDE CRIANÇA PRECISO TRABALHAR DURO PARA SUSTENTAR A FAMÍLIA.





PAULO FREIRE POR ELE MESMO: EXCERTOS DE TEXTOS

Balduino Antonio Andreola

Felipe Gustsack

Fernanda dos Santos Paulo

É frequente lermos, em livros sobre Paulo Freire, em artigos ou notícias, que sua obra mais importante é **Pedagogia do Oprimido**, escrita durante seu exílio no Chile¹. Mas não foi naqueles anos que, quase por acaso, um dia, tenha pensado: “Vou aproveitar este momento de exílio para escrever um livro”. Nada disso. Para entender a origem de **Pedagogia do Oprimido**, de toda a sua obra e de sua trajetória, precisamos buscar a explicação em sua infância. No livro **Cartas a Cristina**, ele escreveu: “[...] em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo de errado no mundo que não podia, nem devia continuar” (FREIRE, 1994, p. 41).

No livro **Paulo Freire: Conscientização**, lemos:

Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive “minha primeira iluminação”: um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir... Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (1979, p. 14).

Ou seja, o próprio Paulo Freire disse e escreveu, em várias oportunidades, que aquela preocupação da infância foi o início da reflexão que o levou a escrever **Pedagogia do Oprimido**. Mas por que Paulo Freire fala de suas experiências em Jaboatão? No livro **Paulo Freire: Conscientização** (1979, p. 14), ele explica:

A crise econômica de 1929 obrigou minha família a mudar-se para Jaboatão, onde parecia menos difícil sobreviver. Uma manhã de 1931 chegávamos à casa onde viveria experiências que me marcaram profundamente.

Mas já do Recife ele nos refere outras experiências de fundamental importância para sua vida e sua obra. Desses tempos ele nos conta:

[...] vivíamos numa casa grande com um quintal enorme, que na época dava para duas ruas, uma era a do Encantamento e a outra era a rua São João.

1 - O livro foi escrito em 1968, quando o autor se encontrava exilado no Chile. Proibido no Brasil, somente foi publicado no país em 1974.

No meio das duas, o quintal ligando-as, era o meu mundo. Cheio de árvores, de bananeiras, cajueiros, fruta-pão, mangueiras. Eu aprendi à sombra das árvores, o meu quadro negro era o chão, meu lápis um graveto de pau (PASQUIM, 1978, p. 1).

Dos pais ele tem grandes recordações. “E quem eram seus pais?”, pergunta Miguel. Nessa mesma entrevista do Pasquim, Paulo Freire responde:

Meu pai me marcou tanto que, tendo morrido em 1934, eu o tenho ainda como uma presença hoje. Era um homem realmente aberto. Para minha humilhação falava fluentemente francês. Ele acharia muita graça hoje do filho dele vivendo há sete anos em Genebra e pedindo *chômage* no lugar de *fromage*...

E o Claudius pergunta: “E o que ele fazia?”. Freire informa: “Sentou praça no Exército. Sofreu um acidente e teve de se reformar muito jovem”. O Claudius pergunta ainda: “Vocês eram quantos?”. E Paulo responde:

Éramos quatro. Três homens e uma mulher. Eu era o caçula, mas um caçula não mimado. Eu diria sem medo de errar que essa foi uma das grandes lições dos dois, a quem eu presto agora minha homenagem saudosa, porque minha mãe morreu há dias. Morreu sem que eu a pudesse ver. Foi uma mulher excepcional (PASQUIM, 1978, p. 1).

Tanto do pai quanto da mãe, Freire falará muito em seu livro **Cartas a Cristina**. Contará como a mãe o pegou pela mão e, viajando de trem, foram para o Recife, onde pudesse continuar seus estudos. Lembrará o pai, deitado na cama gravemente enfermo, desabafando choroso, com a mãe, por não poder mais, além de sua parca aposentadoria, conseguir algum dinheiro para amenizar a fome dos filhos.

Da mãe, Paulo relata constrangido, com sentimentos ao mesmo tempo de profunda tristeza e incontida indignação, as humilhações arrasadoras que enfrentava, nos açougues de Jaboatão, pedindo trezentos gramas de carne, que prometia pagar logo que conseguisse um dinheiro:

Quando, por exemplo, minha mãe, dócil e timidamente, pedindo desculpas ao açougueiro por não haver pago a ínfima quantidade de carne comprada na semana anterior, ao solicitar mais crédito para trezentos gramas a mais, prometia que pagaria **as duas dívidas, na verdade ela não mentia nem tentava um golpe. Ela precisava de acreditar** em que realmente pagaria. E precisava, de um lado, por uma razão muito concreta – a fome real da família; de outro, por uma questão ética – a ética de mulher de classe média cristã católica. E quando o açougueiro, zombeteiro, machista, a desrespeitava com seu discurso de mofa, suas palavras a pisoteavam, a destroçavam, a emudeciam. Tímida e esmagada, eu a vejo agora, neste momento mesmo, eu a vejo frágil, olhos marejando, deixando aquele açougue à procura de outro em que quase sempre se acrescentavam outras ofensas às já recebidas.

Não estou hoje como até mesmo à época não estava pretendendo que o açougueiro às suas custas financiasse a nossa crise. Não era e não é isso. O que me revoltava era o desrespeito de quem se achava em posição de poder a quem não o tinha. Era o tom humilhante, ofensivo, canalha, com que o açougueiro falava a minha mãe. A entonação da censura, de reprovação do discurso do açougueiro, que ele prolongava desnecessariamente e de forma que todos, no açougue, ouviam, me fazia um tal mal que, agora, preciso me esforçar para descrever a experiência (FREIRE, 1994, p. 63-64, grifos nossos).

Mas, apesar da fome, Paulo afirma que sua infância foi feliz. Acompanhando seus textos, compreende-se que sua índole esperançosa se deve aos encantamentos com as

coisas do mundo. O encantamento pelas árvores do seu quintal, no Recife, acompanhará Freire por toda parte, não só no Brasil, mas em todas as suas andanças mundo a fora. Ao chegar pela primeira vez a Guiné-Bissau, ele escreveu o livro **À sombra desta mangueira**. Tomar em mãos este livro leva a contemplar a figura patriarcal de Freire se deliciando daquela sombra, e entender o quanto as árvores eram suas amigas.

As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas-vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive a passarinhos multicores e cantadores. A bichos, pacatos ou não, que nelas repousam (1995, p. 15).

De sua primeira ida à Guiné-Bissau, com a sensação de estar voltando, não chegando, ele escreve:

Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem-amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas; os corpos bailando e ao fazê-lo, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (FREIRE, 1978, p. 13-14).

É de extrema importância que se diga, porém, que o encantamento com as árvores não é um sentimento romântico, idealista, marcado apenas pela sensibilidade poética de Paulo Freire. Não. O tempo todo, suas falas sobre as árvores vêm marcadas pela preocupação com a ecologia, como compromisso com a defesa da vida, em todas as suas manifestações. Na vida humana, na natureza e na história. A Ecologia, a Ética e a Educação significam, para Freire, exigências indissociáveis, em toda a sua obra. Estes valores aparecem expressos com mais veemência, talvez, em sua **Terceira Carta Pedagógica**, que nos deixou inconclusa sobre sua mesa. Toda a obra e toda a trajetória de vida de Paulo Freire são perpassadas de extrema amorosidade. Isto não impediu nunca, porém, que Paulo Freire, em situações de extrema injustiça ou extrema violência, recorresse à linguagem veemente da indignação e da denúncia. É assim que ele inicia sua **Terceira Carta Pedagógica**:

Cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranquilo numa estação de ônibus, em Brasília. Disseram à polícia que estavam brincando. Que coisa estranha. Brincando de matar. Tocaram fogo no corpo do índio como quem queima uma inutilidade (FREIRE, 2000, p. 65).

Mais abaixo, na mesma Carta, ele proclama:

[...] o fato em si de mais esta trágica transgressão da ética nos adverte de como urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas. Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo (FREIRE, 2000, p. 66-67).

Na frase seguinte, Freire explicita o alcance ecológico de toda a sua fala: “A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar

presente em toda prática educativa de caráter radical, crítico e libertador”. Tem-se a impressão de que Paulo Freire estava prevendo que não poderia concluir sua “Carta Pedagógica”, sendo que a última frase do texto parece resumir o sentido de toda a sua obra e da luta de sua vida inteira:

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros... (FREIRE, 2000, p. 67).

Em sua obra há frases que, em sua densidade radical, dizem tudo. Nesse sentido, há uma frase de **Pedagogia do Oprimido** que também resume o significado e o sentido de todo o seu livro e de toda a sua obra:

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao *ter mais egoísta*, forma de *ser menos*. De desumanização. Não que não seja fundamental – repitamos – ter para ser. Precisamente por que é, não pode o *ter* de alguns converter-se na obstaculização ao *ter* dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder (FREIRE, 2007, p. 86).

Infelizmente este “*ser mais* que se busca no individualismo, proibindo que os outros sejam”, é a lei básica do capitalismo perverso e devastador. E assim, o que Freire denuncia, com veemência, nas duas frases acima citadas está apresentado, com igual indignação, no seu último livro publicado em vida, **Pedagogia da Indignação**:

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua ética é a do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo, mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca [...]. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética do ser humano e não a do mercado, insensível a todo de alfabetização de adultos das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana. A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade do comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver. (FREIRE, 1997, p. 144-146).

Neste excerto de textos, acompanhamos Paulo Freire, na sua andarilhagem, ou “errância”, como prefere Kohan (2019, p. 143-160), pelo Brasil e pelo mundo, em seus quinze anos de exílio. Mas por que o exílio? E por que agora, quase quarenta anos de sua volta do exílio, e vinte e dois de sua morte, o atual governo se propõe “expurgar” Paulo Freire, como segredo para promover a educação, repetindo, em palavras igualmente perversas, as mesmas acusações de então? Qual o grande crime de Paulo Freire, que justifique tanta execração? Só a história poderá responder.

Em 1963, após a primeira grande experiência de alfabetização de adultos segundo seu “método”, em Angicos, no Rio Grande do Norte, quando foram alfabetizados, em 45 dias, 300 agricultores, Paulo Freire foi convidado, pelo Ministro de Educação Paulo de Tarso, durante o Governo “Jango” (1961 a 1964), para organizar, com cola-

boradores e assessores de diferentes áreas, numa perspectiva interdisciplinar, o “Programa Nacional de Alfabetização”. No livro **Paulo Freire: Conscientização** (FREIRE, 1979, p. 18) lemos: “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”. Só no Rio Grande do Sul, já estavam em ação, mais de seiscentos círculos de cultura. Mas tudo acabou abruptamente, com o golpe de estado.

Assim, retorna a pergunta: Mas por que os interrogatórios, a prisão e o exílio?

Acontece que o programa de alfabetização, conhecido no mundo inteiro como o “Método Paulo Freire”, não significava a aprendizagem quase que mecânica de ler e escrever letras e palavras. Envolveria, isto sim, uma aprendizagem através do diálogo, e com ele uma consciência crítica da realidade, denominada pelo termo “conscientização”. Em outras palavras, como resume Ernani Maria Fiori, no título de seu Prefácio à **Pedagogia do Oprimido**, o método levava o estudante a: *aprender a dizer a sua palavra*.

Para a classe dominante, e para o Imperialismo americano, promotor de todos os regimes autoritários e repressores da América Latina, isto poderia resultar em um “*violento choque eleitoral em certos setores tradicionais*” (FREIRE, 1979, p. 18).

Relatando os tenebrosos interrogatórios aos quais foi submetido, no livro **Conscientização: teoria e prática da libertação**, Freire escreveu:

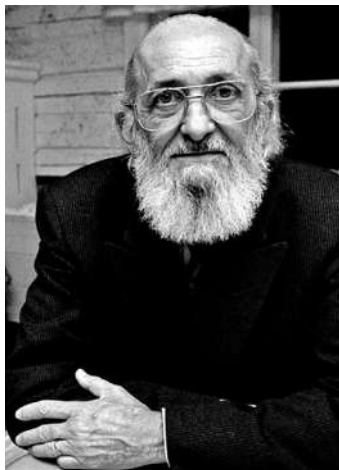
Fui considerado como um “subversivo internacional”, um “traidor de Cristo e do povo brasileiro”, “Nega o senhor – perguntava um dos juízes - que seu método é semelhante ao de Stalin, Hitler, Peron e Mussolini? Nega o senhor que com seu pretendido método o que quer é tornar bolchevique o país?” (FREIRE, 1979, p. 16).

Se estas acusações fossem verdadeiras, por que, em seus quinze anos de exílio, especialmente nos dez de atuação no Conselho Mundial de Igrejas, teria Freire realizado cento e cinquenta viagens internacionais, para dezenas de países de todos os continentes, sendo considerado o maior pedagogo e educador do século, e tendo sido contemplado com mais de 40 títulos de doutor *honoris causa*, em diferentes universidades do mundo inteiro?

E, finalmente, é muito difícil de entender, de explicar, que um réu de acusações tão graves fosse capaz de afirmar, como sua principal aprendizagem do exílio: “*Eu sou capaz de querer bem enormemente a qualquer povo*” (PASQUIM, 1978, p. 9), e concluído a famosa entrevista para **O Pasquim** com a declaração: “a revolução é um ato de amor” (FREIRE, 1978, p. 11).

Referências

- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1995.
- 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. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. **O Pasquim**, Rio de Janeiro, n. 462, p. 11, dez. 1978. Entrevista concedida a Claudius Ceccon. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1350>. Acesso em : 29 jul. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação - cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



PAULO FREIRE

(Fonte: <https://blog-daboitempo.com.br/2021/09/19/os-100-anos-de-paulo-freire-em-tempos-de-odio-e-desinformacao/>)

QUEM FOI PAULO FREIRE?

Paulo Freire (Recife, 19/9/1921 - São Paulo, 2/5/1997) é o Patrono da Educação Brasileira (Lei nº 12.612/2012), reconhecido como educador e filósofo. Sua vasta e instigante obra o coloca como uma das principais referências na história mundial da pedagogia, campo de conhecimento no qual é considerado como um dos mais notáveis pensadores.

Sua abordagem e concepção da Educação se davam pelo viés da práxis (ação-reflexão-ação), tendo no “diálogo verdadeiro” a força mobilizadora e operacional da sua proposta didática. Propunha e defendia, sempre, a necessidade do diálogo crítico e afetivo entre educadores/as, entre estudantes, e destes em relação íntima e crítica com o contexto vivo da realidade.

Dedicando grande parte de seu trabalho à alfabetização e educação da população pobre, Paulo Freire criou e defendeu uma proposta educacional libertadora, que se opunha radicalmente à tendência vigente tecnicista, alienante e antidialética. Sua pedagogia baseia-se

na convicção de que todo educando pode criar, ele mesmo, o seu percurso de aprendizagens, libertando-se de propostas educacionais pautadas por currículos e chavões previamente definidos.

Assim, seu trabalho e sua obra intelectual se destacam na área da educação popular, em espaços escolares e não escolares, em relação direta com a formação da consciência crítica e os princípios democráticos. Nesse sentido, Pedagogia do Oprimido, um de seus livros mais conhecidos, é a terceira obra entre as mais referenciadas nas produções acadêmicas do campo das Ciências Humanas em todo o mundo, estando à frente de outros clássicos como Vigiar e Punir de Michel Foucault e O Capital de Karl Marx. Além disso, Paulo Freire é o cidadão brasileiro mais homenageado na história, com mais de 35 títulos de Doutor Honoris Causa em diversas universidades da Europa e da América. Um dos títulos mais importantes é o prêmio da UNESCO de Educação para a Paz, que recebeu em 1986.

QUER SABER MAIS?

- http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf
- http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3454/1/FPF_PTPF_01_0461.pdf
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

ATIVIDADES

Conhecimento e sabedoria – Leitura de mundo e leitura da palavra

Atividades para o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e módulos gerais de Graduação

Objetivos – A expectativa de aprendizagem é que as/os estudantes:

- Tenham uma aproximação com o pensamento e a vida de Paulo Freire.
- Distingam duas formas de analfabetismo existentes na América e compreendam as possíveis relações entre elas.
- Possam (re)conhecer e saber dialogar com pautas culturais diversas existentes em sua comunidade, compreendendo possíveis implicações regionais e globais.
- Reflitam acerca das diferenças entre conhecimento de senso comum, conhecimento científico e sabedoria, aprendendo a questionar e conviver com distintas leituras do mundo e das palavras que o definem.

Propostas para a aula

Você e sua turma acabam de ser provocados pela professora Monique, de Língua Portuguesa, a pensarem e organizarem uma “Ação Cultural” a ser realizada dentro da Gincana da Cidade, visando transformar hábitos e práticas culturais da comunidade. O tema que coube à sua turma é: Leitura e Interpretação. Considerando que para isso vocês precisam aprender a fazer uma “leitura de conjuntura” – conhecer e avaliar aspectos gerais da cultura da sua comunidade – qualificando-se para planejar e realizar a ação desejada, Monique propôs as atividades que seguem.

Então, vamos nessa!

Orientação geral - Para as atividades abaixo, sugere-se formar grupos de até cinco participantes.

Atividade 1 – Ler e debater a História em Quadrinhos “Só não estuda quem não quer?”, abordando os diferentes temas que ela apresenta.

Quais dos temas abaixo, entre outros, seu grupo considera que estão presentes na História em Quadrinhos?

() Alfabetização	() Senso Comum	() ...
() Educação Política	() Desigualdade Social	() Utopia
() Cultura	() Diversidade de Gênero	() Consciência Política
() ...	() Preconceito	() Discriminação
() Diversidade Étnica	() Leitura de Mundo	() Ignorância Política
() Segregação/discriminação	() Ideologia	() Dados Estatísticos
() Ciência	() ...	() Religião/Espiritualidade

Atividade 2 –

- a) Localizar e marcar ao longo do texto “Paulo Freire por ele mesmo – Excertos de textos” aqueles trechos cuja interpretação os aproxima dos temas que seu grupo identificou na História em Quadrinhos.
- b) Elaborar um mapa mental (físico ou online) com os temas acima identificados associando-os ao respectivo trecho do texto no qual foram localizados.

Atividade 3 – A partir dos estudos realizados nas atividades 1 e 2, chegou a hora da “Ação Cultural”. E aí, qual ação o seu grupo propõe que a turma realize, visando transformar o contexto cultural de sua comunidade?

A título de inspiração, seguem alguns links com ideias a respeito do tema:

- <https://www.cenpec.org.br/tematicas/circulos-de-cultura-freirianos-mil-e-uma-possibilidades>
- <http://www.projetosdeleitura.com.br/>
- <http://www.ecofuturo.org.br/blog/imaginacao-e-leitura-10-bibliotecas-inusitadas-pelo-mundo/>

Lélia Gonzalez: única e plural

Eduardo Steindorf Saraiva

Fernanda Cássia Landim

Javier Nobile

Felipe Gustsack

Alonso Bezerra de Carvalho









LÉLIA GONZALEZ: ÚNICA E PLURAL

Eduardo Steindorf Saraiva
Fernanda Cássia Landim

Lélia de Almeida, filha de pai negro, ferroviário, e mãe indígena, empregada doméstica, nasceu em Belo Horizonte, no dia primeiro de fevereiro de 1935. Foi a penúltima filha de uma prole de 18 filhos, em uma família de baixa renda. Ao mudar-se com a família para o Rio de Janeiro viu sua vida ganhar uma oportunidade: estudar. Ingressou na universidade. Graduou-se em História e Filosofia. Fez pós-graduação em Comunicação e Antropologia e cursos livres em Sociologia e Psicanálise. Foi professora universitária.

Na universidade, conheceu Luiz Carlos Gonzalez, seu colega espanhol e primeiro marido. A agora, então, Lélia Gonzalez, vivenciou um momento crucial em sua vida, quando, a partir do preconceito da família de seu marido, obteve a consciência racial de quem ela era. Além do confronto com a família de Luiz, posteriormente Lélia também foi afetada pela trágica experiência do seu suicídio. Tais fatos, segunda ela mesma, deflagraram um processo de busca pessoal em direção à reconstrução identitária. No final dos anos 1960, Lélia casa novamente, dessa vez com Vicente Marota.

Apoiada pela psicanálise e pela religiosidade de matriz africana (Candomblé), Lélia redescobre sua negritude, suas origens e sua ancestralidade:

Meu lance na psicanálise foi muito interessante, a psicanálise me chamou a atenção para meus próprios mecanismos de racionalização, de esquecimento, de recalçamento etc. Foi inclusive a psicanálise que me ajudou neste processo de descobrimento da minha negritude. (...) Comecei fazendo análise com Carlos Byington, que é junguiano (sic) (O PASQUIM, 1986, p. 10 *apud* RATTS; RIOS, 2010, p.61).

Em meados da década de 1970, conjugando sua busca da psicanálise e da cultura negra, tendo vivido a experiência de “tomada de consciência” racial e de gênero, Lélia se aproximou do candomblé. No início dos anos 1980 seus textos expressam essa aproximação e interação com o universo afro religioso, mais especificamente da religião dos orixás. Assim, o candomblé torna-se uma referência poética e imagética para Lélia, bem como um “organizador psíquico pessoal” (RATTS; RIOS, 2010, p. 64).

Na universidade, já professora, Lélia falava e ensinava sobre o seu povo para trazer a consciência, o resgate e também a preservação que o negro precisava ter, do

orgulho de si mesmo, na luta para superar a condição de exclusão inserida no contexto histórico, político, social e econômico. Começava então a introdução do debate sobre o racismo nas universidades brasileiras.

Este movimento proposto por Lélia abriu outras portas para que ela aprofundasse o seu ponto de vista, as suas ideias sobre a questão social no Brasil, cooperando para que negras e negros alcançassem a dignidade e o empoderamento, com os mesmos direitos e os mesmos deveres que os brancos. Lélia mostrou muito da sua luta ao ser uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado contra Discriminação Racial (MNUDR), em 1978. Este foi um trabalho de denúncia permanente contra todo ato de discriminação racial, pois o racismo causa prejuízo social, originando todo tipo de violência contra um povo inteiro. A partir do MNUDR, o 20 de novembro se tornava um ato político de afirmação da história do povo negro, demonstrando capacidade de organização e de proposta de uma sociedade alternativa. O MNUDR, assim como outras associações/entidades como a Frente Negra Brasileira (FNB) e o Teatro Experimental do Negro (TEN), que antecederam o MNUDR, são exemplos de como os negros, no período pós-abolição, se organizaram para legitimar sua existência na sociedade, para a prática de lazer e suas culturas específicas, diante de um cenário de vulnerabilidade social em que se encontravam.

Lélia foi vice-presidente cultural do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), membro do Conselho Diretor do Memorial Zumbi, membro do Conselho Diretor da Sociedade Internacional para o Desenvolvimento (SID), membro do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Sua militância na luta contra a discriminação da mulher rendeu o reconhecimento como a primeira mulher negra eleita uma das “Mulheres do Ano” pelo Conselho Nacional de Mulheres do Brasil, em 1981.

Devido esta profunda inserção social, política, cultural, religiosa e acadêmica, Lélia denunciou o racismo e o sexismo como formas de violência contra as mulheres negras, conceituando e formulando a contradição específica de ser mulher negra, conseguindo positivar todas as coisas às quais foram estigmatizadas a partir da descolonização do saber, do pensamento e da produção de conhecimento, reconhecendo os danos psicológicos causados pela relação de dominação/exploração entre colonizador e colonizado. Surgiu assim a *amefricanidade*, que Lélia definiu como “pensar desde dentro” afastando-se da visão de mundo do pensamento moderno europeu. Lélia, através desta categoria, se referia à diáspora negra, como também ao extermínio da população indígena das Américas, recuperando histórias de resistência e luta dos povos colonizados contra as violências geradas pela colonialidade do poder. Amefricanidade, então, se torna uma categoria política e cultural (RATTS; RIOS, 2010). Em vários dos seus escritos, Lélia registrou e observou as especificidades étnicas, políticas, econômicas, religiosas do continente americano.

Lélia entendia que as mulheres não brancas eram as mais oprimidas e exploradas pela estrutura patriarcal – racista, dependente – e que esta articulação produziu efeitos violentos sobre a mulher negra, em particular. Para ela, “tornar-se negra” é recusar ser definida a partir do olhar do outro e também romper com a cultura do embranquecimento. Esta construção passa pelo processo de se autodefinir, se valorizar e recuperar a história e o legado cultural negro, exercendo assim um posicionamento político de estar no mundo como protagonista no enfrentamento do racismo a partir das consequências históricas. Destacando aspectos do racismo sexista, sua crítica foi mais contundente em relação ao “lugar de negro”, ou seja, quanto aos espaços sociais, áreas de moradia e trabalho inferiorizados, destinados à população negra desde o período da escravidão.

Ela criticou a universalidade da categoria mulher e as relações de gênero a partir desta concepção. Fez isto porque percebia a existência de uma dimensão de discriminação, de violência e de exclusão, que era invisível às abordagens de gênero desvinculadas da raça/etnia.

As representações das mulheres negras foram objeto de análise de Lélia, que trouxe três noções: a mulata, a doméstica e a mãe preta. As atribuições “mulata” e “doméstica” derivaram da mucama, denominação usual no período escravista e que no contexto brasileiro foi redefinida como escrava negra jovem, escolhida para auxiliar as senhoras, ou ainda, para ser: a ama de leite. A doméstica permaneceu com as atribuições vinculadas ao período escravista e as suas funções à casa grande incluíam a violência sexual; o que Lélia definiu como mucama permitida, ou seja, a prestadora de bens e serviços. Não sendo aquela que é exaltada pelo que faz, a doméstica virou algo do cotidiano e que sendo uma mulher negra, independentemente de sua classe social ou profissão, sempre foi vista como a empregada doméstica.

Visionária, Lélia já trazia para discussão a interseccionalidade (raça, gênero, classe social). O racismo determinava a posição do(a) trabalhador(a) negro(a) na leitura capitalista. Para a mulher negra se exigia a “boa aparência”, o que lhe conduzia para a invisibilidade do emprego doméstico. A cordialidade é outro fator que já não mascarava o racismo.

A mulata parte de dois significados: o tradicional resultado da mestiçagem; e outro através da exploração da sua imagem como mercadoria, tipo exportação, ocasionando uma invenção portuguesa, como objeto colonial. A passividade, a resignação frente às situações de violência e opressão, era o esperado para a “mãe preta”, a terceira noção apresentada por Lélia. A sociedade branca e de classe média nega o período da escravidão de maneira dissimulada.

A autora trouxe todas essas reflexões à luz em seus estudos, que denominou de estratégias desenvolvidas pelas mulheres negras escravizadas no enfrentamento do processo de dominação/exploração que as mantinham como outro/escravo/objeto. Ao seu olhar, a menina negra da favela era a que não tinha a possibilidade de estudar, não tinha moradia digna, nem condições de sonhar, sobrevivendo apenas com o precário emprego doméstico, retratando a violência consequente da casa grande.

Estas representações são estereótipos que inferiorizaram as mulheres negras ao desconsiderarem o contexto histórico da racialização de gênero. A visão de Lélia sobre o feminismo afrolatinoamericano teve como proposta pensar em um feminismo descolonizado que atendesse e incluísse as mulheres para construir modelos alternativos de sociedade. A autora fez fortes críticas quanto à invisibilidade da raça dentro dos estudos feministas, defendendo a perspectiva antirracismo como elemento intrínseco aos princípios feministas, em particular às mulheres negras que foram inferiorizadas ao mais baixo nível através do sexismo, racismo e classismo. Questões que se não forem consideradas pelos movimentos de mulheres, na opinião de Lélia, os mesmos não podem ser considerados legítimos para o enfrentamento destas estruturas.

A *amefricanidade* teve sua base fundamentada na experiência comum com a escravidão, a dominação e a exploração da colonialidade. Teve na resistência a centralidade que as mulheres negras e indígenas possuíam, significando, para as que viessem depois, uma experiência de luta contra essas opressões que têm muito ainda a ser trilhada. Foi uma possibilidade de reflexão epistemológica para fazer emergir diversas tradições de resistência às relações patriarcais de mulheres negras e indígenas da América Latina, Caribe e Brasil. Valorizar os saberes destas mulheres negras da diáspora e indígenas contribuiu para a descolonização do feminismo, para a elaboração de teorias feministas que se aproximassem das mulheres que tinham experiências par-

ticulares como as mulheres negras e indígenas, assim como as lésbicas e as brancas pobres, com a finalidade de gerar rupturas com o paradigma ocidental moderno para futuras propostas epistemológicas.

Lélia tratou de maneira pioneira e inovadora a formação histórico-cultural do Brasil considerando que, na verdade, estamos situados na *América Ladina*, e que todos somos *ladinoamefricanos*. Esta definição teve embasamento na origem indígena e africana que compõe a cultura brasileira, e não europeia/branca, que por sua vez já apresenta o racismo, negando a influência negra neste processo. O seu olhar para a *amefricanidade* foi amplo, indo para além do caso brasileiro, e constituiu uma visão que Lélia considerou como exigência da interdisciplinaridade, verificando como o racismo se comportava nos demais países.

Constatou-se que o racismo apresentava duas faces com o mesmo objetivo: exploração/opressão. O racismo aberto, de origem anglo-saxônica, germânica ou holandesa, estabelecia que a pessoa negra tivesse a sua descendência negra. Neste tipo de racismo a miscigenação não era admissível, uma vez que se pretendia manter a “pureza” e a “superioridade”. O exemplo desta face foi o “apartheid”. Nas sociedades latinas encontramos a outra face, o *racismo disfarçado* (ou racismo de denegação, conforme nomeado por Lélia) apresentado na miscigenação, assimilação e “democracia racial”. Como característica, Lélia afirmava que este racismo foi bastante sofisticado para manter negros e índios subordinados às classes mais exploradas, sustentado pela ideologia do branqueamento. Assim, o Ocidente branco e a superioridade branca traduziam a fragmentação da identidade racial na produção do desejo de embranquecer, negando a sua raça e a sua cultura.

A crítica de Lélia caminhou em direção à reflexão sobre o reconhecimento do lugar do negro nas contribuições culturais para o desenvolvimento da América. Para isto criou a categoria de *amefricanidade* ao entender que todos nós somos *amefricanizados*. Há uma incorporação do processo histórico de intensa dinâmica cultural como adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas, com referência da Jamaica, por exemplo. O pertencimento que vem de diferentes sociedades do continente trouxe um denominador em comum, o racismo, considerado uma elaboração fria e extrema, conforme o modelo ariano.

A hierarquia racial e cultural estabelecida pelo racismo opõe a “superioridade” branca à “inferioridade” negroafricana se perpetuando enquanto verdade. Foi preciso que a pessoa negra não permitisse o esquecimento de suas origens devido à humilhação, à exploração, o etnocídio presente na história. Ao assumir sua *amefricanidade* teve condições de ultrapassar uma visão idealizada, imaginária ou mitificada da África. Tornou-se necessário uma ideologia de libertação, ou seja, a história particular precisou ser trazida de dentro para fora, e a partir dela entender o sentido de compreensão das lutas dos antepassados que abriram caminhos para que atualmente a dinâmica cultural transborde resistência para a transformação a partir da sua história e não a partir do que lhe foi imposto como narrativa da verdade.

As lutas representam resistência. Ao contrário do que a ideologia racista apresentou do povo negro como sendo acomodado e passivo, conforme Lélia abordou em seus estudos, houve a resistência representada pelas lutas e fugas para os quilombos. E houve também a “resistência passiva”, aquela que preservava a cultura africana através da “Mãe Preta” e do “Pai João”, transmitindo a sabedoria ancestral, traduzida por ela como “pretuguês” aos filhos dos senhores da casa-grande, no movimento de africanizar a cultura brasileira.

Aos 59 anos, no dia dez de julho de 1994, Lélia faleceu em razão de infarto do miocárdio, tal como ocorrido com sua mãe e alguns irmãos. Lélia encerrou seus estudos e suas escritas, mas nos deixou um legado valioso a partir de sua maneira de ver e

pensar a questão racial, em especial para a mulher negra, para o feminismo negro. Foi uma ativista, pensadora, muito importante para o debate sobre as questões de gênero, classe e raça/etnia. É lida e comentada no universo acadêmico brasileiro e no de países de língua inglesa, francesa, espanhola. Sua biografia mostra uma mulher que transitou, se movimentou, com intensidade, entre diversos territórios, dentre os quais se destacam: mundos acadêmico e popular, circuitos negros e brancos. E seu horizonte, tanto racial como de gênero, foi uma constante em todos esses trânsitos.

REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, L. A. *et al.* **Movimentos sociais, urbanos, minorias e outros estudos**. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS, n. 2, p. 223-244, 1983.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.



QUEM FOI LÉLIA GONZALEZ?

Lélia González, mineira, nascida em 01 de fevereiro de 1935, é uma mulher plural: antropóloga, filósofa, política, professora. Seus estudos foram pioneiros para a cultura negra, principalmente sobre a mulher negra. Co-fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU), lutou contra o racismo, a discriminação e o preconceito racial. Seus escritos contribuem na atualidade em discussões sobre as relações raciais, que ainda oprimem a população negra.

LÉLIA GONZALEZ

(Fonte: <https://www2.ifal.edu.br/campus/maceio/noticias/vida-da-feminista-elia-gonzales-permanece-em-cartaz-no-campus-maceio>)

ATIVIDADES

Ao conhecer as contribuições de Lélia González sobre a temática da negritude, o que você considerou inovador?

Os conceitos originados pela amefricanidade podem ser exemplificados em situações nos dias atuais?

Sobre o feminismo, você concorda que ele não pode ter um caráter universalista?

O que você pensa ainda ser necessário para a mulher negra não ser mais estigmatizada na sociedade atual?

Quais atitudes antirracistas podem ser realizadas para diminuir o racismo contra pessoas negras e indígenas?

Anísio Teixeira: a escola pública, universal e gratuita

Alonso Bezerra de Carvalho

Ana Lúcia Pereira

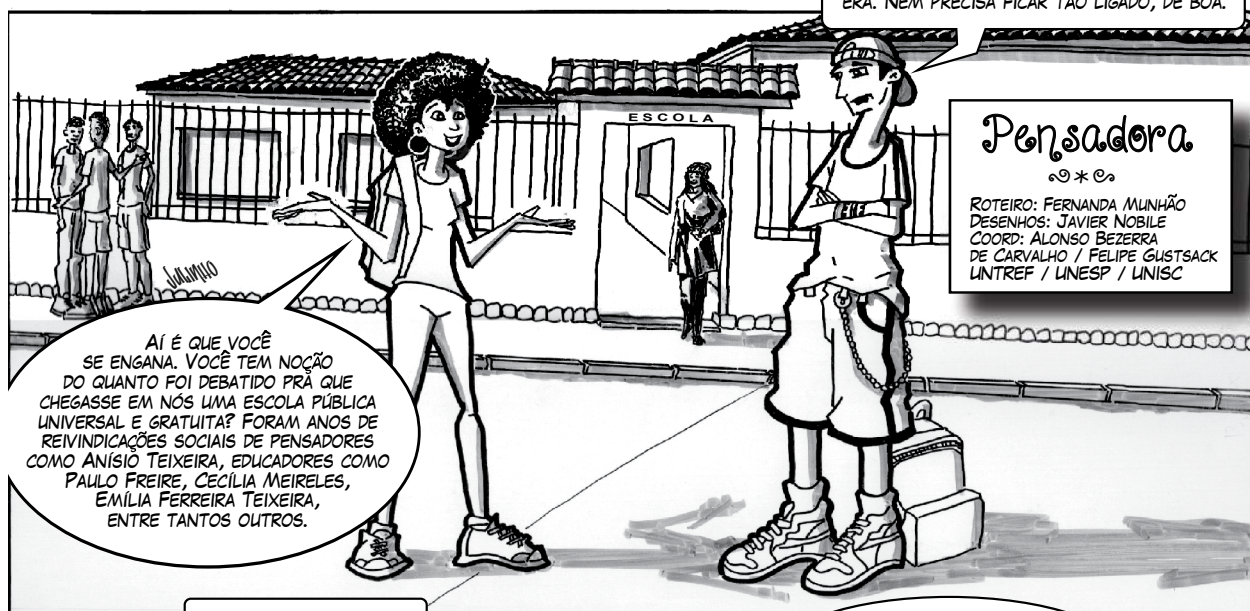
Cláudio Roberto Brocanelli

Fernanda Munhão

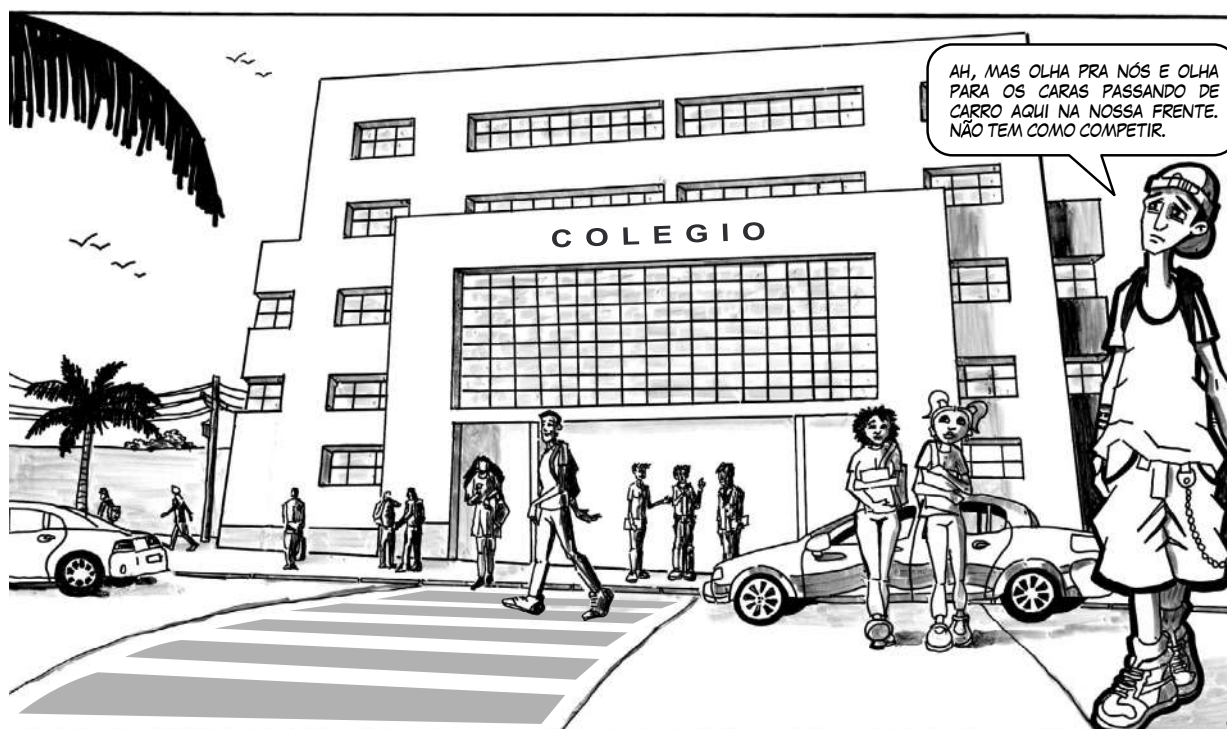
Genivaldo de Souza Santos

Karen Villanova

Javier Nobile









A ESCOLA PÚBLICA, UNIVERSAL E GRATUITA¹

Anísio Teixeira

FRAGMENTOS²

No mês de maio [1956], reuniram-se em Lima, convocados pela Organização dos Estados Americanos (a antiga União Pan-Americana), os representantes dos Governos nacionais do nosso continente. Estes representantes não eram ministros da Fazenda, nem ministros do Exterior. Eram ministros da Educação. O tema da reunião não era a política exterior nem a política econômica ou financeira, e sim a política educacional. E em política educacional, não se debateram os problemas do ensino secundário, nem do ensino superior; mas, do ensino primário.

A despeito do caráter de que se revestem quase sempre essas reuniões internacionais, do seu ar tantas vezes irremediavelmente convencional, os que lá estiveram sentiram, em mais de um momento, que algo de histórico se processava na evolução política das Américas. O drama de 59 milhões de analfabetos, inclusive os de idade escolar, da América Latina e de outros tantos milhões de semialfabetizados, em suas escolas primárias de dois e três anos de estudos e de dois e três turnos por dia letivo, repercutia nos salões do edifício do Congresso Nacional de Lima, onde se realizou a reunião interamericana, como um trovejar, talvez ainda distante, mas já suficientemente audível, da consciência popular dos povos americanos. Dir-se-ia que, despertados afinal para as suas reivindicações fundamentais, eram os povos do Continente que convocavam aquele conclave, para a fixação de medidas destinadas a assegurar-lhes o direito dos direitos: uma escola primária, eficiente e adequada, para todos.

E por isto mesmo – a despeito das vozes, muito nossas conhecidas, dos que ainda julgam possível reduzir a educação popular, na América Latina, à mistificação das escolas primárias de tempo parcial e de curtos períodos anuais – a assembleia decidiu, com a afirmação de princípios da “Declaração de Lima”, por uma *escola primária de seis anos de curso e dias letivos completos*.

[...]

1 - O texto aqui publicado constitui-se de fragmentos da obra **A escola pública, universal e gratuita**, de Anísio Teixeira. Ele está sendo empregado aqui para fazer parte do projeto **Pensar em Movimento**, que tem por finalidade “promover a visibilidade de pensadores/as e educadores/as que contribuíram e são expoentes da história e da cultura de um lugar situado, a América Latina”. Entende-se também que a utilização desse texto de Anísio Teixeira está de acordo com a Lei n. 9.610/1998, que regula os direitos autorais (Nota dos organizadores).

2 - Seleção e organização do texto: Alonso Bezerra de Carvalho, Ana Lúcia Pereira, Cláudio Roberto Brocanelli, Fernanda Munhão, Genivaldo de Souza Santos, Karen Villanova.

Por isso estou seguro de que não estamos aqui para discutir, como é tanto do nosso gosto, a educação dos poucos, a educação dos privilegiados, mas a educação dos muitos, a educação de todos, a fim de que se abra para o nosso povo aquela igualdade inicial de oportunidades, condição mesma para a sua indispensável integração social.

Não se pode ocultar ser algo tardio esse movimento de emancipação educacional ou de emancipação pela educação.

Desde a segunda metade do século dezenove, quando não antes, as nações desenvolvidas haviam cuidado da educação universal e gratuita. Cogitando de realizá-la, agora, em época que, na verdade, já se caracteriza por outras agudas reivindicações sociais, de mais nítido ou imediato caráter econômico, corremos o risco de não poder configurar com a necessária clareza os objetivos da emancipação educacional. É que, no caso, trata-se ainda de algo que já nos devia ter sido dado, que já há muito fora dado a outros povos, de cujas atuais aspirações queremos partilhar. Estas novas aspirações, mais fortemente motivadas pelos imperativos da época, sobrepõem-se às aspirações educacionais e de certo modo as desfiguram, criando, pela falta de sincronismo, especiais dificuldades para o seu adequado planejamento.

A relativa ausência de vigor de nossa atual concepção de *escola pública* e a aceitação semi-indiferente da *escola particular* foram e são, ao meu ver, um dos aspectos dessa desfiguração generalizada de que sofre a política educacional brasileira, em virtude do anacronismo do nosso movimento de educação popular.

Como os povos desenvolvidos já não têm hoje (salvo mínimos pormenores) o problema da criação de um sistema, universal e gratuito, de escolas públicas, porque o criaram em período anterior, falta-nos, em nosso irremediável e crônico mimetismo social e político, a ressonância necessária para um movimento que, nos parecendo e sendo de fato anacrônico, exige de nós a disciplina difícil de nos representarmos em outra época, que não a atual do mundo, e de pautarmos os nossos planos, descontando a decalagem histórica com a necessária originalidade de conceitos e planos, para realizar, hoje, em condições peculiares outras, algo que o mundo realizou em muito mais feliz e propício instante histórico.

Se nos dermos ao trabalho de voltar atrás e ouvir as vozes dos que ainda no curso do século dezenove, no mundo, e, entre nós, imediatamente antes e logo depois da república, definiram (mesmo então com atraso) os objetivos do movimento de emancipação educacional, ficaremos surpreendidos com a intensidade do tom de reivindicação social, que caracterizava o movimento. É que a escola era, na época, a maior e mais clara conquista social. E hoje, o anseio por outras conquistas, mais pretensiosas e atropeladas, a despeito de não poderem, em rigor, ser realizadas sem a escola básica, tomaram a frente e subalternizaram a reivindicação educativa primordial.

[...]

Era com este espírito que se pregava a escola pública em 1848. Já não era o iluminismo ou a “ilustração”, filosóficos, do século dezoito, mas todo o *utilitarismo* de uma doutrina de igualdade social pela educação. Já não era o puro romantismo individualista, tão vivo ainda, aliás, por todo o século dezenove, a crer, ainda com Spencer, que o devido ao indivíduo era só a liberdade, no sentido negativo de não interferência – daí não ser essencial ou ser até ilícito dar-lhe o Estado educação... – mas a doutrina positiva de que a liberdade sem educação, isto é, sem *o poder que o saber dá*, era uma impostura e um logro...

Obrigatória, gratuita e universal, a educação só poderia ser ministrada pelo Estado. Impossível deixá-la confiada a particulares, pois estes somente podiam oferecê-la aos que tivessem posses (ou a “protegidos”) e daí operar antes para perpetuar as desigualdades sociais, que para removê-las. A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosi-

dade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas, igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos.

A escola pública universal e gratuita não é doutrina especificamente socialista, como não é socialista a doutrina dos sindicatos e do direito de organização dos trabalhadores, antes são estes os pontos fundamentais por que se afirmou e possivelmente ainda se afirma a viabilidade do capitalismo ou o remédio e o freio para os desvios que o tornariam intolerável.

A sobrevivência do capitalismo, em grande parte do mundo, não se explica senão por estes dois recursos ou instrumentos de defesa contra a desigualdade excessiva que o capitalismo provocaria e provoca, sempre que faltem ao povo escola pública e sindicato livre.

[...]

A estrutura de nossa sociedade não era igualitária e individualista, mas escravista e dual, fundada, mesmo com relação à parte livre da sociedade, na teoria de senhores e dependentes.

[...]

[No caso do Brasil], a república veio acordar-nos da letargia. Iniciamos, então, uma pregação, que lembra a pregação da segunda metade do século dezenove nas nações então em processo de democratização [...] Tal pregação não chegava, porém, a convencer sequer a elite, supostamente lúcida. Ela continuava a acreditar, visceralmente, que o dualismo de estrutura social, a dicotomia de senhores e súditos, de elite governante e povo dependente e submetido havia de subsistir e de permitir “a ordem e o progresso”³, mediante a educação apenas de uma minoria esclarecida.

[...]

A estrutura fundamental de uma sociedade dual de senhores e dependentes, favorecidos e desfavorecidos, continuava viva e dominante e a funcionar pacificamente enquanto se pudesse conter o povo em suas reivindicações políticas de voto livre e secreto.

[...]

Com a chegada da democracia e a consciência de emancipação política atingida, afinal, pelo povo brasileiro, temos de repensar todos os nossos problemas de organização e, entre eles, o de educação.

Como fazê-lo, entretanto, em pleno tumulto econômico e político, assaltado por oportunidades de toda ordem e com os quadros de direção ocupados por elementos de uma geração formada sob a influência de negações à democracia e, por isto mesmo, sem a consciência perfeita das necessidades da nova ordem em vias de se estabelecer e, ainda mais, sem nenhuma experiência dos esforços feitos por outros povos para a realização de conquista semelhante?

[...]

Se entramos na república ainda marcados pela experiência escravista, reiniciamos a república, marcados pela experiência totalitária. A experiência totalitária nada mais é do que o propósito de manter, pela violência, a estrutura dualista das sociedades antidemocráticas, antes mantida por consentimento tácito.

[...]

3 - A expressão “ordem e progresso” está presente na bandeira do Brasil e está relacionada aos ideais do *Positivismo* que tiveram influência na história do Brasil. Trata-se de uma corrente filosófica, surgida no início do século XIX, na França, cujo principal postulado é afirmação de que apenas os fenômenos empíricos, isto é, aqueles passíveis de experimentação são fontes válidas para a produção do conhecimento científico. Por sua vez, o conhecimento científico é tido como a única forma verdadeira de conhecimento capaz de fazer progredir a humanidade.

Dando a democracia como realizada, facilmente se pode fazer passar por *comunismo* todo e qualquer inconformismo em face da situação existente ou qualquer desejo de mudança ou aperfeiçoamento, operando o alimentado conflito como um freio contra o desenvolvimento dos mais singelos postulados democráticos.

[...]

Como fazer ressaltar, nesse clima, os autênticos e graves problemas da escola pública e da escola particular, da educação para o trabalho e da educação para o parasitismo, da educação “humanística” e da educação para a eficiência social, da educação para a descoberta e para a ciência e da educação para as letras, da educação para a produção e da educação para o consumo? Em ambiente assim confinado, em que tudo já foi feito e o mundo já se acha construído, toda a questão será apenas a de ampliar oportunidades já existentes para maior grupo de gozadores das delícias de nossa civilização.

Reacionarismo e conservadorismo parecem coisas inocentes, mas o seu preço é sempre algo de espantoso.

[...]

Se vale alguma coisa a análise que fizemos, temos de descobrir, baseados nela, os meios de corrigir e reorientar a situação, no sentido de revigorar certas forças e superar ou contrabalançar outras.

Não se pode negar o intenso dinamismo da situação presente do Brasil. Há um despertar geral das consciências individuais para novas oportunidades e há progresso material para atender, pelo menos em parte, a corrida a novos cargos e novas ocupações. Como ingerir nesse processo dinâmico de mudança o fator educação, de modo que ele ajude, estimule e aperfeiçoe toda a transformação, dando-lhe quiçá novos ímpetos e melhor segurança de desenvolvimento indefinido?

Temos, primeiro que tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escolas para o privilégio e, por isto mesmo, reguladas apenas pela lei e por toda a sua parafernália formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insuscetível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a *posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a *priori*.

[...]

O fato de havermos confundido e identificado o processo educativo com um processo de formalismo legal levou a educação a ser julgada por normas equivalentes às da processualística judiciária, que é, essencialmente, um regime de prazos e de formas, fixados, de certo modo, por convenção.

[...]

Toda a nossa educação, hoje, é uma educação por decreto, uma educação que, para valer, somente precisa de ser “legal”, isto é, “oficial” ou “oficializada”. É pela lei que a escola primária de três e quatro turnos é *igual* à escola primária completa, que o ginásio particular ou público, sem professores nem condições para funcionar, é *igual* aos melhores ginásios do país, que a escola superior improvisada, sem prédios nem professores, é *igual* a algumas grandes e sérias escolas superiores do país.

[...]

Quem, porém, julgará os resultados da educação? Os próprios professores, pelos processos reconhecidos, pela experiência e pela ciência, para se fazerem tais avaliações.

[...]

O que desejamos é dar-lhes liberdade para que o façam do melhor modo que seja possível e os julgemos depois pelos resultados.

[...]

É necessário, já agora, em vista da sua intenção de promover a democracia, que ela seja, no campo da educação comum, para todos, predominantemente pública.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm direito à educação pública, e somente os que o quiserem é que poderão procurar a educação privada.

Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia.

[...]

Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz ainda mais necessário que elas se encontrem, em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levadas em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais esta função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século dezenove.

Já todos estamos vendo que *escola pública* não é escola cujo programa e currículo sejam decididos por lei, mas, simplesmente, escola mantida com recursos públicos.

[...]

Dentro do espírito de escola como instituição profissional, a escola, quando pública, faz-se uma instituição pública especial, gozando de autonomia diversa da de qualquer pura e simples repartição oficial, pois a dirigem e servem profissionais específicos, que são mais profissionais do que funcionários públicos.

[...]

Julgo, em nosso regime constitucional, a educação uma função dos Estados, sujeitos estes tão-só à lei de bases e diretrizes da União - espécie de constituição para a educação em todo o país.

[...]

O Estado é que *confiaria* a órgãos locais, previstos na lei orgânica dos municípios ou numa lei orgânica de educação, a administração, - por motivos de expediente, pois o órgão local seria mais eficiente do que o órgão estadual, distante na gerência da escola; por motivos sociais, pois assim melhor se caracterizaria a natureza local da instituição e o seu enraizamento na cultura local; e ainda por motivos econômicos, pois isto permitiria a adaptação da escola aos níveis econômicos locais.

[...]

Julgo que a nossa maquinaria administrativa centralizada para a direção das escolas é um dos resíduos do período dualístico de nossa sociedade, sempre a julgar que somente certa elite seria capaz de governar e dirigir, elite esta que se entrincheiraria tanto nos quadros estaduais como nos federais.

[...]

Não desejo terminar a análise e o apelo que esta palestra encerra ou significa, sem uma palavra mais direta sobre a escola primária⁴, embora estivesse ela, explícita ou implicitamente, sempre presente no meu pensamento e em todas as palavras até aqui proferidas, pois ela é o fundamento, a base da educação de toda a nação. Dela é que depende o destino ulterior de toda a cultura de um povo moderno. Se de outras

4 - Anísio Teixeira fala sobre a educação na década de cinquenta, em que a educação primária correspondia a quatro anos de estudos (CÂMARA LEGISLATIVA DO BRASIL, 2020), atualmente esse nível de ensino corresponde ao ensino fundamental I, também com duração de quatro anos.

se pode prescindir e a algumas nem sempre se pode atingir, ninguém dela deve ser excluído, sob qualquer pretexto, sendo para todos imprescindível. Façamo-la já de todos e para todos.

Em épocas passadas, a cultura de um país podia basear-se em suas universidades. As civilizações fundadas em elites cultas e povos ignorantes prescindiram da escola primária. As sociedades constituídas por privilegiados e multidões subjugadas também sempre prescindiram da cultura popular.

As democracias, porém, sendo regimes de igualdade social e povos unificados, isto é, com igualdade de direitos individuais e sistema de governo de sufrágio universal, não podem prescindir de uma sólida educação comum, a ser dada na escola primária, de currículo completo e dia letivo integral, destinada a preparar o cidadão nacional e o trabalhador ainda não qualificado e, além disto, estabelecer a base igualitária de oportunidades, de onde irão partir todos, sem limitações hereditárias ou quaisquer outras, para os múltiplos e diversos tipos de educação semiespecializada e especializada, ulteriores à educação primária.

Nos países economicamente desenvolvidos, até a educação média, imediatamente posterior à primária, está se fazendo também comum e básica. E a tanto também nós tendemos e devemos mesmo aspirar.

Por enquanto, porém, apenas podemos pensar na educação primária, como obrigatória, já estendida, contudo, aos seis anos, o mínimo para uma civilização que começa a industrializar-se.

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja eficiência de ação; hábitos de sociabilidade, ou seja interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem.

Vejam bem que não se insiste na quantidade de informação (instrução) que a escola primária vá dar ao seu aluno; mas, por outro lado, o que se lhe pede é muito mais do que isto. Daí, o corolário imperioso: sendo a escola primária a escola por excelência formadora, sobretudo porque não estamos em condições de oferecer a toda a população mais do que ela, está claro que, entre todas as escolas, a primária, pelo menos, não pode ser de tempo parcial. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial.

A escola primária, visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral.

REFERÊNCIAS

CÂMARA LEGISLATIVA DO BRASIL. Decreto-lei Nº 8.529, DE 2 DE JANEIRO DE 1946 - Publicação Original. Disponível em: <https://bit.ly/2XHSK3T>. Acesso em: 17 set. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. A escola pública, universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html>.



QUEM FOI ANÍSIO TEIXEIRA?

Anísio Teixeira (1900-1971) foi um importante teórico da educação no Brasil. Foi o principal idealizador das grandes mudanças que ocorreram na educação brasileira no século XX. Fez parte do movimento de renovação do ensino chamado de **Escola Nova**, que propunha remodelar e oferecer um ensino livre e aberto e que ganhou maiores proporções com a divulgação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, em 1932, junto com outros educadores e pensadores brasileiros. Segundo Anísio, “só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.”

ANÍSIO TEIXEIRA

(Fonte: <https://www.infoescola.com/educacao/a-influencia-de-anisio-teixeira-na-educacao-brasileira/>)

VOCÊ QUER SABER MAIS?

- Anísio Teixeira: <https://bit.ly/2H3YI6n>
- Anísio em movimento: <https://bit.ly/2ZEaAlP>
- Biblioteca Virtual Anísio Teixeira: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>
- Anísio Teixeira em vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=zAV1T1H1WCw>
- Anísio Teixeira: Educação não é privilégio: <https://bit.ly/3mmJKsn>
- Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: <https://bit.ly/3mns3Zw>

ATIVIDADES

Texto - A escola pública, gratuita e universal

Atividades para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Primeiro momento: O/a docente responsável fará a leitura do texto base “A escola pública, gratuita e universal” com o objetivo de provocar uma mudança de comportamento que favoreça a eliminação da discriminação, com mecanismos legais disponíveis em cada país da América Latina, por meio da prática diária na instituição de ensino ou na vida privada, assumindo a promoção da igualdade como parte do cotidiano. Lembrando que **preconceito** é uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos, gerando situações de intolerância e de desrespeito que geralmente causam atitudes violentas.

Segundo momento: Cada estudante receberá uma cópia da historieta. O/a docente fará a leitura em voz alta, com tempo suficiente para que seja possível observar as imagens e o sentido do diálogo. Uma vez finalizada a leitura, três questões podem ser feitas para a reflexão: a) Qual a situação de preconceito que você identifica nesse

diálogo? b) Em algum momento de sua vida, você já sofreu preconceito por ser um estudante da escola pública? c) Quais outros tipos de preconceito podem se manifestar no ambiente escolar?

Terceiro momento: Considerando que Anísio Teixeira aponta que uma das funções da escola pública, gratuita e universal, é a promoção da aproximação social e destruição de preconceitos, expresse, de forma criativa, possibilidades de ações preventivas que possam combater o preconceito de classe, gênero, raça, etnia, religião e todas outras formas de intolerâncias correlatas.

Quarto momento: O/a personagem Julinho da nossa historieta nos conta que em 2019, no Brasil⁵, ainda existem 11 milhões de analfabetos que não conseguem ler um simples bilhete ou mesmo o nome da linha de ônibus ou metrô. Estatisticamente, essa população, representa 6,6% da população do Brasil. Os dados fornecidos pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística também revelam que daqueles que abandonam a escola, jovens entre 14 e 29 anos e que não completaram o ensino médio, 71,7% são pretos ou pardos. Considerando o processo histórico da formação do povo brasileiro e o modo cruel como foi introduzida a população negra e a tentativa de domínio das etnias indígenas nesse processo, converse com seus companheiros e companheiras problematizando os motivos que explicam por que, ainda hoje, se mantém essa taxa tão elevada de analfabetismo e por que essa taxa atinge de maneira mais intensa os pretos e pardos? De que modo podemos superar essas desigualdades, tanto educacionais quanto raciais?

Para aprofundamento dos temas das atividades:

- Convenção da OIT sobre Discriminação no Emprego e na Profissão, n° 111 (1958) - Ratificada pelo Brasil. Promulgada pelo Decreto n° 62.150, de 19 de janeiro de 1968. Disponível em: <https://bit.ly/2YVxPHW>. Acesso em: 01 set. 2020.
 - Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979) - Ratificada pelo Brasil. Promulgada pelo Decreto Legislativo n° 26, de 22 de junho de 1984. Disponível em: <https://bit.ly/3gR8chA>. Acesso em: 01 set. 2020.
 - Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1966) – Ratificada pelo Brasil. Promulgada pelo Decreto n° 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Disponível em: <https://bit.ly/3hTtQDg>. Acesso em: 01 set. 2020.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <https://bit.ly/2Dk4uiG>. Acesso em: 01 set. 2020.

5 - Disponível em: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre (2019).

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (...) Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A docência-discência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses dois momentos do ciclo gnosiológico.

Paulo Freire

No presente volume, estão sendo apresentados três educadores brasileiros, Lélia Gonzales, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Estamos diante de três figuras proeminentes de nosso contexto cultural, dada sua significativa participação no debate e na luta por uma prática educativa emancipadora, em nosso contexto. Por isso mesmo, seus escritos e seus exemplos muito têm a nos inspirar. Nas concepções dos três educadores está presente uma mesma premissa histórico-antropológica, uma postura intelectual precursora, na segunda metade do século XX, da linha de pensamento da decolonialidade e da interculturalidade. E só dispondo de uma cultura, construída com base na sua própria experiência, que uma sociedade pode interagir com as outras sociedades, num processo intercultural de reciprocidade, em que todas as culturas possam se afirmar, ser reconhecidas e respeitadas. E só nesse ambiente intercultural, a educação poderá cumprir seu papel histórico.

Antônio Joaquim Severino
Feusp/Uninove



unesp

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

