

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA  
GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO  
DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Thiago Alves Torres**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA GESTÃO  
DEMOCRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-  
PEDAGÓGICO**

**Thiago Alves Torres**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional.**

**Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Lúcia Bernardete Fleig Koff**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2014**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a  
Monografia de Especialização

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA GESTÃO  
DEMOCRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-  
PEDAGÓGICO**

elaborada por

**Thiago Alves Torres**

como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Especialista em Gestão Educacional.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Lúcia Bernardete Fleig Koff, Prof.<sup>a</sup>Ms.<sup>a</sup> (UFSM)**  
(Presidente/Orientadora)

---

**Letícia Ramalho Brittes, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>(UFSM)**

---

**Nádia Pedrotti Drabacha, Prof.<sup>a</sup>.Ms.<sup>a</sup>(UFSM)**

Santa Maria, 28 de novembro de 2014.

## **Agradecimentos**

A vida é mistério! Através dela vamos aprendendo a “Ser” gente, “Ser Mais”. Porém, essa tarefa se torna mais leve quando encontramos pessoas que nos dão estímulo e nos encorajam a seguir em frente.

Agradeço ao Bom Deus, que me chamou à vida, me presenteou com dons maiores do que eu merecia e sempre me inspirou a buscar novos saberes.

Agradeço minha família, que foi sempre presença, apesar da distância, tolerando minhas ausências e respeitando minhas opções acadêmicas.

Agradeço ao Partido dos Trabalhadores, que por meio do nosso ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e nossa atual Presidenta Dilma Roussef, sempre acreditaram que a educação é necessária, viabilizando a expansão do ensino superior com graduações e pós-graduações para recantos inimagináveis, como o meu querido Cacequi.

Agradeço a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que busca assumir coerentemente sua missão de oferecer ensino de qualidade, com profissionais de alto gabarito.

Agradeço a Professora Lucia Bernadete Fleig Koff pela parceria, orientação e estímulo para a construção e conclusão desta pesquisa.

Agradeço aos companheiros do Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos – MOBREC, Núcleo de Santa Maria, pelas horas de debate, reflexão e socialização de saberes, na luta pela Educação Popular.

Enfim, agradeço a todos e todas, que de uma forma ou de outra foram estímulo, apoio e compreensão.

## Epígrafe

*“Os profetas não são homens ou mulheres desarrumados, desengonçados, barbudos, cabeludos, sujos, metidos em roupas andrajosas e pegando cajados. Os profetas são aqueles ou aquelas que se molham de tal forma nas águas de sua cultura e da sua história, da cultura e da história do seu povo, dos dominados do seu povo, que conhecem o seu aqui e o seu agora e, por isso, podem prever o amanhã que eles mais do que adivinham, realizam. Eu diria aos educadores e educadoras, ai daqueles e daquelas que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, se atrelam a um passado de exploração e de rotina” (Paulo Freire).*

## **RESUMO**

Monografia de Especialização  
Especialização em Gestão educacional  
Universidade Federal de Santa Maria

### **CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

AUTOR: THIAGO ALVES TORRES

ORIENTADORA: LUCIA BERNADETE FLEIG KOFF

Data e Local da Defesa: Cacequi, 28 de Novembro de 2014.

Ao longo dos séculos, o Brasil experimentou diversas situações em sua construção dos processos educacionais. Com a chegada dos portugueses, toda a tradição, cultura e saberes dos povos nativos foram ignorados, passando-se a formar os “novos brasileiros” com uma mentalidade e programa educacional europeu e excludente. Na metade do século XX, com forte protagonismo de Paulo Freire, uma nova forma de pensar e fazer educação começa a ser desenvolvida, vindo a ser denominada de Educação Popular, que visava a transformação das realidades por meio de análise crítica, diálogo, conscientização e emancipação dos sujeitos. Posteriormente, o Brasil aprova a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que dá nova direção à organização do sistema educacional, partindo de conceitos como gestão democrática, participação e autonomia. O presente trabalho apresenta um estudo acerca das possíveis contribuições da Educação Popular para a construção do Projeto Político-Pedagógico, que se consolida por meio da gestão democrática e participativa. Além disso, recuperará parte da história educacional no Brasil, as contribuições de Paulo Freire para a educação nacional e internacional e a aplicabilidade da educação popular nas instituições formais de ensino.

Palavras-chaves: História; Projeto Político-pedagógico; Gestão Educacional; Educação Popular.

## **ABSTRACT**

Monografía de especialización  
Especialización en Gestión educativa  
Universidad Federal de Santa María

### **CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN POPULAR Y GESTIÓN DEMOCRÁTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO.**

AUTOR: THIAGO ALVES TORRES

ORIENTADORA: LUCIA BERNADETTE FLEIS KOFF

Lugar y fecha de la defensa, Cacequi, 28 de noviembre de 2014.

Al largo de los siglos, el Brasil experimento diversas situaciones en su construcción de los procesos educativos. Con la llegada de los portugueses, toda la tradición, cultura y saberes de los pueblos nativos fueron ignorados, pasando a formarse los “nuevos brasileños” con una mentalidad y programa educativo europeo y excluyente. En la mitad del siglo XX, con un fuerte protagonismo de Paulo Freire, una nueva forma de pensar y hacer educación comienza a desarrollarse, viniendo a ser llamada de Educación Popular, que visaba la transformación de las realidades por medio del análisis crítico, dialogo, concientización y emancipación de los sujetos. Posteriormente, el Brasil aprueba la nueva ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9.394/96), que da una nueva dirección lo que dice a la organización del sistema educativo, partiendo de conceptos como gestión democrática, participación y autonomía. El siguiente trabajo presenta un estudio acerca de las posibles contribuciones de la Educación Popular para la construcción del Proyecto Político-Pedagógico, que se consolida por medio de la gestión democrática y participativa. Además de eso, recuperara parte de la historia educacional nacional e internacional y la aplicabilidad de la educación popular en las instituciones formales de educación.

Palabras-llaves: Historia; Proyecto Político-Pedagógico; Gestión Educativa; Educación Popular.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO/INTRODUÇÃO:	8
1 RECUPERAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	13
1.1 Características da educação dos indígenas antes da invasão portuguesa.	13
1.2 A proposta educacional implantada pelos portugueses .....	15
1.3 Período Pombalino .....	18
1.4 O processo educacional no século XIX.....	21
1.5 O processo educacional no século XX.....	29
2 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA.....	38
2.1 O Projeto Político-pedagógico.....	39
2.2 A Gestão Educacional democrática.....	44
3 AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO.....	49
3.1 Paulo Freire: vida e obra.....	50
3.2 Paulo Freire e a Educação Popular.....	53
3.3 Contribuições da Educação Popular para a construção do Projeto Político- pedagógico.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	62
REFERÊNCIAS .....	65



## INTRODUÇÃO

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? [...] A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ter curiosidade, se critica. (FREIRE, 1999, p. 33-34).

Paulo Freire, educador popular brasileiro, expressa em sua epígrafe, citada acima, aspectos que busco apresentar por meio deste trabalho sobre as contribuições da educação popular para a construção do projeto político-pedagógico, tendo como horizonte a gestão democrática.

Algumas características são marcantes na proposta de educação popular e se aproximam de elementos constitutivos para a formulação e aplicabilidade no projeto político-pedagógico, tais como: o respeito às diversidades humanas, ambientais, sociológicas; a relação dialógica; a busca pela conscientização e (re)conhecimento da realidade; entre outros.

Desde o ano de 2003, busco ampliar minhas leituras e pesquisas acerca da educação popular e suas manifestações em diversas situações que envolvem o processo educacional, seja em instituições formais e não-formais de ensino. Esse fato se dá pelo meu ingresso no Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos – MOBREC, fundado em 1978, e que oferece espaços de formação voltados aos educadores, particularmente das escolas públicas, acerca da educação popular, seja por meio da realização de congressos, seminários, cursos, assessorias, produção bibliográfica, etc. É formado por educadores voluntários, que dedicam parte de suas vidas à busca por uma educação inclusiva, geradora de vida, comprometida com a transformação social, enraizada numa realidade concreta e emancipatória. Além disso, encontra no Marco Doutrinal do Movimento, dividido em quatro pontos, o norte de sua atuação. Ei-los: adesão a Pessoa e mensagem de Jesus Cristo; em

comunidades de educadores; com desejo de superação; para transformar as realidades.

Educação é processo dinâmico, pois envolve vidas, parte da socialização de saberes, amplia horizontes, incentiva a produção de novos conhecimentos, leva à superação de limitações, sejam elas estruturais, institucionais e/ou pessoais. O ser humano aprende em vários locais: na escola, na rua, na padaria, nas igrejas, no convívio familiar; e de muitas maneiras, seja pelo diálogo, pelos meios de comunicação social, pelas redes sociais, etc. Hoje, se reconhece que não existe uma maneira por excelência de ensinar e de aprender, mas existem muitas formas e metodologias, simples ou complexas, teóricas e práticas, que possibilitam que o ser humano “Seja Mais”, busque mais, conheça mais, cresça mais, se faça mais. Essa busca de ampliar os saberes vem de muitos séculos. Encontramos os gregos, fieis a *polise* preocupados em propiciar educação e formação de qualidade. Conforme Brandão (1995, p. 37), “de tudo o que pode ser feito e transformado, nada é para o grego uma obra de arte tão perfeita quanto o homem educado”. Esse homem educado é aquele que saberá viver na *polis*, no convívio social com outros gregos e que buscará contribuir para que sua comunidade seja melhor.

Assim, percebemos que a proposta de partir da análise e busca de transformação do sujeito a partir de uma tomada de consciência crítica da sua realidade, contemplada pela educação popular, encontra suas raízes na Grécia antiga.

Paulo Freire, referência em se tratando desta proposta pedagógica, ao desenvolver um método eficaz de alfabetização de adultos, de forma rápida e prática, pretensiosamente desenvolvia uma ferramenta educacional que, despretensiosamente, seria conhecida pelo mundo afora, hoje chamado de Método de Paulo Freire. A formação partia do reconhecimento de elementos que se constituíam importantes para a vida dos sujeitos que frequentavam as aulas. Ensinava a letra “j”, partindo da jaca, do tijolo, do joelho. Assim, pedagogicamente, tal qual a etimologia da palavra pedagogo se apresenta, conduzia seus educandos a adentrarem e apoderarem-se do mundo das letras, um novo mundo de saberes. Brandão (2010, p. 13) diz que o método de Freire tem como vocação “ensinar a ‘ler palavras’ aprendendo a ler de uma maneira crítica, criativa e autônoma o próprio

mundo social que as gerou, e as fez serem como são e a dizerem, ou mentirem, o que dizem ou mentem”.

Diante deste contexto, aproprio-me das contribuições trazidas pela gestão educacional executada de forma democrática e participativa. Ao longo dos séculos, particularmente no processo educacional do Brasil, vimos uma educação impositiva, hierárquica, anti-dialógica, autoritária, voltada às classes dominantes (filhos dos primeiros colonos, dos senhores de engenho, de brancos, de futuros padres, etc). A proposta educacional vinha do exterior e aqui, no Brasil, devia adequar-se. Não se reconhecia ou se valorizava as diversas realidades aqui existentes. Com a gestão democrática, o poder é descentralizado. As leis já não são impostas de cima para baixo, mas são construídas de forma coletiva. Exemplo claro vivenciado no país foi a Conferência Nacional de Educação, ocorrida no ano de 2010 e que se repetiu no ano de 2014, envolvendo o Brasil inteiro para a construção do novo Plano Nacional de Educação que foi aprovado em 2014, com duração de dez anos. A educação e os sujeitos que a constituem ganham autonomia.

Outra contribuição trazida pela gestão democrática e participativa é refletida na construção do projeto político-pedagógico de instituições educacionais. A comunidade escolar é convidada a trazer suas contribuições, inserir-se na escola, ser conhecida. Durante muito tempo, o foco era a apresentação de conteúdos, sendo que a maioria era distante da realidade dos estudantes. Com isso, ampliam-se os responsáveis pela educação, deixando de ser apenas encargo dos educadores e da equipe diretiva. Todos se tornam gestores, entretanto, com funções diferentes, o que não empobrece a conquista, pelo contrário, respeita as diferenças.

Considero propícias e ricas as contribuições da educação popular para a construção de projetos políticos-pedagógicos dentro do contexto da gestão democrática e participativa. Evidentemente, que instituições que não assumem como deveriam a gestão educacional tem receio e dificuldade em adotar esta metodologia. Contudo, as instituições que ampliam seus horizontes, abrem suas portas e corações, notam o crescimento institucional, a presença da família e da comunidade no cotidiano escolar e o protagonismo de todos os envolvidos no processo. Assim, Freire (1999, p. 77) acrescenta: “creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina”.

Por meio desta pesquisa bibliográfica, quero buscar compreender de que maneira as contribuições metodológicas da Educação Popular podem colaborar e ser contempladas na elaboração de Projetos Político-pedagógicos a partir de uma visão e ação propostas pela Gestão Educacional desenvolvida de forma democrática e participativa.

Proponho como objetivo geral: Aprofundar alguns referenciais constitutivos da Educação Popular e acerca da elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos partindo da perspectiva da gestão democrática.

E, como objetivos específicos:

- Recuperar a história da educação no Brasil até os dias atuais, concluindo a análise com a consolidação da Lei 9.394/96;
- Compreender os elementos constitutivos para a construção do projeto Político-pedagógico de instituições de ensino;
- Aproximar da elaboração do Projeto Político-pedagógico as contribuições trazidas pela Gestão Democrática;
- Investigar sobre o início, expansão e fortalecimento da Educação Popular no Brasil;
- Apresentar referenciais biográficos de Paulo Freire e seu compromisso libertador com a educação;
- Consolidar as contribuições da Educação Popular e da Gestão Democrática para a construção do Projeto Político-pedagógico.

Assim, no primeiro capítulo, buscarei apresentar alguns aspectos históricos sobre a consolidação de processos educacionais, tendo como ponto de partida as experiências vivenciadas entre os povos nativos do Brasil, as posturas adotadas com a chegada dos padres jesuítas, a expulsão dos mesmos pelo Marquês de Pombal e uma visão educacional dos séculos XIX e XX.

No segundo capítulo, parto da análise acerca de elementos necessários e que compõem o cenário de construção do Projeto Político-pedagógico de uma escola, bem como procuro envolver as contribuições trazidas pela gestão democrática defendida pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por fim, apresento a Educação Popular como uma alternativa viável, que parte da conscientização, do diálogo e da criticidade, defendida por Paulo Freire, e que traz características que podem ser agregadas à elaboração de Projetos

Políticos-pedagógicos, dando aos mesmos o caráter participativo, dinâmico e sempre aberto à novas contribuições e/ou alterações.

## **1 RECUPERAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

### **1.1 Características da educação dos indígenas antes da invasão portuguesa**

Com certa normalidade e frequência corre-se o risco de afirmar que a primeira e mais importante forma de educação existente no Brasil foi a implantada pelos padres da Companhia de Jesus, logo depois de sua chegada em terras brasileiras, sem levar em consideração as experiências que já aconteciam nesse território. Pela história, sabemos que o que aqui se vivia entre os povos nativos, chamados de índios pelos europeus, não era um processo formal de educação, tal qual teremos em anos posteriores até nossos dias, mas uma educação em que se constroem e socializam saberes na informalidade e na vida familiar, pois como nos diz Brandão

a educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado (BRANDÃO, 1995, p.13)

Suas construções epistemológicas partem da oralidade, das ações cotidianas, da observação e dos exemplos. Não há um calendário acadêmico a ser vencido e tampouco uma grade curricular a ser cumprida, mas as aprendizagens se dão de forma espontânea, levando em consideração os acontecimentos do dia, as fases da lua, o movimento dos animais, etc, como nos alerta Ribeiro (2003, p. 18) “a educação não chegará a se escolarizar”. Os ensinamentos dos mais velhos são fonte abundante de sabedoria que contribuem diretamente para a vida na e da comunidade. Lá se aprende a arte da pesca, da espiritualidade, da agricultura, do artesanato, da escultura, do cuidado com a vida por meio das ervas medicinais. Tudo o que é transmitido é acolhido atentamente pelos ouvintes que, posteriormente, serão os novos transmissores para as gerações futuras, pois entre os indígenas, o processo de “adultização”, isto é, de “apressar o adulto que há no jovem” (BRANDÃO, 1995, p.29), é precoce, o que possibilita que a comunidade sempre conte com grupos significativos de crianças em processo permanente de aprendizagem.

Uma das principais características do processo educacional naturalizado entre os índios é a circularidade. Não há uma sala de aula padronizada com quadro, giz, caderno, livro didático, notebook, aparelhagem multimídia, equipe gestora, um

grupo de professores e uma “grade” curricular, mas existem diversos espaços ensinantes e aprendentes, como a selva, o rio, a cachoeira, a plantação, o cuidado com os animais, o dedo e a terra em que pisam diariamente é a lousa sagrada que registra o saber socializado, o livro adotado é o da vida vivida pelos mais velhos e pelos antepassados que se preserva na memória e no coração, e as grandes ferramentas tecnológicas são as que mudam os cenários com frequência, tais como o por do sol, o brilho do luar, o arco-íris que se forma após a chuva e o cheiro da terra molhada. Assim, os elementos da natureza por si só e “tudo o que existe transformado da natureza pelo trabalho do homem e significado pela sua consciência é uma parte de sua cultura” (BRANDÃO, 1995, p.25).

Paulo Freire, centenas de anos depois das experiências originais vivenciadas entre os índios, irá dizer que a circularidade, por ele denominado de Círculos de Cultura, proporciona

espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. [...] Um lugar em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da superposição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando (FREIRE, 1994, p. 155).

O convívio na tribo é marcado por longos diálogos, pelos calorosos rituais e celebrações, pela preocupação com as crianças e a valorização dos anciãos, pois são eles o futuro e a segurança da continuidade da comunidade e suas peculiaridades. Não havia uma separação classista para a transmissão dos saberes, mas todos são importantes para a preservação da memória, pois se veem e se aceitam como iguais. A única divisão que naturalmente existia era no dizente as atribuições referentes às diferenças de sexo.

A contribuição dos povos nativos existentes, no que hoje chamamos de Brasil, por longos anos foi negligenciada e/ou desconhecida. Porém, no ano de 2008, é aprovada a Lei Federal nº. 11.645<sup>1</sup> que visa valorizar a história e cultura indígenas nas redes de ensino.

Naturalmente que as experiências educacionais não formais vivenciadas pelos nativos causaram grande confusão entre os invasores. Rapidamente

---

<sup>1</sup>Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 02 set. 2014.

procuraram conhecer, ainda que superficialmente, o novo território. O apoderar-sedas terras falou mais alto e preocuparam-se em prever, junto a Coroa Portuguesa, professores que iriam ensinar seus filhos e os povos remanescentes os conteúdos formais que eram desenvolvidos em Portugal e em boa parte do continente europeu. Os designados para tal empreitada foram os religiosos da Companhia de Jesus.

## **1 .2A proposta educacional implantada pelos portugueses**

Na primeira metade do século XVI o continente europeu foi surpreendido com a postura divergente e ações revolucionárias de um monge católico chamado Martinho Lutero, que culminou com um Movimento Reformista Cristão, o qual passava a questionar a hierarquia e as doutrinas da Igreja Católica Apostólica Romana, através de 95 Teses, documento que faz duras críticas às estruturas hierárquicas, dogmáticas e litúrgicas da Igreja Católica Romana. A Igreja Católica detinha o monopólio espiritual e intelectual da Europa, o que levou muitos monarcas se preocupar e prevenirem com relação ao Movimento que ora iniciava-se, tanto nas sedes de suas coroas quanto no que diz respeito ao cuidado com suas colônias.

O rei de Portugal Dom João III, em 1548, criou um governo centralizado e um Regimento<sup>2</sup>, isto é, documento em que estabelecia um Governo Geral no Brasil, porém, não extinguiu as Capitânicas Hereditárias, que tinham como objetivo a povoação, a defesa e a propagação da fé católica em outros territórios<sup>3</sup>. Entre outros aspectos contemplados nesta Carta entregue ao primeiro Governador Geral Thomé de Souza, é diretamente indicada a conversão dos indígenas ao catolicismo pela catequese e pela instrução (Cf. RIBEIRO, 2003), e tal demanda ficaria a cargo dos religiosos da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola<sup>4</sup>.

---

<sup>2</sup> Disponível em <<http://www.historia-brasil.com/colonia/constituicao-1548.htm>>. Acesso em: 03 set. 2014

<sup>3</sup> Disponível em <<http://www.historiatecabrasil.com/2009/04/o-governo-geral-do-brasil.html>>. Acesso em: 03 set. 2014

<sup>4</sup>Foi fundada em 1534. Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente, em função de seus princípios fundamentais: busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros. Tiveram grande expansão nas primeiras décadas de sua formação, constatada pelo crescimento de seus membros. [...] A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Tinha como objetivo sustar o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se de duas estratégias: a educação dos homens e dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter à fé católica os povos das regiões que estavam sendo colonizadas. Disponível em:



O primeiro grupo de religiosos chegou ao Brasil em 1549, instalando-se na Bahia, e era composto por seis jesuítas, liderados pelo Padre Manuel da Nóbrega. Assim que chegaram, puseram-se a organizar a primeira escola formal nas terras brasílicas. Um dos primeiros e principais desafios da iniciante missão inaciana diz respeito à comunicação, visto que as línguas encontradas, o Tupi e outras, são completamente diferentes das utilizadas em seu país de origem. Mesmo assim, assumem o desafio e passam a interessar-se e aprofundarem-se nas línguas tradicionais, para poder ensinar orações cristãs aos indígenas tanto na língua da coroa quanto nas línguas locais. Uma marca jesuítica no Brasil é o fato de os mesmos não ficarem enraizados num único local, mas partiam para outros territórios. Sempre onde erigiam uma igreja, também nascia uma escola, pois evangelização e educação, para os padres, são sinônimos, pois “para os missionários os conceitos de evangelização e de educação estavam intimamente ligados” (Cf. COSTA; COSTA, 2009, p.7). Assim se consolida a necessidade de estarem em constante movimentação partindo para muitos lugares.

Com a chegada dos jesuítas, o território passa a contar com fundações de colégios que seriam "instrumentos de formação da elite colonial" (RIBEIRO, 2003, p. 23). Essa elite possibilitaria a sustentação econômica e intelectual da colônia, de acordo com os interesses da Coroa Portuguesa. Além disso, desse trabalho educacional seriam formados os futuros padres da Ordem que continuariam a defender a fé e os interesses da Igreja, tanto em Portugal quanto no Brasil. Esses professores contavam com o apoio irrestrito de Portugal (Cf. COSTA; COSTA, 2009, P.7), que sustentavam e amparavam as necessidades dos religiosos.

Padre Nóbrega elabora seu Plano Educacional e procura reconhecer algumas peculiaridades da região e da clientela assistida, bem como se preocupa com os demais, que ficam à margem do sistema recém implantado. Nesse Plano, o sacerdote adota e respeita as determinações dos Regimentos, que visava a catequização e a instrução dos indígenas, "porém, também percebe a necessidade de incluir os filhos dos colonos brancos, os mamelucos, os órfãos e os filhos de caciques, em regime de externato" (COSTA; COSTA, 2009, p. 21).

No Plano Educacional do Padre Manuel, o currículo é amplo e diversificado e preocupa-se com as etapas iniciais de estudo, contemplando o canto, a música instrumental, a vida profissional e agrícola, o aprendizado da língua portuguesa, o ensino da doutrina católica e viagens de estudos à Europa (Cf. RIBEIRO, 2003). Entretanto, mudanças estão por vir. Em 1570, Padre Nóbrega vem a óbito. Os religiosos continuam a desempenhar suas funções educativas nas escolas já existentes alicerçando-se nos princípios ditados e ensinados pelo falecido. Porém, em 1599, a Companhia de Jesus oficializa como referencial para a educação das escolas jesuíticas a *Ratio Studiorum* "que busca instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo"<sup>5</sup>, visto que era necessário alguma diretriz que desse unidade à ação educativa, pelo fato de que a Ordem já estava presente em diversas partes do mundo. Esse novo referencial vincula-se diretamente aos elementos da cultura Europeia, que busca formar intelectuais e pessoas bem sucedidas. Os indígenas não são bem vindos nesse processo (Cf. RIBEIRO, 2003).

Enquanto o Plano de Nóbrega articula a catequese com a instrução e a formação profissional, a *Ratio Studiorum* mantém-se vinculada aos elementos da cultura europeia, portanto, quem terá acesso serão os filhos dos colonos e se focará no Curso de Humanidades, Filosofia, Teologia e a possibilidade da realização de estudos na Europa. Com isso, "o plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados" (RIBEIRO, 2003, p. 23).

A catequese desenvolvida pelos inicianos pretendia combater um possível avanço da Reforma Protestante. Para isso, era necessário cristianizar os nativos para, além de conquistarem a salvação, sustentarem a instituição católica. Além disso, almejava "domesticar", "amansar", "docilizar" os indígenas, visto por muitos como animais. E, por fim, visava à formação de mão-de-obra para os interesses de Portugal.

Durante dois séculos, a Companhia de Jesus foi a Ordem dominante no campo educacional da Colônia, mas não a exclusiva. Os colégios dirigidos pelos religiosos eram muito procurados e representavam a única forma de um excelente preparo intelectual. Os alunos que obtinham melhores êxitos dentro da proposta

---

<sup>5</sup>Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ratio\\_Studiorum](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ratio_Studiorum)>. Acesso em: 08 set. 2014

apresentada pela *Ratio Studiorum* eram selecionados para serem Jesuítas, beneficiando, assim, a Ordem, sem levar em consideração os reais interesses da Coroa. Era necessário, para não haver influência negativa no processo educacional e de formação religiosa, que o estudante ficasse distante dos assuntos e problemas relacionados à realidade imediata (Cf. RIBEIRO, 2003).

Por fim, a presença jesuítica será abalada pelas novas determinações da Coroa. Enquanto o governo português investia para que houvesse o preparo para a formação de uma elite letrada preparada pelos religiosos, que viriam a adotar cargos na Colônia ou em Portugal, os Jesuítas almejavam esses melhores alunos para seguirem a carreira religiosa, estudando Teologia e tornando-se padres.

### **1.3 Período Pombalino**

Dentro da perspectiva histórica é perceptível os avanços e retrocessos oriundos da proposta educacional jesuítica, que por mais de 200 anos foram de inteira responsabilidade da Ordem de Santo Inácio de Loyola. Ao mesmo tempo em que a Coroa Portuguesa deseja formar uma elite letrada, os religiosos almejam ampliar o quadro de seus membros. Conveniências dos subordinados em detrimento dos interesses daqueles que os designaram para a missão (Cf. RIBEIRO, 2003).

Os séculos XVI e XVII se apresentam como dúbios para Portugal, pois concomitantemente ampliam suas “descobertas” do Brasil tornando-o uma Colônia significativamente ativa, passa a enfrentar uma grave crise econômica, ao ponto de entrar em decadência pela falta de recursos, escassez de mão-de-obra, possuir uma elite arruinada e uma extravagância luxuosa (Cf. RIBEIRO, 2003).

Em 1750, assume como Ministro de Estado Sebastião José de Carvalho e Melo, na história conhecido como Marquês de Pombal, por designação de Dom José I. Ao iniciar sua administração percebe que Portugal enfrenta uma grave crise e, audaciosamente, propõe mudanças para a superação. Em seu programa de trabalho, necessariamente a Colônia brasileira também precisaria se readaptar, pois dela eram extraídas importantes riquezas que ainda sustentavam a metrópole. Para tanto “era necessário tirar o maior proveito possível da Colônia” e “uma intensa fiscalização das atividades aqui desenvolvidas” (RIBEIRO, 2003, p.30).

Pombal se orienta “no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa” (RIBEIRO, 2003,

p. 30). Além disso, tomou também como medida discriminar “o nascido na Colônia do nascido na metrópole, quando da distribuição dos cargos: as posições superiores deveriam ser ocupados apenas pelos metropolitanos” (RIBEIRO, 2003, p.31). Essas medidas irão influenciar diretamente o processo educacional no Brasil.

Não podemos deixar de ter como referência desse recorte histórico chamado Idade Moderna o Iluminismo, corrente filosófica que predomina na Europa no século XVIII e que coloca como referencial o predomínio da razão sobre a fé. Pois, “superando a concepção medieval centrada na tradição e na visão religiosa do mundo, a modernidade se torna laica (não-religiosa), buscando na razão a possibilidade da autonomia humana” (ARANHA; MARTINS, 1998, p.42). Essa corrente influenciará diretamente as decisões de Marquês de Pombal.

O ano de 1759<sup>6</sup> torna-se um marco dentro do processo da educação na Colônia, pois nessa data a Companhia de Jesus, que desde 1549 manteve a primazia da educação no Brasil, é expulsa de todoo território português. Pombal apresentou dois motivos para tal decisão, que Ribeiro (2003) recupera:

- era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo;
- educava o cristão a serviço da Ordem Religiosa e não dos interesses do país.

Além disso, o Ministro entenderá que a Companhia de Jesus “é a responsável por todos os males da educação da metrópole e na colônia, motivo pelo qual os Jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional que é imperante na sociedade portuguesa” (MACIEL; NETO, 2006, p. 469).

Com essa expulsão, torna-se necessário uma reestruturação do plano educacional. Sobre os encaminhamentos de Pombal, Ribeiro continua

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torna-los mais práticos possíveis (RIBEIRO, 2003, p.33).

---

<sup>6</sup> “Em 3 de setembro de 1759, veio a resposta do rei D. José I: ‘Desnaturalizados, proscritos e exterminados’. Todos os religiosos da Companhia de Jesus foram banidos dos territórios portugueses, acusados de um ‘façanhoso projeto’ de ‘usurpação de todo o Estado do Brasil’. Sofreram ainda o confisco geral de seus bens, rendas e pensões. Embora fundamental, o aspecto econômico da expulsão insere-se em um conjunto mais amplo de interesses e justificativas. Já naquele tempo, o Estado e a Igreja disputavam – cada qual com seus recursos, fosse a força ou a fé – a ampliação de seus papéis na sociedade e na política” (DAHÁS, Nashla. Economia da fé. In: **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 10; nº 108, Setembro 2014. p.88).

A partir dessas significativas mudanças nasce uma proposta de ensino necessariamente público. Não é mais um sistema educacional em que o Estado envia verbas e professores para qualificar uns poucos colonos e formar muitos padres, mas um investimento que visa diretamente a qualificação de pessoas para se comprometerem com os interesses da Coroa. Além disso, Ribeiro apresenta outras características do modelo proposto pelo Marquês e adotado por Portugal

O Alvará de 28-6-1759 criava o cargo de diretor geral dos estudos, determinava a prestação de exames para todos os professores, que passaram a gozar do direito de nobres, proibia o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designava comissários para o levantamento sobre o estado das escolas e professores. Em cumprimento a ele, neste mesmo ano foi aberto, no Brasil, um inquérito com o fim de verificar quais os professores que lecionavam sem licença e quais usavam os livros proibidos. [...] Daí por diante, o ensino secundário, que ao tempo dos Jesuítas era organizado em forma de curso – Humanidades, passa a sê-lo em aulas avulsas (aulas régias) de latim. Grego. Filosofia, retórica. Pedagogicamente, esta nova organização é um retrocesso. Representou um avanço ao exigir novos métodos e novos livros. (RIBEIRO, 2003, p.33-34).

Mas mudanças tão radicais não se fazem da noite para o dia. A primeira dificuldade encontrada foi justamente no que diz respeito ao contrato de professores, pois os mais letrados dessa época são oriundos das cadeiras jesuíticas e alimentados pela *Ratio Studiorum*. Levará certo tempo para preparar um primeiro quadro de profissionais que desenvolvessem sem interesses ou intervenções, ainda que inconscientes, as novas demandas de Portugal. É o ensino do Estado que passa do monopólio religioso a um caráter laico, o que Castanho (2009, p. 116) chama de “estatização-laicização”. Apesar desse avanço, a educação não alcançou a universalização, isto é, ainda não era para todos. Contudo, Pombal

estava preocupado, principalmente, em utilizar-se da instrução pública como instrumento ideológico e, portanto, com o intuito de dominar e dirimir a ignorância que grassava na sociedade, condição incompatível e inconciliável com as idéias iluministas (MACIEL; NETO, 2006, p. 471).

Enfim, novos desafios são lançados. O ideal proposto, particularmente à Colônia, é imitar a Europa. O que acontece no Brasil não é assunto para ser abordado, debatido, refletido nas escolas, mas o modelo ideal a ser atingido é o que se passa além-mar. Por isso, no que diz respeito ao ensino superior, nada acontece nesse período na Colônia. Quem desejasse continuar seus estudos deveria se

arriscar e partir, buscando principalmente a Universidade de Coimbra, que também passava por reformas pombalinas. Em suma, Pombal almejava ver Portugal como uma metrópole capitalista, aos moldes de outros países europeus (Cf. RIBEIRO, 2003).

### **1 .40 processo educacional no século XIX**

Depois de um longo período de uma proposta educacional baseada nos princípios religiosos dos Jesuítas, que visavam mais a formação da linhagem da Ordem do que os interesses da Coroa, a reestruturação proposta por Marquês de Pombal ainda continua vigorando. Entretanto, tendo presente a invasão das tropas francesas a Portugal<sup>7</sup>, obriga a família real, liderada por Dom João VI, se estabelecer no Brasil (cf. RIBEIRO, 2003). O Brasil joanino não romperá com as propostas Pombalinas, ao contrário, procurará melhorá-lo e ampliá-lo, acrescentando aulas de nível superior (cf. CASTANHO, 2009).

No que diz respeito a avanços educacionais-culturais-intelectuais ocorridos na Colônia com o estabelecimento da sede do governo por aqui, Ribeirocita

a criação da Imprensa Régia (13-5-1808), Biblioteca Pública (1810 – franqueada ao público em 1814), Jardim Botânico do Rio (1810), Museu Nacional (1818). Em 1808 circula o primeiro jornal (A Gazeta do Rio), em 1812, a primeira revista (As Variações ou Ensaios de Literatura), em 1813, a primeira revista carioca – O Patriota.(RIBEIRO, 2003, p.40).

Evidentemente que acontecimentos possibilitaram que novos saberes ou saberes já existentes pudessem circular de forma mais ampla, ainda que nem todos tivessem acesso. No campo educacional, é desse período a criação da Academia Real da Marinha, a Academia Real Militar, criação dos Cursos de Cirurgia e Anatomia, criação da Escola de Serralheiros, Cursos de Economia, agricultura, química, desenho técnico, entre outros (Cf. RIBEIRO, 2003). Assim, podemos dizer que se consolida o ensino superior no Brasil, ainda que os chamados “cursos” não se caracterizassem como entendemos hoje o mundo acadêmico, mas “correspondiam a aulas” (RIBEIRO, 2003, p. 40).

Outro aspecto que gera reflexãodiz respeito à mudança no ponto de vista de atendimento às necessidades. Se durante todo o período jesuítico e pombalino o

---

<sup>7</sup> Posteriormente, as tropas inglesas irão ocupar o território de Portugal (cf. RIBEIRO, 2003).

foco era suprir as demandas da metrópole, agora, com a sede do governo instalada na Colônia, é necessário criar condições para melhorá-la e possibilitar que a família real possa ser bem atendida juntamente com os que compõem o governo. O ensino imperial será formado por três níveis e Ribeironos descreve

Quanto ao primário continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), pois apenas tem-se notícia da criação 'de mais de 60 cadeiras de primeiras letras'. Tem sua importância aumentada à medida que cresce o número de pessoas que vêm nele, não só um preparo para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos. Quanto ao ensino secundário permanece a organização de aulas régias, tendo sido criadas 'pelo menos umas 20 cadeiras de gramática latina'. Essas cadeiras e as de matemática superior em Pernambuco (1809), a de desenho e história em Vila Rica (1817) e a de retórica e filosofia em Paracatu (MG-1821) integram-se a um conteúdo de ensino em vigor desde a época jesuítica. Foram criadas também duas cadeiras de inglês e uma de francês no Rio. (RIBEIRO, 2003, p.42).

Enquanto a Colônia passava por transformações em várias áreas, Portugal iniciava um movimento de descontentamento pela ocupação inglesa de suas terras. Com medo das consequências que poderiam surgir, a família real retorna à metrópole, em 1821, tendo deixado Dom Pedro I como regente. Aos poucos, vai se consolidando um processo que buscará a Independência do Brasil, o que se concretizará no dia 7 de setembro de 1822 (Cf. CASTANHO, 2009).

Após a Independência, se faz necessário a criação de novas leis que irão dar a direção de governo e de ações. Em 1824 é outorgada a Primeira Constituição do Brasil<sup>8</sup>, das quais destaco alguns aspectos:

- O governo é uma monarquia hereditária (art. 3);
- O catolicismo torna-se religião oficial do Império. As outras religiões serão permitidas, desde que realizem seus cultos domésticos e particulares, em casas que não tenham forma exterior de templo (art. 5);
- Caracteriza o cidadão brasileiro (art. 6);
- Reconhecem-se quatro poderes: legislativo, executivo, judiciário e o moderador (art. 10);
- As eleições serão indiretas para o cargo de deputados e senadores para a assembleia geral e define quem tem direito a voto (art. 90);

---

<sup>8</sup>Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: 22 set. 2014.

- A pessoa do imperador é sagrada e inviolável (art. 99);
- Apresenta uma lista de direitos e garantias individuais, introduzindo o artigo afirmando que *“a inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império”* (Art. 179);
  - ***“A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”*** (Art. 179, parág. XXXII – grifo nosso);
  - ***“Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes”*** (Art. 179, parág. XXXIII – grifo nosso);

Em 1827, com a aprovação de uma lei geral ao ensino elementar, tenta-se avançar em políticas para a educação, porém,

do projeto vigorou [...] a idéia de distribuição racional por todo o território nacional, mas apenas das escolas de primeiras letras, o que equivale a uma limitação quanto ao grau (só um) e quanto aos objetivos de tal grau (primeiras letras). (RIBEIRO, 2003, p.46).

Mesmo que a expansão educacional não tenha ocorrido como poderia, era o Imperador quem detinha o poder centralizador das decisões. Com o desgaste de sua imagem por alguns insucessos, é levado a abdicar em 1831. Em 1834, é decretado o Ato Adicional à Constituição pelo Governo Regente, que visa dar maior autonomia às províncias. Com isso, os “níveis de instrução sofrem [...] as consequências da instabilidade política, da insuficiência de recursos, bem como do regionalismo que imperava nas províncias, hoje estados” (RIBEIRO, 2003, p.49).

Assim, não causa estranheza as limitações da educação na primeira metade do século XIX. Como ainda vigorava a escravidão, como os recursos financeiros foram cada vez mais se achatando, como faltava ainda pessoal preparado para trabalhar nas escolas<sup>9</sup>, o processo educacional se apresenta de forma deficiente e insuficiente, até porque no Brasil do século XIX uma reduzida parcela da população é participante da cultura escrita (cf. CASTANHO, 2009).

Com o aumento das lavouras de café, o sistema econômico do Brasil começa a dar sinais de crescimento. As cidades crescem e conseqüentemente alimentam o

---

<sup>9</sup> “A trajetória da escola de formação de professores para a instrução primária no Brasil tem início precisamente no ano seguinte ao Ato Adicional, ou seja, em 1835, por meio do decreto número 10 da Assembleia Provincial do Rio de Janeiro, datado de 1º de abril de 1835, que criou a Escola Normal de Niterói” (CASTANHO, 2009, p. 132).



sistema capitalista. Tem-se nesse período uma configuração de classe média formada por “comerciantes, funcionários do Estado, profissões liberais, militares, religiosos, intelectuais, pequenos proprietários agrícolas” (RIBEIRO, 2003, p.54), e um grupo de trabalho mais braçal composto de “escravos, semi-escravos e trabalhadores livres” (RIBEIRO, 2003, p. 54).

Essa metade do século XIX também se apresenta como fecunda para o campo educacional, ainda que boa parte dos avanços atingisse especificamente o Rio de Janeiro, isto é, a capital. Ribeiro aponta os avanços

Criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimento das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854); reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base os programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855); reorganização do Conservatório de Música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte (RIBEIRO, 2003, p.55).

Diante desse quadro, fica claro que o governo central passou a dar uma ênfase especial em investimentos para a formação superior, objetivando assegurar uma elite dominante que participaria do poder. Muitos foram os investimentos para cursos de medicina, direito e engenharia, visto que “eram as profissões exigidas pela Corte recém-instalada e depois pela classe dominante do novo Estado imperial independente e da Nação por ele construída” (CASTANHO, 2009, p.120).

Com isso, as demandas da escola primária e secundária, agora responsabilidade das províncias, passavam a depender da boa vontade das pessoas. Essas pessoas pertencem à camada mais abastada, e não tem um motivo específico para querer melhorar o sistema educacional, visto que havia certo “perpetuamento” de classes. Esse fracasso aconteceu porque “faltou uma política educacional integrada entre centro e províncias” (RIBEIRO, 2003, p.56). Castanho acrescenta que

A Reforma Couto Ferraz, consubstanciada no decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o regulamento da instrução primária e secundária no município da Corte, firmou o princípio da obrigatoriedade do ensino elementar, além de reforçar a sua gratuidade, já prevista na Carta constitucional do Império (CASTANHO, 2009, p.127).

Além da Reforma Couto Ferraz, Castanho (2009, p. 128) recupera a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, que ficou conhecida como reforma do ensino livre, e cita o primeiro artigo, em que diz que “é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir a moralidade e a higiene”. Já Ribeiro apresenta sucintamente algumas medidas propostas pela Reforma de Carvalho

a) Liberdade de ensino, isto é a possibilidade de todos os que se sentissem capacitados exporem suas idéias segundo o método que lhes parecesse mais adequado. Entendia que o segredo da prosperidade dos Estados Unidos e dos países europeus estava na adoção do princípio de liberdade de ensino. Em casos de abuso deveria haver uma repressão criminal. A inspeção verificaria as condições de moralidade e higiene. b) O exercício do magistério era incompatível com o de cargos públicos e administrativos. Para que isso fosse possível, necessário se fazia o Estado ter condições de pagar bem e oferecer outras garantias profissionais [...]. c) Liberdade de freqüência, ou seja, dar liberdade para os alunos dos cursos secundário e superior estudarem como e com quem entendessem. À escola caberia, especificamente, ser severa nos exames. Isto implicava, também, a organização do curso por matéria e não mais por anos, possibilitando ao aluno escolher as matérias e o tempo para cumprir toda a série estipulada (RIBEIRO, 2003, p.67).

Quando se constata essa realidade, a mesma é agravada pela falta de acompanhamento dos objetivos, programas, metodologias das escolas primárias e secundárias, sendo que esta segunda só era oferecida a estudantes do sexo masculino<sup>10</sup>, pois “a cultura patriarcal, em que a mulher é secundarizada, era uma das marcas da sociedade capitalista periférica do Brasil oitocentista” (CASTANHO, 2009, p.120). Por volta de 1880, as escolas normais passam a ser de três anos, porém, amplia-se o tempo, entretanto, não se melhora o programa de curso, oferecem seus cursos no período noturno, o que dificulta a freqüência, há poucos espaços para aulas práticas e contam com um quadro docente não preparado suficientemente (cf. RIBEIRO, 2003).

O Brasil volta seu olhar para a Europa, porém, permanece a léguas de atingir o patamar educacional que por lá é desenvolvido. Enquanto em muitas comunidades europeias os governos se aproveitam do capitalismo para também investir em

---

<sup>10</sup> “Data deste final de século o aparecimento do ensino feminino em nível secundário, como resultado da iniciativa particular. Dado o grau de subordinação da mulher no período, a maioria dessa faixa da população era analfabeta. Uma pequena parte era tradicionalmente preparada na família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras” (RIBEIRO, 2003, p. 67).

educação, por aqui muita gente está fora da escola, não porque quisessem, mas porque a “grande maioria não tinha condições e, em boa parte, nem interesse diante do regime de vida a que estava submetida” (RIBEIRO, 2003, p.59); poucos com acesso ao ensino superior, porém, os que atingiam este objetivo procuravam se esforçar, “pois representava oportunidade de ascensão social” (RIBEIRO, 2003, p. 59); um quadro docente mal remunerado, precisando completar sua renda na execução de outras atividades (cf. RIBEIRO, 2003), estudantes alienados que vislumbravam, de forma ofuscada, a Europa, sem tomar consciência e conhecimento de sua realidade concreta (Cf. RIBEIRO, 2003).

Pelo panorama que está sendo apresentado, fica evidenciado que as três etapas de ensino no Brasil do século XIX estão deficientes: o ensino primário não atinge toda a população que teria direito e os poucos que podem ingressá-lo tem suas aulas em escolas precárias ou nas casas, onde é ensinado ler, escrever e calcular; o ensino secundário, com um número menor de estudantes, recebe também irrisórios investimentos e torna-se basicamente num curso preparatório ao ensino superior e não consegue atingir a meta de oferecer uma formação humana; já o ensino superior visa formar uma elite letrada que dará a sustentação do Império, porém, as aulas são deficitárias e incompletas (Cf. RIBEIRO, 2003).

O final do século XIX será dinamizado com uma Reforma Geral do Ensino, proposta por Rui Barbosa. Machado (s./d., p. 5), dirá que “a reforma de ensino proposta por Rui Barbosa procurava preparar para a vida. [...] requeria o estabelecimento de um ensino diferente do ministrado até então, ensino este marcado pela retórica e memorização”.

Sinteticamente, Castanho apresenta algumas ideias de Rui Barbosa que influenciaram o final do período Imperial e início da República:

- 1) O ensino secundário deveria deixar o modelo dos preparatórios aos exames do ensino superior e adotar o sistema de liceus, nos quais se desenvolvesse um bacharelado em ciências e letras, liceus esses gratuitos quando mantidos pelo Estado;
- 2) Paralelamente ao ensino secundário, deveria oferecer-se um preparo técnico de natureza profissionalizante, sem visar ao ensino superior;
- 3) O próprio ensino superior deveria alargar sua abrangência, com novos cursos adequados ao desenvolvimento econômico;
- 4) Quanto ao ensino elementar, propunha uma completa reestruturação, abrangendo desde a esfera metodológica até à da construção de prédios segundo preceitos higiênicos, passando pelo mobiliário e pelo material didático;
- 5) Quanto ao sistema de ensino, sua coordenação deveria caber a um órgão especial, o Ministério da Instrução Pública;
- 6) Antecipando-se à

reforma republicana, indicou as vantagens da escola leiga; 7) Metodologicamente, posicionou-se contrariamente ao catecismo e à memorização, batendo-se por um novo método, o intuitivo [...]; 8) Dividiu o ensino primário em três cursos: escola primária elementar, de 7 a 9 anos, escola primária média, de 9 a 11 anos, e escola primária superior, de 11 a 13 anos; 9) Refletindo as necessidades de uma sociedade que se urbanizava e em que se ampliava a classe que vivia do trabalho, propôs a criação do jardim da infância, como preliminar à escola primária, onde os filhos dos trabalhadores poderiam estar durante o trabalho dos pais; 10) Enfatizou a importância da Escola Normal a cargo do Estado, com duração de quatro anos, fixando-lhe um programa compatível com o da escola popular (CASTANHO, 2009, p.134-135).

Com a proximidade do final do século XIX, o Império dá sinais de enfraquecimento e entre a população, particularmente a classe média, há rumores de que o regime já não atendia mais às necessidades que se apresentavam. Nelson W. Sodré (1973 apud RIBEIRO, 2003, p.70-71) afirma que “torna-se evidente [...] que o aparelho de Estado se tornara obsoleto, não correspondia mais à realidade econômica e política, transformara-se num trambolho”. Assim, por meio de um movimento político-militar, o Imperador Dom Pedro II é destituído de seu cargo e o Brasil se torna uma República Federativa Presidencialista.

A República, quando altera aquele aparelho de Estado, traduz o problema: cai o Poder moderador, cai a vitaliciedade do senado, cai a eleição à base de renda, cai a nobreza titulada, cai a escolha de governadores provinciais, cai a centralização. O novo regime permite a participação no poder, embora transitoriamente, da classe média, e há, com a mudança de regime, claramente, uma luta em torno da política tarifária e cambial.(RIBEIRO, 2003, p. 70-71).

Demorou aproximadamente dois anos para que a Primeira Constituição Republicana (1891)<sup>11</sup> fosse aprovada e entrasse plenamente em vigor, a qual eliminava “a seleção pela renda, mas manteve a seleção pela instrução” (NORONHA, 2009, p.170), ou seja, mantinham-se formas de assegurar as desigualdades. No que diz diretamente ao processo educacional<sup>12</sup>, percebe-se nesse período forte influência Positivista, que tem Auguste Comte (1798-1857), como um dos seus maiores expoentes. Tambaradiz que

<sup>11</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm)>- Acesso em: 01 out. 2014.

<sup>12</sup> “[...] a educação seria a chave para a retirada da população e do país de seu atraso crônico” (NORONHA, 2009, p. 169).

Em suma, a idéia mestra do positivismo era a da 'liberdade de ensino e da liberdade profissional'. O pilar ideológico positivista, com relação à educação, era o do ensino livre, o qual embasou, a Constituição Estadual de 1891 no Rio Grande do Sul. [...] a principal reivindicação dos positivistas consistia em não aceitar a intromissão do Governo Central nos Estados sem prévia aquiescência desses. De outro lado, propugnava o direito dos estados em legislarem sobre ensino na forma que bem entendessem, sem prestarem conta ao Governo Central (TAMBARA, 2005, p. 175-176).

Em 1890, fora criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, sendo nomeado seu ministro Benjamin Constant Botelho de Magalhães, foi o responsável pela Reforma de Instrução Pública<sup>13</sup>,

e desejava efetivar a instrução popular no país, tendo como princípios a liberdade, gratuidade e laicidade do ensino, marcada assim pela desoficialização do ensino abolindo a obrigatoriedade do ensino e a responsabilidade do Estado Federal (SEKI; MACHADO, s.d, p. 11).

Ribeiro esmiúça a organicidade educacional do Brasil proposta por Constant e suas intenções

A escola primária ficava organizada em duas categorias, isto é, de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. A secundária tinha duração de sete anos. No nível superior afetou o ensino politécnico, o de direito, o de medicina e o militar [...]. Uma das intenções era tornar os diversos níveis de ensino "formadores" e não apenas preparadores dos alunos; com vistas ao ensino superior. Para que este aspecto fosse conseguido no ensino secundário, por exemplo, foi criado o *exame de madureza*, destinado a verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária ao término do curso. A partir do 3º ano, seria introduzido tempo para a revisão da matéria e, no 7º, isto ocuparia a maior parte do horário. A outra intenção era fundamentar esta formação na ciência rompendo com a tradição humanista clássica, responsável, segundo os promotores da reforma, pelo academismo dominante no ensino brasileiro. A predominância literária deveria ser substituída pela científica e, para tanto, foram introduzidas as ciências, respeitando-se a ordenação positivista (matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral) [...]. Na realidade, o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico (RIBEIRO, 2003, p. 73-74).

Noronha caracteriza o projeto de formação do estado novo e apresenta qual será o papel da educação

---

<sup>13</sup> Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm)>. Acesso em: 01 out. 2014.

A educação escolar cumpria uma missão civilizadora, que era a de homogeneizar a República composta, que era de uma população considerada tão heterogênea e diversa. A pedagogia liberal então se concentra nesse esforço de transformar o “súdito em cidadão” e em trabalhador. Os temas eram então o civismo e o nacionalismo. E a educação escolar era colocada como uma medida de profilaxia social, na formação do “homem novo” (NORONHA, 2009, p. 167).

Como vemos, a Primeira República<sup>14</sup> é marcada por diversas reformas<sup>15</sup>, todas elas procurando dar um novo viés para a organicidade da educação e autonomia aos Estados e Municípios<sup>16</sup>. Porém, ainda era crescente o analfabetismo. Com isso, surgem movimentos e campanhas que procuram difundir a necessidade de participação na escola primária, que combateria não somente o analfabetismo, mas também daria formação patriótica, através do ensino cívico (cf. RIBEIRO, 2003). Essas campanhas, de certo modo dão certo, e fazem com que o número de matrículas na escola primária comece a aumentar. Porém, essa escola se caracteriza por apenas um professor e uma só turma com vários níveis de aprendizagens.

No que diz respeito ao ensino secundário, o crescimento não ocorreu como aconteceu com o ensino primário público. O ensino secundário foi aumentado pela oferta de grupos particulares, que aumentaram suas matrículas significativamente (Cf. RIBEIRO, 2003). Com isso, mais pessoas são excluídas marginalizadas no processo educacional e as camadas elitistas continuam a se perpetuar. Ribeiro (2003, p. 89) vai dizer que “éramos um país de doutores e analfabetos”.

Com relação ao ensino superior, as matrículas representavam “0,05% da população total do país que, em 1900, era de mais de 17 milhões de habitantes. Isto é, em 2.000 habitantes, um estava cursando o superior” (RIBEIRO, 2003, p. 92).

## 1.50 processo educacional no século XX

<sup>14</sup> “[...] na periodização cronológica e política, é identificada como o período que se inicia em 15 de novembro de 1889 e se encerra com a Revolução de 1930” (NORONHA, 2009, p. 144).

<sup>15</sup> Também destaco a Lei Saraiva, Decreto nº. 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/lei-saraiva>>. Acesso em: 02 out. 2014, que Noronha (2009, p.170) apresenta algumas características, tais como “estabelecia, pela primeira vez, a restrição ao voto do analfabeto... Mantinha-se a seleção pela renda e acrescentava-se a seleção pela instrução: conservadores e liberais aliaram-se nessa luta, comandados por Rui Barbosa”,

<sup>16</sup> “[...] a descentralização fosse criada com a República fazia com que os esforços estaduais em prol da educação elementar fossem muito variados e desiguais, já que não havia o esforço correspondente por parte da União. A situação de omissão por parte da União, e com poucos estados aplicando um mínimo de suas receitas na instrução do povo, tendia a agravar-se com o crescimento da população” (NORONHA, 2009, p. 176)

O início do século XX, período que o Brasil, enquanto República, dá seus primeiros passos, já vive momentos de efervescência, principalmente no que diz respeito a aspectos sócio-político-cultural-educacional. Conforme Ribeiro (2003), em virtude dos processos de industrialização, as greves começam a acontecer e de forma muito abrangente; é criado o Partido Comunista Brasileiro; revoltas lideradas por militares, semelhantes as que levaram o Brasil a proclamar-se República; reflexos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) em que os países detentores de poder e prestígios econômicos pretendem manter e perpetuar seus status; a Revolução Russa, que inaugurou a experiência socialista no mundo, o que acarretará na Revolução de 1930.

Na Primeira República (1889-1930), a educação, mais precisamente os processos de escolarização, eram atividades de homens públicos, ou seja, mantidos pela União, pelos Estados e pelos Municípios, ou por intelectuais e “apenas na década final da Primeira República a situação vai ser alterada com o aparecimento do ‘técnico em escolarização’” (Nagle apud NORONHA, 2009, p. 180).

No campo cultural, a cidade de São Paulo sedia a Semana de Arte Moderna, liderada por intelectuais e artistas brasileiros “em que o objetivo principal seria a manifestação de uma nova estética afinada com os tempos modernos” (FERNANDES, 2009, p. 4). Esse evento se torna um marco no que diz respeito à expressão que parte de um grupo até então ignorado pelas camadas dominantes da história do Brasil, pois “foi a partir dela que mudanças significativas começaram a se operar no âmbito da intelectualidade e da produção cultural” (FERNANDES, 2009, p. 11).

Em educação, na década de 20, começa a surgir no Brasil um novo modelo de escolarização, chamado de Escola Nova, que “por meio de propostas, procurou modernizar o ensino trazendo as novas descobertas, nos ramos das várias ciências, acerca do ensino e da aprendizagem” (PARDIM; SOUZA, s./d., p. 7). De certa forma, procurava ser uma oposição ao humanismo cristão, e se apresentava como o humanismo moderno<sup>17</sup>. No Brasil, o humanismo moderno carrega em seu bojo a “visão de mundo liberal” (ARAÚJO, 2009, p. 215).

---

<sup>17</sup> “[...] as bases do humanismo moderno configuram-se no âmbito educacional, em termos de concepção pedagógica, a partir do final do Renascimento, cujas bases liberais – no sentido de configurar a educação associada à liberdade, e oponente à autoridade – já se estruturavam” (ARAÚJO, 2009, p. 214).

Esse movimento teve como defensores intelectuais “Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal, 1928), Carneiro Leão (Pernambuco, 1928)” (RIBEIRO, 2003, p. 100). Esses pensadores almejavam implantar um novo modelo educacional no Brasil, porém, sofreram resistência de dois grupos influentes no Brasil: a Igreja Católica e o grupo que acompanhava o ministro da educação Francisco Campos (PARDIM; SOUZA, s./d., p. 8). A atuação desses educadores foi importante pois, como afirma Ribeiro, defendiam

A idéia de que não só era preciso difundir a educação e a cultura, como também era necessário reestruturá-las: e isto como um dever do regime republicano, que se dizia democrático e não aristocrático; tentando implantar reformas, mesmo que parciais, mas sempre denunciando os graves problemas existentes na organização escolar brasileira de seu tempo (RIBEIRO, 2003, p. 101-102).

As reformas propostas pela Escola Nova abrangiam os níveis primário, médio e superior. Para a escola primária, a mudança era mais ampla, pois procurava dar uma formação integral. Para o nível médio e superior, não houve alterações significativas. Porém, tendo em vista a regionalização, houve limitações na aplicabilidade.

Em 1930, o presidente Washington Luís é deposto e assume o cargo o gaúcho Getúlio Vargas. Pouco tempo depois, o governo já dá fortes sinais de enfraquecimento visto que o governo não conseguia consolidar um plano de governo. Ribeiro (2003, p. 106) apresenta dois motivos: “a multiplicidade de grupos e interesses e o esquecimento do programa da Aliança Liberal”. Com isso, frente a demora em tomar posição em diversas áreas e, no caso desta investigação, na educação, é lançado, não de forma governamental mas por educadores, em março de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>18</sup>, para o governo e para o povo. O Manifesto

propunha a reconstrução educacional no Brasil, enfatizando a sua importância frente às dificuldades enfrentadas na construção do Sistema Nacional de Ensino nesse país. Este se fazia necessário para que se

---

<sup>18</sup> “[...] constituiu-se como um documento histórico sobre o momento em que se traçaram as bases da política nacional de ensino, contendo: uma introdução contendo vinte e cinco páginas escritas por Fernando de Azevedo; o documento completo com quarenta e uma páginas; alguns comentários finais e um programa educacional resumido em dez itens” (MACHADO, 2009, p. 103).



organizasse a educação em nível nacional, regulamentando-a do jardim de infância ao ensino superior (MACHADO, 2009, p. 103).

Ao todo, são vinte e seis os educadores e intelectuais que assinam o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>19</sup>. Este referencial é um marco para o processo educacional brasileiro, pois apresenta aspectos que até então não se buscava reconhecer. Um exemplo é o que trata sobre o respeito à individualidade de cada estudante e o respeito ao seu processo de aprendizagem, pois, entendesse que não somos diferente apenas fisicamente, mas também em nossos processos de aprendizagem, visto que até então, ao longo dos séculos, acredita-se que o aluno era modelado exteriormente (Cf. MACHADO, 2009). Isso exigia da escola adequação nos métodos pedagógicos e respeito e compreensão por parte dos professores. Para que a aprendizagem acontecesse plenamente, o método educacional deveria partir da observação, da pesquisa e da experimentação (Cf. MACHADO, 2009).

Segundo Araújo (2009), outra defesa mantida pelos Pioneiros diz respeito a manutenção e quais seriam os estudantes das escolas. A escola deveria ser gratuita, mantida pelo Estado, sem sofrer nenhuma influência de qualquer religião e os estudantes deveriam frequentá-la até os 18 anos. Ribeiro (2003, p. 112) enfatiza dizendo que “a escola pública, gratuita e leiga era vista pelos educadores como a situação ideal, justamente com vistas ao atendimento das aspirações individuais e sociais, o que equivale ao contrário de qualquer imposição orientadora”.

Pretendiam atingir a educação integral do ser humano, abrindo-se espaço e oportunidade para que as mulheres<sup>20</sup> também pudessem frequentar este espaço com a mesma autonomia e naturalidade com que os homens já o frequentavam e, assim, seria necessário e facilitaria o processo educacional no Brasil se fosse organizado um sistema nacional de educação (Cf. ARAÚJO, 2009).

Quanto a estruturação e função das etapas de ensino, Araújo sintetiza

---

<sup>19</sup> Entre as muitas defesas do Manifesto dos Pioneiros da Educação, cito a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2014.

<sup>20</sup> Porém, Ribeiro apresenta a resistência por parte dos educadores católicos “que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciada para os sexos masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação etc.” (RIBEIRO, 2003, p. 111).

A escola primária deveria desenvolver as aptidões individuais dos alunos, independentemente e sua classe social, “[...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social”. Os alunos que se destacassem, por méritos próprios, deveriam ter acesso ao ensino secundário. A educação técnico-profissional deveria atender às necessidades da sociedade brasileira e, portanto, era importante criarem-se universidades no país, as quais deveriam formar professores para ensinar nos níveis anteriores, de modo a se tornar realidade a nova proposta educacional (ARAÚJO, 2009, p. 110).

Nota-se claramente a diferença entre a escola tradicional e o modelo de escola proposto pela Escola Nova. Quer-se abandonar a visão de um aluno meramente passivo, intelectual, verbalista e que precisa ser preenchido, por um aluno que é reconhecido enquanto ser diferente dos demais, visando o estímulo para que ele possa alcançar todos os recursos que estão ao seu alcance.

Os Pioneiros apresentaram a ideia de que a escola era responsável pela formação do autêntico cidadão, buscando a identidade nacional, como já acontecia nos Estados Unidos, bem como preparar as pessoas para o mercado de trabalho, visando a modernização da sociedade. Contudo,

Ao proporem um novo tipo de homem para a sociedade capitalista e defenderem princípios ditos democráticos e, portanto, o direito de todos se desenvolverem segundo modelo proposto de ser humano, esquecem o fato fundamental desta sociedade que é o de estar ainda dividida em termos de condição humana entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção, isto é, entre dominantes e dominados. A proposição de um homem ideal, desta forma, tem sua condição de concretização limitada ao grupo dominante (RIBEIRO, 2003, p. 124-125).

Em vista disso, o Manifesto não gerou grandes mudanças concretas, “seus princípios pedagógicos não foram absorvidos na organização da escola, nitidamente tradicionalista” (ARAÚJO, 2009, p. 112), ainda que tenha provocado os educadores brasileiros a perceberem graves deficiências estruturais e levar a muitos a denunciá-las (Cf. RIBEIRO, 2003). Anos mais tarde, será publicado um novo apelo intitulado de “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (janeiro de 1959)”<sup>21</sup>, que não deixa de lutar pelos mesmos ideais apresentados no Manifesto de 1932, porém, o atualiza, visto já terem transcorridos mais de vinte anos da publicação do anterior. Entretanto,

---

<sup>21</sup> Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf)>. Acesso em 04 out. 2014.

Os argumentos do Manifesto de 1959 em defesa da escola pública são basicamente clássicos e continuam importando para cá os ideais das sociedades capitalistas mais avançadas e a lógica burguesa, que atribuiu ao Estado republicano laico o papel de educar o cidadão trabalhador para a sociedade industrial (SANFELICE, 2007, p. 555).

A metade do século XX também ganha destaque no que diz respeito a busca e necessidade de se aprovar e colocar em prática um plano nacional de educação. Uma comissão fora composta em 1947, porém, a Lei de Diretrizes e Base só foi aprovada em 1961<sup>22</sup>. Um dos fatores que contribuiu para a demora da aprovação da lei se deu pelas permanentes defesas em favor da escola pública e da escola particular. Contudo, Ribeiro (2003, p. 168) deixa esclarecido que a “democratização educacional no Brasil iniciou-se com a República e através da escola pública, sendo esta mais uma razão para a defesa deste tipo de escola”. Eram muito evidentes os motivos que levavam os defensores das escolas privadas, e não só os de responsabilidade da Igreja Católica, a reclamar pela falta de investimentos e recursos para as escolas particulares.

Com relação a estruturação das etapas de formação, a nova lei mantém “ensino primário de pelo menos quatro anos: ensino ginásial de quatro anos, com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal; ensino colegial de três anos, subdividido em comercial, industrial, agrícola e normal, e o ensino superior” (RIBEIRO, 2003, p. 170).

Também é do início da década de 60 o surgimento de movimentos de educação popular, que Paiva (apud RIBEIRO, 2003, p. 171) apresenta suas raízes, tais movimentos de interesse educacional com atuação concreta na vida cotidiana do povo, bem como de lideranças católicas que refletiam a partir do pensamento social cristão, bem apresentado pela Doutrina Social da Igreja e manifestado pelas experiências das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's). O número de adultos analfabetos era alto e eram necessários novos métodos de e para a alfabetização. Temos em Paulo Freire<sup>23</sup> um referencial entre os pensadores destes movimentos populares. Porém, quanto mais formação e socialização de saberes, mais

---

<sup>22</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em 06 out. 2014.

<sup>23</sup> Sobre Paulo Freire, abordarei mais referenciais no próximo capítulo deste trabalho.

protagonistas de sua história as pessoas se tornavam, o que passou a incomodar as camadas dominantes.

Em 1964, as camadas populares do Brasil são surpreendidas por um golpe militar. Diversas prisões e outras sanções são adotadas. A repressão é tida como a melhor medida para a segurança e estabilidade nacional. Acaba-se com as eleições diretas para presidente e governador, cabendo aos militares as novas escolhas e nomeações. A palavra e o exercício da democracia, tão jovem e por ser ainda descoberta pelo povo brasileiro, novamente é guardada pelas forças militares e de segurança.

Com relação aos processos educacionais, os militares compreendem que é necessário dar a cara que eles querem para a educação e as instituições de ensino, fossem elas públicas ou particulares. Uma das primeiras medidas adotadas é o aumento de recursos para a pasta, passando a educação para o 3º lugar de investimentos dos militares (cf. RIBEIRO, 2003). Também, o governo militar estabelece parceria entre o Ministério da Educação e uma agência norte-americana de desenvolvimento (Cf. RIBEIRO, 2003), parceria essa que irá reconfigurar a estrutura educacional no Brasil. Além disso, grupos que trabalhavam com educação popular passam a ser perseguidos. Educadores são presos, torturados, mortos e exilados. O terror é instaurado!

Assis (2012, p. 337), afirma que “dentro do regime militar a educação precisou se ajustar às precárias condições de financiamento, espaço físico, recursos materiais, qualificação profissional, dentre outras”. Todos esses empecilhos contribuíram para que o processo educacional fosse prejudicado e limitado.

Ribeiro destaca outras medidas adotadas pelos militares no campo educacional

Em primeiro lugar a criação do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) em 15-12-67 (Lei nº 5.370) que, no entanto, teve suas atividades regularmente iniciadas apenas em setembro de 1970; em segundo lugar, a aprovação da Lei nº 5.540/68, de 28-11-68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências; em terceiro lugar, a aprovação da Lei nº 5.692/71, de 11-8—71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências (RIBEIRO, 2003, p. 190-191).

Os militares se “preocupam” com a alfabetização da população, porém, de forma diferente do que acontecia até o golpe militar. No período que antecede os anos 60, a alfabetização era vista como algo fundamental para o crescimento pessoal e social do ser humano, contudo, com os militares, a alfabetização é uma ferramenta para a criação de uma falsa participação na vida econômica do país (Cf. RIBEIRO, 2003).

Em 1971<sup>24</sup>, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira é aprovada. Porém, a mesma não avançou além das determinações e pensamento militar. Dá-se destaque pelo fato de que o ensino será obrigatório dos 4 aos 8 anos de idade e a expansão do ensino profissionalizante para o 2º grau (Cf. ASSIS, 2012). Contudo, o índice de analfabetos pouco diminuiu, pois se reformou o conteúdo, mas pouco se investiu nas estruturas físicas e humanas que compõem os espaços formais de educação.

Na caminhada histórica do Brasil, o ano de 1988 se torna um marco, pois uma nova Constituição<sup>25</sup> é promulgada, vindo a trazer novos ares de esperança ao povo brasileiro pós-período ditatorial. Essa Constituição se apresenta como a grande novidade, o novo documento que dará as diretrizes para o Brasil. Amplia os direitos e deveres das pessoas, tais como o reconhecimento do homem e da mulher em termos de igualdade (art. 5 – parág. I), a exclusão das torturas sob qualquer hipótese (Art. 5 – parág. III), a liberdade de expressar livremente os pensamentos, porém sendo vedado o anonimato (art. 5 – parág. IV), entre outras. O artigo 6º traz a educação como um direito social e o capítulo III trata da educação, da cultura e do desporto, onde, no artigo 205 diz que

a educação, direito de todos e 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 (BRASIL, 1988).

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>26</sup>(LDB), elaborada em um contexto de Reformas Educacionais inspiradas pelo neoliberalismo, entra em vigor e apresenta uma abertura de conceitos muito

---

<sup>24</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)> - Acesso em: 6 out. 2014.

<sup>25</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)> - Acesso em 07 out. 2014.

<sup>26</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> - Acesso em 07 out. 2014.

significativos. Reconhece que a educação não acontece somente na escola, mas também os processos formativos se dão na família, na socialização com outras pessoas, no mundo do trabalho, nas instituições de ensino, nos movimentos sociais que reivindicam por direitos e levam os sujeitos q refletirem de forma crítica e nas mais diversas representações culturais, visto ser o Brasil um país imenso, com uma diversidade rica e necessitada de ser conhecida.

Nestes dezoito anos em que a LDB entrou em vigor, a mesma já teve seus artigos e capítulos reformulados grandemente, até porque, com as trocas de governos presidenciais, as políticas de governo acolhiam programas que, muitas vezes, se tornavam temporários, visto que os governos se preocupam mais em organizar políticas de governo do que pensar e aprovar novas políticas de Estado, neste caso, para a educação.

## **2 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA**

Pela visita à história da educação no Brasil é possível perceber os retrocessos e avanços, no que se refere legislação, em questões institucionais, na organização dos programas e currículos, nas análises das realidades e nas ferramentas de gestão, sem falar no autoritarismo e imposições legais. Apesar de tudo, mesmo que se quisesse pensar e organizar uma escola estática, engessada em um determinado recorte histórico, sem vida, isso era praticamente impossível, pelo fato de que o principal elemento e razão de sua existência é o ser humano.

Por mais que tenha sido extenso o modelo educacional instituído pela Companhia de Jesus, nem mesmo a Reforma Pombalina, a Independência e a Proclamação da República foram capazes de dar maior autonomia à educação e à escola. As Leis de Diretrizes e Bases da educação de 1961 e 1971 estavam mais interessadas em institucionalizar um modelo educacional de acordo com o pensamento dos governos vigentes do que preocupados em emancipar os sujeitos envolvidos no processo. Os sinais mais democráticos e que visam uma valorização dos diferentes espaços e sujeitos se apresentam na Constituição Federal de 1998 e na Lei 9.394/96, ainda que nesta última, muitas limitações se apresentam.

A Constituição de 1988 se apresenta como um forte contraponto ao regime ditatorial militar, pois versa sobre liberdade, cidadania, autonomia, participação, democratização, ampliação e reconhecimento de direitos e deveres. Com isso, se percebe que no campo educacional estes mesmos adjetivos precisam imperar.

Durante longos anos trabalhou-se para a elaboração de uma nova lei que apresentasse as diretrizes gerais da educação para o Brasil. Entretanto, em vista da imensidão do país e tendo presente as diversas instâncias de análise do texto, o mesmo só foi aprovado e entrou em vigor em 1996. Enfim, tem-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que em seu artigo 12º dá autonomia aos estabelecimentos de ensino para que possam “[...] *elaborar e executar sua proposta pedagógica*”, desde que respeitando as normas comuns do sistema de ensino o qual a instituição está vinculada. É o Estado que reconhece a capacidade dos sistemas de ensino e das instituições e legitima, pela Lei, que eles

elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos<sup>27</sup>. Pelo exposto e conforme Sulzbach (2011, p. 4), percebe-se o “caráter descentralizador e de viés democrático da ação do Estado”. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (apud. SULZBACH, 2011, p. 4) “o projeto político-pedagógico é proposto com o objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola buscando maior participação”.

Essa lei traz em seu bojo, além dos mais diversos itens referentes à manutenção dos sistemas, sobre os profissionais em educação, as etapas de organização do ensino nacional (desde a educação infantil ao ensino superior), aborda a importância e necessidade da gestão democrática e participativa<sup>28</sup>, possibilitando, assim, que se reveja o conteúdo e a forma de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos. Passa-se a valorizar a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local para a elaboração do PPP.

## 2.1 O Projeto político-pedagógico

Entendo ser importante para a abrangência do tema que passa a ser desenvolvido a partir de agora, a compreensão etimológica da palavra projeto. Veiga (apud BAFFI, 2002, p. 1)<sup>29</sup> diz que “o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para adiante”. Já Aurélio<sup>30</sup> (2011), em seu dicionário, define a palavra projeto como “plano, intento, planejamento a ser seguido em todos os detalhes em um empreendimento”.

No modelo social contemporâneo, marcado pelo capitalismo, pelo individualismo, pelo egoísmo, fala-se muito em projetos: projeto de vida, projeto de trabalho, projeto escolar, projeto político-partidário, projeto de governo, entre outros. Entretanto, todos eles possuem aspectos comuns: buscam proporcionar que os sujeitos envolvidos ou que se pretende atingir projetem-se, isto é, avancem, sigam para frente, atinjam metas, ampliem seus alcances. Assim, ainda que o projeto seja elaborado em um determinado momento presente, sua essência vislumbra o futuro.

---

<sup>27</sup> Usarei a sigla PPP para Projeto Político Pedagógico

<sup>28</sup> “Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 07 out. 2014.

<sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em 10 out. 2014.

<sup>30</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. 2ª ed. Curitiba: Positivo, 2011.



No campo educacional, também a presença e elaboração de projetos é muito significativa. Alguns são projetos de curta duração, podendo ser de uma semana, um mês, um bimestre, um semestre, um ano. Porém, existem outros que buscam atingir um determinado tempo de maior abrangência e que devem partir de uma análise da realidade concreta onde a instituição está inserida e deve contar com a participação de toda a comunidade. Entre esses modelos de projetos de duração mais estendida encontramos o denominado Projeto Político-Pedagógico.

Maiacaracteriza os motivos deste projeto ser político e pedagógico

O projeto é *político* porque envolve aspectos sociais e econômicos, considerando o contexto em que vivemos. Além disso, a partir das escolhas e decisões tomadas pelos integrantes da ação educativa, ele define o tipo de sociedade, educação, profissional, cidadão e aluno que a escola deseja alcançar. O projeto é *pedagógico* porque, por meio da ação educativa, a escola concretiza aquilo que almeja construir, partindo de conhecimentos e valores (MAIA, 2010, p. 109).

Veiga amplia este horizonte afirmando que o PPP constitui-se em:

[...] ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1996, p.12).

Segundo Hengemühle (2004), falar em projeto na educação e na escola não é novidade. Antes mesmo da LDB 9.394/96 eles já existiam. Porém, eram elaborados de forma distante, ampla, sem levar em consideração as realidades e normalmente competia à autoridade hierárquica do sistema sua elaboração e execução. Com a nova LDB, a lei não só dá autonomia para a realização dos projetos pelos sistemas educacionais e mantenedoras, como desafia que os mesmos os realizem de forma coletiva, participativa e democrática. Deixa-se de lado o discurso de que “tudo vinha pronto das secretarias e ministérios” e assume-se a postura do aprendente porque, até então, isso não era sabido. É uma mudança de postura, de hábito, de cultura, de

posição, de direção, mas que ajuda significativamente a escola nas suas alegrias e adversidades cotidianas.

Isso não quer dizer que um bom PPP é aquele documento maçante, com muitas páginas, sobrecarregado de referenciais teóricos mal situados e concluído, mas aquele que parte da observação dos cenários e realidades, que reconhece o ser humano em todas as suas dimensões, que aceita o trabalho coletivo e vê nessa ação a possibilidade do sucesso, pois “se os ideais do projeto pedagógico não chegam à sala de aula, foi tempo perdido a sua construção, além de ficar deslegitimado o discurso da escola perante a sociedade” (HENGEMÜHLE, 2004, p. 30). Além disso, construir um PPP exige o respeito à autonomia de todos os participantes, isto porque “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1999, p. 66).

Frente aos desafios que compõem o cenário de construção do PPP, percebe-se dois fatores que comprometem sua elaboração: o primeiro constitui-se pelo fato de ainda não haver, por alguns grupos, um apoderar-se, no sentido de comprometer-se com a elaboração do PPP. Entre os motivos do descompromisso, destaco a existência de uma multiplicidade de tendências pedagógicas, e a escola e seus sujeitos pouco ou nada refletem sobre as características de cada uma para ver qual melhor se aproxima da realidade concreta onde a instituição está inserida. Com isso, não quero dizer que deve-se apenas utilizar um único referencial pedagógico, pelo contrário, um bom PPP é aquele que parte de vários horizontes, de muitas reflexões e que recebe a contribuição de diversos pensadores. Porém, identificar uma tendência pedagógica, esmiuçá-la e tirar dela as linhas gerais de ação poderá contribuir significativamente para a construção do PPP.

Um segundo fator, como já mencionado acima, diz respeito às deficitárias tentativas de aproximação e envolvimento dos segmentos na elaboração do documento, pois corre-se o risco de ser propostos aspectos técnicos, didáticos, pedagógicos e teóricos que não levam em consideração as características de cada grupo, de cada comunidade, isto porque não se adotou uma metodologia e um olhar abrangente que mais se aproximasse da realidade.

Cada uma das tendências pedagógicas traz consigo peculiaridades específicas que buscam a condução de um trabalho pedagógico com suas

características teóricas, visando levar à compreensão de conceitos como homem, mundo, educação, sociedade, conhecimento, cultura, participação; e metodológicas, que apresentam sugestões de como desenvolver, de forma prática, a ação educativa. Algumas tendências pedagógicas focam na reprodução mecânica dos conteúdos desenvolvidos pelos professores na sala de aula. Outras se preocupam com a realidade concreta dos sujeitos e suas demandas, inclusive reconstruindo seu currículo para contemplar a vida dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e que vai além dos muros da escola. Isso tudo, consciente ou inconscientemente, recai na construção do PPP, ou seja, aspectos diversificados das muitas tendências pedagógicas são contemplados na elaboração do documento. Porém, esta mescla de conceitos e referenciais faz com que, visualmente, o PPP esteja muito bonito, porém, é vazio, o que faz com que a instituição e os protagonistas da vida escolar tenham dificuldade em reconhecer a sua real identidade. Exemplificando, é como tentar montar um quebra-cabeças de mil peças, sendo que foram colocadas no jogo também peças de outro quebra-cabeças. Ele poderá ser montado, porém, demorará mais tempo e as dificuldades serão ampliadas.

Um PPP quer ser uma ferramenta de crescimento, amadurecimento, formação e informação. Para isso, reconhecer o cotidiano escolar e elaborá-lo com aspectos que fazem parte desta realidade o tornará o mais concreto possível. Como diz Henz

O cotidiano escolar, como parte dos processos de existência humana, é mais do que um conjunto de teorias, conceitos ou até mesmo discursos críticos; somos homens e mulheres constituídos(as) por sentimentos, crenças, valores, sonhos, emoções, conflitos, ideias e projetos. Daí a importância de um “ambiente” dialógico-reflexivo, permeado por uma razão-emoção que combina o sentir/pensar/agir crítico com o sentir/pensar/agir criativo, curioso, rigoroso e amoroso, com uma “pedagogia da pergunta”, em que educandos(as) e educadores(as) vamos aprendendo também a tomar nas próprias mãos nossas histórias e nossas vidas, a partir e com os conteúdos trabalhados (HENZ, 2007, p. 160).

Com isso, o PPP deixa de se tornar apenas um documento construído burocraticamente e por exigência dos sistemas e mantenedoras e passa a ser um dos direcionadores da vida e ação da escola, no seu interior, e abrangendo também a comunidade. Ele não é estático, é vivenciado cotidianamente. Assim, partindo da relação dialógica, de uma prévia análise de conjuntura e do reconhecimento do

outro(a) como ser que já traz consigo para a escola muitos saberes, o PPP ganhará um rosto participativo, envolvente e real, no sentido de que não se distanciará das mais diversas realidades sócio-política-culturais dos participantes. Segundo Ferreira (2007, p. 38), “no projeto pedagógico é apresentada a escola sonhada, projetada, imaginada”. Essa escola, deixando de lado os aspectos físicos e estruturais, se aproximará de um modelo ideal, na medida em que conseguir reconhecer seus sujeitos, envolvê-los, ouvi-los, aceitá-los, em suma, como afirma Brandão (2012, p. 17), “de todos, entre todos, a partir de todos”.

Uma escola que sirva apenas para ensinar a ler as palavras, embora isso também seja importante, não corresponde mais aos anseios da humanidade, pois ela produz seres alienados, limitados, repetitivos, que não conseguem perceber que ao seu lado caminha outro ser humano, rico em saberes e que é possível e viável aprender com ele. O espaço escolar que possui um PPP que nasce da socialização de saberes dos mais diversos segmentos da comunidade em que está inserido, muito mais do que se preocupar em ensinar fórmulas, se responsabilizará em facilitar a leitura de mundo, a conscientização e o reconhecimento da cidadania, buscando a humanização. Ampliando essa perspectiva, Arroyo acrescenta que

[...] As políticas, as propostas de rede e os projetos de escola somente produzirão inovações duradouras se conseguirem captar, mapear e revelar as experiências inovadoras, corajosas que já estão acontecendo no núcleo fundante da instituição escolar: no que os docentes e alunos fazem nos tempos e nos espaços, nos instrumentos que usam, nas práticas e nas rotinas e sobretudo nos cansaços e energias gastas, nas intensidades do trabalho. Mas não só aí. Desse núcleo estruturante fazem parte também os saberes e os valores, as concepções e os sentimentos, as identidades e auto-imagens que dão significado a esse fazer e que não são estáticas, mas vêm mudando (ARROYO, 2004, p. 400-401).

O trabalho e o cotidiano da escola necessitam sistematização e organização. O PPP, construído na/a partir da realidade concreta também se torna um instrumento facilitador para que se possa atingir metas, rever estratégias e unidade na ação. Por isso, pensar algumas questões ajuda na elaboração do projeto. Sugiro algumas: Como se configura a atual sociedade (aspectos humanos, econômicos, culturais, educacionais, etc.)? Que sociedade desejamos ter com a nossa participação? Qual o modelo educacional que queremos? A que nível almejamos que a educação atinja? Qual o modelo de escola que nos propomos participar para

construir? Que protagonistas sociais queremos que saiam de nossa escola? Nessa direção, Maiadiz que o PPP

pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, definindo claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade (MAIA, 2010, p. 110).

## **2.2A gestão educacional democrática.**

A aprendizagem, enquanto processo contínuo, permanente, dinâmico e que se fortalece nas relações interpessoais, reencontra no PPP, elaborado na participação coletiva, um importante referencial para a gestão da instituição educacional e para o fazer educativo. Entre as muitas características que compõem esta nova forma de fazer o planejamento, por meio do PPP, nasce o conceito de Gestão Educacional, que, conforme Lück conceitua como

área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (Lück apud GELATTI; MARQUEZAN, 2013, p. 47).

Durante longos anos, as instituições educacionais desenvolveram sua atuação numa perspectiva de administração escolar, em que o foco era o acompanhamento sistemático dos recursos financeiros. O fato das instituições educacionais ganharem autonomia para a construção de seus projetos político-pedagógicos e organizarem sua gestão não pode ser compreendido como descaso do poder público. Com a nova LDB 9.394/96, surge a indicação de um trabalho desenvolvido de forma coletiva, em que a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo os tornam protagonistas, não apenas de sua história, mas da vida da instituição e da comunidade. Gelatti e Marquezan ampliam a visão e atuação da gestão educacional

[...] vai muito além da simples administração de recursos financeiros, de pessoal ou do patrimônio escolar. Da mesma forma a gestão de uma escola não se resume mais ao seu diretor, que até bem pouco tempo, atuava como um gerente, a quem competia zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos que eram ditadas por órgãos centrais (GELATTI; MARQUEZAN, 2013, p. 47).

Quando se fala em gestão educacional, com um foco democrático e participativo, implica necessariamente a socialização de saberes, o reconhecimento do outro enquanto ser ensinante e aprendente simultaneamente, o diálogo, o respeito, a busca pela superação. Ao longo da história da educação no Brasil, como já fora apresentado nas linhas acima, o autoritarismo e as imposições governamentais sufocaram os processos educacionais e passam a inexistir espaços de participação e construção de programas de forma coletiva. Mesmo assim, após a LDB de 1996, ainda existem instituições que não conseguem desenvolver seus PPP e outras ações com a participação da comunidade. Pois, de nada adianta a criação de leis que venham a impor a obrigatoriedade da gestão educacional se não houver uma mudança de visão e de postura da comunidade escolar, em que percebam que gestão é construção coletiva e contínua e não mera obrigação ou favor.

Para a mudança desta concepção que ainda persiste em algumas realidades é necessário que algumas características, próprias do conceito de gestão democrática, se concretizem, pois ninguém se compromete com aquilo que não conhece. Desta forma, incentivar espaços de formação sobre a importância da gestão democrática é o primeiro passo para sua compreensão e aceitação.

Um aspecto importante e que faz toda a diferença diz respeito ao acolher a vontade da maioria. Corremos o risco, em muitas situações, de querer impor nossas vontades, ideias, concepções. Muitas vezes, isso não é feito por maldade ou interesses alheios, mas parte da subjetividade humana, que se constrói nas relações interpessoais, que muitas vezes podem refletir situações passadas, mas que marcaram a vida do sujeito. Arroyo(2004, p. 225) busca na história a ideia de *polis* e diz que “a construção da *polis* democrática é um projeto político-pedagógico”. Democracia supõe acolher o pensamento diferente. Paro completa ao dizer que

a democracia precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos (PARO, 2002, p. 15).

Ao longo dos séculos, muitos conceitos de democracia foram sendo construídos. Atualmente, o exercício da democracia ganha destaque em processos eleitorais, seja para presidente da república ou para diretor de escola. Assim, para a

gestão da educação na vida escolar, ouvir o Círculo de Pais e Mestres, o Clube de Mães, o Grêmio Estudantil, o Conselho Escolar, e forças vivas da comunidade, entre outros, se constitui numa mudança de postura, pois o diálogo se ampliará, as contradições serão discutidas e redirecionadas e a escola só tende a se enriquecer pela diversidade. Weffort diz que

a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas as crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil” (WEFFORT, 1995, p.99).

Nessa mesma visão de democracia e participação, Freire acrescenta:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço escolar acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade (FREIRE, 1995, p. 91).

Muitas vezes, o diretor da escola é visto como a figura, por excelência, das decisões, e ocorrem casos que ele mesmo internaliza essa realidade fictícia. Na visão da gestão democrática, ele não veste esta carapuça, mas se torna o mediador, um facilitador entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Ele não é o diretor, mas está diretor para que o trabalho possa acontecer de forma participativa. Evidentemente que, diante da sociedade atua é necessário que alguém represente a escola, seja por meio da participação em eventos ou para eventuais assinaturas. Porém, isso não significa que ele deixe de conversar com seus pares sobre qual a melhor postura ou decisão para os encaminhamentos.

Outra característica relevante do processo de gestão democrática e participativa diz respeito à transparência. Esse elemento se dá naturalmente a medida que o diretor ou equipe diretiva se percebe insuficiente para a condução do trabalho e, por humildade e consciência, abre-se para que a comunidade tenha acesso e seja protagonista da gestão da instituição. Conforme Borges (s./d., p. 11) “não se concebe uma gestão democrática da escola [...] sem que todos os componentes da comunidade escolar tenham livre acesso a todas as informações importantes da escola”. Por isso, caberá aos gestores incentivar a comunidade para

que conheça e se comprometa com a construção do PPP, da prestação de contas das verbas oriundas do poder público ou de promoções realizadas pela escola, das alterações necessárias do Regimento Escolar, entre outras atividades. A transparência, além de tranquilizar, principalmente quando o assunto são questões financeiras, também cria nos sujeitos o sentimento de comprometimento com a causa, com a comunidade escolar como um todo.

Além disso, a gestão educacional tem clareza de que a escola deve não apenas garantir o acesso aos estudantes, mas também e fundamentalmente, se preocupar com a permanência e a qualidade. Não basta estar na escola, é preciso que a escola sirva para a vida e resulte em sucesso, mas não uma visão de sucesso tal qual propõe o capitalismo, em que apenas atingir metas pré-determinadas ou a meritocracia são o referencial como, por exemplo, obter aprovação num processo seletivo como é o vestibular. Para isso, o PPP, construído coletivamente, deve fazer uma análise profunda da realidade mundial, nacional, estadual e local e, assim, focar em metas possíveis e viáveis, levando os sujeitos a questionarem sobre tais realidades.

Enfim, a gestão democrática também reflete na formação e desenvolvimento da cidadania, pois pela participação, há também a emancipação. Assim, toda a comunidade escolar se sentirá muito mais responsável por uma instituição. Ela será protagonista histórica, no espaço-tempo, das transformações da escola, bem como de sua própria história. Freire(2011, p. 45) lembra que “cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”.

Enfim, nota-se que a gestão educacional, desenvolvida de forma democrática e participativa, traz consigo muitos desafios, sendo os maiores a mudança de mentalidade e de ação. Não basta continuar repetindo modelos administrativos ultrapassados e que não levam em consideração as mudanças que ocorreram no mundo ao longo dos séculos. A escola jesuítica teve seus sucessos naquele período histórico, hoje ela não serve mais. O que se almeja é uma escola de porta aberta e em postura de saída, isto é, com os pés no mundo, observando e refletindo os mais diversos contextos, alegrias e percalços. Essa escola é acolhedora, não se satisfaz em olhar somente para seu próprio “umbigo”. Quanto mais abrangente,



multifacetária, amorosa e heterogênea for essa escola, mais saberá respeitar o ser humano em suas vicissitudes e todos os seres humano. Como nos recorda Freire:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente (apud WITTMANN, 2006, p. 7).

Evidentemente que buscar a participação ainda se configura como um tabu para algumas instituições, um sonho distante, uma utopia. Entretanto, a insistência, a persistência, a teimosia, a ação-reflexão-ação são sustentáculos para que a gestão se configura num processo democrático, em que todos os sujeitos são protagonistas e não meros coadjuvantes.

### **3 AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO POPULAR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.**

Ao longo da história, muitos pensadores da área da educação desenvolveram teorias, conceitos, organogramas, para demonstrar as mais diversas formas de aprendizagem. Esses métodos, na coletividade, são chamados de tendências pedagógicas, que se consolidam na prática pedagógica. Para Scheibel(2011, p. 52) as “tendências pedagógicas definem o papel do homem e da educação no mundo, na sociedade e na escola, o que repercute na prática docente em sala de aula graças a elementos constitutivos que envolvem o ato de ensinar e de aprender”.

Dentro dos currículos do ensino superior de cursos de licenciatura normalmente as tendências pedagógicas são apresentadas em linhas gerais. Alguns acadêmicos se interessam pela temática e aprofundam suas pesquisas, resultando em artigos científicos e trabalhos de conclusão de curso.

Cada uma das tendências possui alguns autores distintos, e cada um deles apresenta suas concepções a partir de muitas reflexões e sistematizações. Santos (2012)apresenta alguns autores e suas respectivas tendências: a Tendência Liberal Tradicional tem nos jesuítas, alicerçados na *RatioStudiorum* seu alicerce; a Tendência Liberal Renovada Progressista parte de reflexões de Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Cousinet; a Tendência Liberal Renovada Não-diretiva inspirada em Carl Rogers; a Tendência Liberal Tecnicista tem como um de seus principais expoentes Skinner; a Tendência Progressista Libertadora fundamenta-se significativamente nas ideias do brasileiro Paulo Freire; a Tendência Progressista Libertária, no Brasil, ganha força a partir dos referenciais apresentados por Lobrot, Freinet, Vasquez; e a Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico-crítica parte de pressupostos apresentados por Makarenko, Charlot, Snyders e Demerval Saviani.

Além disso, Queiroz e Moita (2007) apresentam algumas características de cada uma das tendências pedagógicas apresentadas acima, e destaco alguns aspectos sobre cada uma delas:

- Tendência Liberal Tradicional: a escola serve para preparar os estudantes, filhos dos burgueses, para assumir funções na sociedade, perpetuando as camadas sociais que já existiam, partindo da visão europeia de educação;

- Tendência Liberal Renovada Progressista: a escola passa a individualidade às necessidades do meio;
- Tendência Liberal Renovada Não-diretiva: dá ênfase a igualdade e a valorização da cultura desenvolve nos alunos aptidões individuais;
- Tendência Liberal Tecnicista: busca atender as necessidades da sociedade capitalista por meio de formação técnica e tinha na produção, na comercialização e na massificação suas metas;
- Tendência Progressista Libertadora: a análise da realidade, com seus desafios sociais, passa a ser conteúdo curricular. A escola prepara para a vida e não para a “decoreba”. A problematização acerca da realidade leva à transformação;
- Tendência Progressista Libertária: “deve buscar transformar o aluno no sentido libertário e auto-gestionário, como forma de resistência ao Estado e aos seus aparelhos ideológicos” (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 14);
- Tendência Progressista Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico-crítica: faz uma crítica à tendência Libertária, pois compreende que os conteúdos científicos são fundamentais e necessários para a aprendizagem, pois faz parte da identidade e do acervo cultural da humanidade.

Não é objetivo desse trabalho uma pesquisa abrangente, prolongada e detalhada acerca de cada tendência pedagógica. Entretanto, quero versar sobre o conceito de Educação Popular, que tem no educador brasileiro Paulo Freire um dos seus maiores referenciais, e aproximar as contribuições desta proposta educacional para a construção dos projetos político-pedagógicos.

### **3.1 Paulo Freire: vida e obra**

Enquanto o mundo se agitava com os reflexos e as consequências da Revolução Russa, no Recife, nordeste brasileiro, historicamente marcado pela pobreza, seca e esquecimento nacional, nascia um menino que marcará a educação no Brasil. Seu nome: Paulo Reglus Neves Freire. Seus pais foram o oficial da polícia Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, do lar, de fé católica, crença essa que influenciará a vida de Freire. Não demorou muito, a presença das letras se manifestou na sua vida. O seu grande livro de pesquisa era a Mãe-Terra (Cf. BEISIEGEL, 2010 p. 13).

Em 1931, a família de Paulo Freire se muda para a cidade de Jaboatão, levados pelo empobrecimento que se acelera devido a crise de 29. Nesta cidadezinha próxima a Recife, concluirá o curso primário. Também é aí que encarará uma das grandes dores de sua vida, a morte de seu pai, quando tinha 13 anos de idade. Após a perda do “homem da casa”, a família resolve retornar para o Recife. Sua mãe tem consciência que é necessário que os filhos continuem estudando, porém, a falta de recursos quase se torna um impedimento. Entretanto, como mulher de fé, sai de porta em porta em busca de uma bolsa de estudos para que Paulo possa seguir em frente. A tão sonhada bolsa é conquistada pela doação generosa de Aluizio Araújo, diretor do Colégio Oswaldo Cruz (cf. FREIRE, 2010). Freire assume com seriedade esta confiança e já aos 21 anos leciona Língua Portuguesa na mesma instituição em que fora bolsista (Cf. BEISIEGEL, 2010, p. 13).

Ainda muito jovem, com 23 anos, casa-se com a pernambucana, católica e professora, Elza Maia Costa Oliveira. Deste matrimônio, cinco filhos são concebidos ao mundo: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Além disso, profissionalmente sua vida também toma novos rumos, pois assume a função de diretor do setor de educação e cultura do SESI. É neste contexto que surge sua primeira experiência com o processo de educação junto de adultos, neste caso, operários, que será decisivo para sua vida e atuação. Contará, também, com o incentivo e parceria de sua esposa Elza e juntos passam a desenvolver propostas de formação de adultos, o que mais tarde será conhecido como Método Paulo Freire.

No início dos anos 60, Freire participa da criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife (Cf. BEISIEGEL, 2010, p. 14). Além disso, o Brasil é agitado pelo Golpe Militar. Assim, artistas, religiosos, educadores, que não compactuam com os ideais militares passam a ser perseguidos, presos, torturados e, inclusive, assassinados. Paulo Freire, que por meio de seu processo de alfabetização de adultos, apontava a criticidade, o diálogo, a emancipação, a democratização, o reconhecimento da realidade, a superação da miserabilidade e a conscientização como necessários para a mudança do regime ditatorial, entra na lista dos perseguidos. Os militares o enxergam como um “perigo” à manutenção da ordem. Assim, Freire é preso e permanece 72 dias no cárcere, experimentando a solidão, a insalubridade e a violência humana que nasce na falta de reflexão e

alienação (Cf. SOUZA, 2010, p. 37). Como seu próprio filho Lutgardes Costa Freire (2010, p. 309) diz, Freire foi preso porque seu método “seria um impulso para a democracia do país. [...] queria alfabetizar o povo. Queria resgatar a autoestima de um povo subjugado, desrespeitado, submisso, oprimido”.

Juntamente com outros companheiros e companheiras Freire é visto como um perigo à nação. Sua proposta educacional incomoda as forças conservadoras (Cf. FREIRE, 2010, p. 305). Mas, podemos fazer a seguinte pergunta: que perigo ele representava? O próprio Freire responde

O que se queria provar, além de minha ‘ignorância absoluta’ (como se houvesse uma ignorância ou sabedoria absolutas; esta não existe senão em Deus), o que se queria provar era o perigo que eu representava [...]. Fui considerado como um ‘subversivo internacional’, um ‘traidor de Cristo e do povo brasileiro’ (FREIRE, 1980, p. 16).

Após sua libertação do cárcere prisional, familiares o alertaram que seria novamente recolhido, levando-o, sem pouca tristeza, a decidir pelo exílio. Inicialmente, a Embaixada da Bolívia foi seu recanto acolhedor. Após, La Paz o recebe e, 15 dias depois, chega ao Chile. Depois de já estar regularizado no país vizinho e com trabalho, sua família também chega e aí fixam residência. É neste país latino-americano que nascerá a obra mais célebre e conhecida mundialmente de Freire, a *Pedagogia do oprimido*, e conta como primeira leitora a sempre fiel companheira Elza (Cf. FREIRE, 2010, p. 309-310).

No Chile permanecem até 1969. De lá, partem para os Estados Unidos da América, onde Freire passa a trabalhar na Universidade de Harvard (Ibid., p. 312). Em seguida, após um convite muito afetuoso, sua nova casa será em Genebra, na Suíça, onde trabalhará no Conselho Mundial de Igrejas. Esta nova função exigia de Paulo exaustivas viagens por muitos países do mundo, com exceção do Brasil. Nos países visitados apresentava seu método de alfabetização, o que rapidamente ganhou notoriedade mundial (Ibid., p. 312).

Após longos anos longe de sua pátria, no dia 16 de junho de 1980, por meio da anistia que vigora no Brasil, retorna ao seu país (Ibid., p. 314). Como toda a chegada, suponho que a emoção foi grande, até mesmo porque alguns filhos não retornaram, pois estabeleceram sua residência e trabalho em outros países. Entretanto, mesmo após assumir trabalho em São Paulo, em instituições como a

PUC e a UNICAMP, não parou de viajar pelo mundo inteiro, isso porque, mais do que nunca, Paulo Freire já era conhecido nos quatro cantos da Terra. Isso se comprova pelos inúmeros títulos de Doutor *Honoris Causa* recebidos.

Aos 70 anos, sua esposa Elza é acometida de um enfarte fulminante, vindo a falecer (Cf. FREIRE, 2010, p. 315). Assim, a vida de Freire dá um giro de 360º, sendo amparado pela presença de familiares e amigos, que representaram o suporte para a sua retomada. Como sua vida sempre foi cheia de surpresas, no quesito amoroso não foi diferente. Em 1988, após encontrar no brilho dos olhos de Ana Maria Araújo um novo sentido para a existência e uma nova parceria, casa-se com ela. Ela mesma dirá, a respeito de Freire, que “seu tocar, seu olhar e seu escutar [...] traduziam a vida mesma como ele a entendia e vivia: amor, paixão, tolerância, pureza, seriedade, alegria, esperança, compreensão” (FREIRE, 1998, p. 12).

Outro grande desafio assumido por Paulo foi ter estado como Secretário de Educação da prefeitura de São Paulo, maior município do Brasil, durante o governo da petista Luiza Erundina (Cf. FREIRE, 2010, p. 315). Com um número significativo de escolas, educadores e educandos para serem acompanhados, apesar da idade que já apresentava suas marcas, buscou desempenhar a função da forma mais democrática possível, apesar de ter sido mal compreendido por alguns. Deixou a função em 1991.

No dia 2 de maio de 1997, após lutar contra diversos problemas de saúde, com 75 anos de idade, morreu, deixando a educação, não só do Brasil mas do mundo inteiro, órfãos. Entretanto, seu legado permanece mais vivo do que nunca, seja por meio de suas obras ou da produção bibliográfica em significativo crescimento, tanto nas suas concepções, como sobre sua vida.

### **3.2 Paulo Freire e a Educação Popular**

Ao propor a temática acerca da Educação Popular, considerei necessário realizar uma análise da história da educação no Brasil, que foi feito no primeiro capítulo deste trabalho. As diversas faces e (re)construções deste processo, sempre levando em consideração o que se passava no Brasil e no mundo inteiro, bem como os interesses de quem ocupava cargos de chefia e de governo. Num determinado momento da história, mais precisamente na metade do século XX, Paulo Freire, no agreste nordestino, propõe uma nova forma de alfabetizar adultos, partindo de

elementos concretos e que faziam parte da vida cotidiana dos que estavam sendo alfabetizados.

Ao mesmo tempo, desafiava seus interlocutores para que se sentissem também ensinantes, e não apenas e somente aprendentes. Aqui encontramos uma das grandes características da Educação Popular: educador e educando aprendem e ensinam simultaneamente, cada qual partilhando seus saberes, construídos nas mais diversas circunstâncias da vida, pois “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1999, p. 26). Além disso, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Ibid., p. 25). Uma das frases mais célebres de Freire e que percorre muitos textos fundamenta esta concepção, quando ele diz que “ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo; os homens educam-se uns aos outros mediatizados pelo mundo” (Id., 1987, p. 68).

Enquanto professor, mas acima de tudo como educador, Paulo Freire se caracteriza pela inquietação, mas não uma inquietação qualquer, e, sim, uma inquietação concreta. Fica extremamente inquieto com as injustiças e desigualdades sociais as quais o povo pobre é submetido. Tem visão clara e compreensão perfeita de que o ser humano é o único capaz de avançar a níveis inimagináveis no que diz respeito à construção de novas aprendizagens.

Paulo Freire é considerado um dos maiores expoentes sobre a proposta de Educação Popular, porém, não é o único. Entretanto, suas ideias se tornarão notórias e irão atingir praticamente todo o mundo, uma vez que suas obras foram traduzidas em várias línguas. Porém, suas reflexões se fundamentam, também, na contribuição teórica de pensadores, tais como Karl Marx, Antonio Gramsci, que certamente Freire visitou em suas obras. Andreola (2001) amplia a lista de pessoas com os quais seu pensamento encontra convergência e que contribui para a consolidação da educação popular: “Gandhi, Luther King, João XXIII, Teillard de Chardin, Le Bret, Mounier, Frantz Fanon, Dom Helder, Mandela, Simone Weil, Téovedjré, Che Guevara, Teresa de Calcutá, [...] Dalai Lama, Leonardo Boff” (ANDREOLA, 2001, p. 45).

Os teóricos da Educação Popular e outros protagonistas históricos que fazem educação popular sem ter consciência do conceito, compreendem a educação como aquele espaço em que os indivíduos são desafiados a abandonarem situações de

passividade e assumirem uma postura crítico-reflexiva. Esta postura naturalmente os levará a ser protagonistas na história, bem como na sua própria história de vida.

É uma proposta educacional que leva a lutas concretas, particularmente no que diz respeito a execução de direitos que já existem mas que não são colocados em prática, pois, de acordo com Freire, “é preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 1987, p. 79). Schnorr corrobora com Freire sobre as lutas dizendo que “se nossa luta é pela transformação deste mundo que nos desumaniza, o desafio da educação libertadora é a formação humana voltada para a afirmação da liberdade” (SCHNORR, 2010, p. 69). Assim, a problematização é conteúdo permanente e constitui elemento natural desta proposta educativa, já que conhecer o mundo e sentir-se parte dele mundo o olhar e a atuação. Freire e Nogueira entendem a educação popular “como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 19).

Historicamente, a educação popular ganhará força nas lutas populares contra o sistema capitalista e opressor. Visava a construção de uma sociedade mais justa, solidária, igualitária, democrática, em que o cidadão constitui-se como tal, por inteiro. Freire diz que

a educação popular está relacionada, em um primeiro momento, com a educação das classes populares. Portanto, tem a ver com uma educação que poderíamos dizer, em uma linguagem mais religiosa, educação dos pobres. Eu não gosto desta expressão, mas tem a ver exatamente com a educação dos oprimidos, a educação dos enganados, a educação dos proibidos. Pelo menos, eu penso desta forma (FREIRE, 2008, p. 74).

Além disso, na educação popular utiliza-se muito a ideia de libertação dos oprimidos. Porém, só é possível libertar o oprimido na medida que os libertarmos do opressor que existe subjetivamente em nós e o que oprime externamente for capaz de libertar-se a si mesmo, isso porque “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52). A principal opressão visada e que é capaz de tornar o ser humano alienado e aceitar passivamente a subordinação é a que alcança e engessa a consciência, já que “para o opressor, a consciência, a humanização dos outros, não aparece como a procura da plenitude humana, mas como uma subversão” (FREIRE, 1980, p. 59). Freire diz,



também, que “a consciência não é apenas o fator fundamental de todo processo de aprendizagem, mas igualmente de toda atividade original de pesquisa da realidade” (FREIRE, 1979, p. 361).

É importante que uma questão fique clara: Paulo não alimenta a ideia de “troca de papéis”, isto é, que o oprimido passe ao lugar do opressor e o opressor ao posto de oprimido. Isto seria muito pouco e manteria as desigualdades e os processos alienatórios. O real desejo de Paulo Freire e sua luta buscará a superação da opressão em todos os níveis e com todos os sujeitos.

Num primeiro momento, tal conceito pode parecer distante da vida cotidiana da escola. Porém, Freire sistematiza essa reflexão na sua *Pedagogia do Oprimido*, quando diferencia a educação bancária da educação libertadora.

Para Freire (1987), a educação bancária é aquela em que o professor é o único detentor do saber, porém, um saber estritamente limitado ao que é proposto pelo programa da disciplina, cabendo ao aluno “encher-se” de conceitos, fórmulas e regras, pois é visto como um vaso vazio a ser preenchido. O professor é o que sabe, pois já desenvolveu a capacidade de pensar, o aluno o que somente aprende pois não pensa plenamente, seu intelecto ainda é limitado.

O modelo bancário da educação ganhou força no Brasil com a metodologia jesuítica, em que o padre professor era o detentor da palavra por excelência, cabendo ao aluno ouvi-la docilmente. Com relação ao currículo, é construído previamente pelo professor com indicações do sistema ao qual é vinculado, sem levar em consideração os interesses e saberes dos alunos, já que esses são vistos como meros depositários de conteúdos, como folhas de papel em branco prontas para serem preenchidas. Assim, o professor se vê como o grande protagonista do processo e os alunos meros coadjuvantes.

Schnorr também caracteriza a educação bancária como prática de dominação, já que é

uma pedagogia do controle, da ausência do diálogo, da ausência de comunicação, do exercício da opressão. [...] Nesta educação vazia de diálogo e de criticidade só há passividade e o condicionamento de ambos os sujeitos do processo: educandos condicionados a apenas ouvir passivamente e educadores condicionados a discursar sem estabelecer relações entre o conhecimento e a realidade concreta. Esta prática também constrói formas mais elaboradas, simbólicas, que visam dar a ilusão de participação dos sujeitos. Um exemplo claro disto é o populismo, que se

caracteriza pela falsa participação, pela domesticação das consciências para manter o poder do dominador (SCHNORR, 2010, p. 86).

Assim, para a superação do modelo autoritário e opressor da educação, para a consolidação da educação popular, que Freire também chama de educação libertadora, é necessário o exercício permanente da conscientização “que se volta para si mesma e para a sua relação com o mundo, tentando encontrar razões que expliquem e esclareçam a situação concreta do homem no mundo” (TORRES, 1979, p. 31). Para o autor, o ser humano, ontologicamente, é vocacionado a “Ser mais”, neste caso, ser mais humano, categoria fundante das reflexões freireanas, pois a desumanização faz o ser humano ser menos. Ao humanizar-se, isto é, reconhecer como ser ensinante-aprendente, que busca a superação da alienação, que reconhece seu espaço-tempo histórico, ele se libertará das mais diversas opressões, principalmente a da consciência, se tornando “Mais”.

ParaHenz

os seres humanos se humanizam na medida em que se integram, conscientemente, em seu contexto, necessitando para isso, desenvolver a capacidade e a coragem de refletir sobre a realidade circunjacente e sobre a sua situação e/ou postura dentro e diante da mesma (HENZ, 2007, p. 154)

Mas Mendonça dirá que uma educação libertadora

Não pode se limitar a uma prática educativa que não penetre a essência fenomênica das coisas, quer dizer, que não desvele criticamente a realidade. [...] para Freire, não basta uma tomada de consciência, o que implica apenas uma percepção espontânea da realidade, caracterizada basicamente pelo senso comum. É necessário, portanto, que essa tomada de consciência alcance um verdadeiro processo de conscientização, o que significa superar a percepção da realidade pelo senso comum por uma posição epistemológica de apreensão da realidade (MENDONÇA, 2008, p. 92).

A libertação da educação perpassa consciências, posturas a serem assumidas, estruturas a serem modificadas, envolve amorosidade, comprometimento com a realidade e sensação de insatisfação com as opressões do sistema, principalmente o capitalismo, que torna as relações distantes, anti-dialógicas, interesseiras, alienantes. A educação popular, que nasce das bases e contextos populares, ao longo da história tem se firmado como uma ferramenta educacional que emancipa e torna os sujeitos protagonistas de suas vidas

### **3.3 Contribuições da Educação Popular para a construção do Projeto Político-pedagógico**

Dentro do processo histórico de construção de uma proposta educacional para o Brasil, muitas foram as metodologias que surgiram para a consolidação do desejado. Como vimos anteriormente, a Educação Popular, desenvolvida por diversos pensadores, neste trabalho recebendo destaque a figura de Paulo Freire, é a que mostra radicalmente a potencialidade de cada ser humano como sujeito de transformação da sua realidade, na superação de sua situação de oprimido para sujeito protagonista, que nasce de uma relação dialógica e crítica, originando a Conscientização.

Entretanto, nossas instituições de ensino nem sempre contemplam este referencial metodológico-pedagógico e, ao ingressarem em ambientes educacionais, educadores e educandos se deparam com situações adversas, até mesmo, de opressão. Um das possibilidades para a superação de uma estrutura de escola opressora para uma escola inclusiva, heterogênea, dialógica e acolhedora é aquela em que o Projeto Político-pedagógico, que se apresenta como uma possibilidade de um “vir-a-ser” (FERREIRA, 2007, p. 37), é construído coletivamente, no respeito às diversidades e no reconhecimento e valorização das mais diversas contribuições da comunidade escolar.

Dentro da perspectiva de uma gestão democrática e participativa, o PPP adquire uma nova face, deixando de lado ranços que se perpetuavam ao longo dos séculos e comprometiam o reconhecimento e valorização de saberes prévios e, também, da realidade onde a instituição educacional está inserida. Assim, Pozza (et. al., 2010, p. 81) afirma que “o projeto de uma escola deve considerar o desenvolvimento integral do sujeito, potencializando a autonomia para que este educando vá além do domínio restrito de formas de trabalho”.

A educação popular traz, entre tantas características, uma necessidade de interação, que se dá por meio do diálogo, conceito tão caro para Paulo Freire. A relação entre os sujeitos acontece de forma horizontal, não se aceitando a verticalidade. Conseqüentemente, todos se sentem responsáveis pela vida, existência, crescimento, desenvolvimento e expansão de atuação na comunidade por parte da instituição. Em educação popular foca-se no “nós”, e não no “eu”.  
ParaGandin

ao propor que o educando seja sujeito de seu desenvolvimento, está propondo a existência do grupo, da participação e, como consequência, a conscientização que gera a transformação. Basicamente está dando ao pedagógico a força que ele realmente pode assumir como contribuinte de uma transformação social ampla em proveito do homem todo e de todos os homens (GANDIN, 2013, p. 106).

A marca da gestão educacional democrática e participativa deve ser a abertura ao Diálogo, referencial freireano, que se estabelece tanto com o educando, no acompanhamento de seu desenvolvimento pessoal, na vivência de valores, reconhecimento de saberes, correção de atitudes e retomada de ação, partilha de emoções e sentimentos; com a escola, na elaboração e efetuação do Projeto Político-pedagógico; e com a comunidade em geral, no acolhimento aos pais e responsáveis dos estudantes e população em geral. Conforme Mendonça

O diálogo é explicitado por Freire como uma exigência existencial dos seres humanos, pelo fato de que é através dele que homens e mulheres, em comunhão, pronunciam o mundo, e, ao ser pronunciado, o mundo se transforma e se recria; do mesmo modo, os seres humanos se transformam e se recriam, na perspectiva de sua humanização (MENDONÇA, 2008, p. 128).

Da relação dialógica franca, respeitosa, de valorização do outro, surge a colaboração, que Mendonça dirá que é

o encontro entre os sujeitos, através de uma relação dialógica que supera qualquer possibilidade de dominação entre os mesmos. A 'co-laboração', no sentido mais freireano, que é comunhão, exige o desvelamento do mundo, através da práxis libertadora assumida entre os sujeitos para a pronúncia do mundo e transformação da realidade (Ibid., p. 129).

Além do diálogo, outros elementos contribuem para uma gestão democrática e participativa, e Lück (1994, p. 80), elenca alguns, tais como "o engajamento, participação dos professores na construção de um projeto comum, voltado para a superação da fragmentação do ensino e do seu processo pedagógico".

Todo processo de educação popular parte de objetivos bem claros e fundamentados, e visam a transformação social. Por isso, um PPP que leva em consideração a realidade concreta, não somente focando seu olhar em aspectos educacionais, mas também culturais, sociais, econômicos, religiosos, poderá

encontrar nos referenciais teóricos desta proposta educacional a fonte para sua fundamentação. Para Marques, Alvarenga e Pereira(2013, p. 192) “fica evidente que a educação popular tem intenções bem claras: é para as classes populares”. Então, incluir as contribuições da educação popular para a construção do projeto político-pedagógico se torna mais fácil e viável em escolas ou instituições educacionais públicas, que recebem pessoas das mais diversas camadas sociais.

Ao invés de colocar toda a responsabilidade pelo insucesso escolar dos estudantes neles mesmos, é preciso fazer uma leitura conjuntural da escola que temos hoje e aquela que ser quer. Escola é espaço de crescimento, de amadurecimento, de felicidade, de socialização, de amorosidade e de humanização, diferentemente do que vemos nos dias atuais, onde falta prazer em ir para a escola, individualidade sendo ensinada, a prática do consumismo como bandeira de luta, etc. Segundo Henz

somos desafiados a ser educadores(as), buscando fazer de nossas escolas espaços-tempo de vivências mais humanizadoras do que a rua, o mercado de trabalho, a exploração capitalista e tantos outros mecanismos de agressão à dignidade de meninos e meninas, de homens e mulheres. Entretanto, muitas das nossas escolas foram “esvaziadas” da *genteidaded* dos(as) educandos(as) e educadores(as); todos(as) parecem estar ali somente em função da transmissão dos conhecimentos científicos”, esquecendo que a escola é lugar de gente [Freire] (HENZ, 2007, p. 149).

Por isso, é necessário mudar esta realidade institucional “ousando cada vez mais refazer e fazer perguntas, dialogar, incentivar a curiosidade, trabalhar cooperativamente, sempre com muita competência e amorosidade” (Ibid., p. 150). Pois, como nos alerta Freire (1981, p. 96), “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”.

Como imaginar um PPP elaborado coletivamente se a escola contemporânea ainda persiste em se fechar em si mesma? Impossível! Infelizmente, vale reforçar que o contexto global provoca, particularmente pelos meios de comunicação social, a busca pelo individualismo, competição, o desejo de ser melhor que o outro, sem levar em consideração as suas particularidades. Neste sentido, a educação popular se apresenta como uma possibilidade de abertura a todos os sujeitos que compõe a comunidade escolar, isso porque “os membros da comunidade educativa aprendem democracia não escutando e recitando suas características essenciais, mas vivendo e construindo sua comunidade democrática de aprendizagem, de trabalho e de vida”

(ESCLARÍN, 2006, p. 129). O mesmo autor afirma que “se quisermos que nossos alunos sejam participativos, críticos, cooperativos, solidários, o exercício educativo tem de ser participativo, crítico, cooperativo, solidário”(Ibid., p. 128). Enfim,

O grande desafio da escola é tratar e ressignificar o senso comum, incorporar os sujeitos culturais nas atividades pedagógicas curriculares, incluir pela aprendizagem a partir do, e para além do senso comum (AZEVEDO; REIS, 2014, p. 46).

Como foi apresentado, a educação popular pode dar grandes contribuições para a construção de projetos político-pedagógicos, de modo especial, aparceirando-se à gestão democrática. O foco de ambas é a relação dialógica, o respeito às diferenças, a busca pelo “Ser Mais”. A escola se transformará num novo espaço, rico em saberes e socialização, se se permitir ultrapassar as limitações impostas pelo passado e não se sentir completa e pronta em si mesma. Buscar parcerias, ouvir, dialogar, concordar, discordar são elementos que amadurecem não só o indivíduo, mas influencia nas instituições que são coordenadas por gentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou fazer uma recuperação histórica dos processos educacionais desenvolvidos no Brasil, tanto em espaços formais quanto informais de ensino e aprendizagem. Foi possível ver as limitações, mas acima de tudo, a busca por oferecer alguns saberes, nem que fossem saberes distantes da realidade e definidos de forma anti-democrática.

Além disso, discorreu sobre a construção do projeto Político-pedagógico como um processo marcante dentro do processo educacional recente. Ao construir algo, o ser humano necessita certa autonomia, e no caso desta pesquisa, ela vem por meio da gestão democrática, que se configura num marco da educação do Brasil, firmada pela Lei 9.394/96.

Também procurou aproximar as contribuições da Educação Popular, que tem em Paulo Freire um dos principais nomes que aborda o tema, à construção do PPP em parceria à gestão democrática. Mais do que nunca as escolas podem ser um sinal de transformação das realidades locais e da sociedade como um todo. Porém, para isso, é necessário coragem, estudo, tomada de posição, análises, novas investigações, etc.

Tanto a educação popular, como a gestão educacional desenvolvida de forma democrática e participativa quanto a construção de projetos políticos-pedagógicos são questões abrangentes e não é minha intenção esgotá-las com este trabalho. Pelo contrário, penso que este trabalho, mais do que nunca, está aberto à novas contribuições, supressões, acréscimos e exclusões. O que importante realmente é que estes temas sejam discutidos, refletidos, ampliados e (re)descobertos.

Ainda que os processos educacionais no Brasil tenham sofrido grandes transformações, como por exemplo, certa autonomia na gestão, ainda se vê instituições educacionais repetindo práticas educativas do tempo dos padres da Companhia de Jesus, seja em aspectos metodológicos, estruturais e, até mesmo, de conteúdos. Para a mudança desta realidade, é necessário que as academias revejam constantemente seus currículos e suas propostas educativas. A universidade deve sair de suas quatro paredes e colocar seus “pés”, no chão concreto dos educadores e dos futuros docentes. A base teórica se fortalece no

reconhecimento das realidades. Prática sem teoria é vazia, da mesma forma de teoria sem uma prática comprometida é vazia.

Entre os avanços históricos, encontramos a gestão educacional e o desafio de envolver a comunidade escolar no processo de construção do projeto político-pedagógico das instituições educacionais. Das relações verticais, autoritárias e excludentes à relações horizontais, que partem do diálogo, do respeito, da escuta, da criticidade, da dúvida, da superação, do (re)conhecimento de muitos aspectos, etc. Araújo diz que

O projeto político-pedagógico constitui-se no plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, e que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática neste processo de transformação (ARAÚJO, 2009, p. 201).

Portanto, não se pode construir um projeto político-pedagógico apenas para cumprir determinações legais. Isso é perda de tempo e de oportunidade de mudança. Para a elaboração de um bom PPP é necessário uma verificação abrangente da realidade e tomada de decisão de posturas a serem adotadas para a transformação das limitações. Redigir um documento para ficar guardado em armários é não acreditar no potencial de mudança que está em cada ser humano.

Um PPP deve ser revisitado constantemente, pois a vida é dinâmica. Com isso, o documento ganha vitalidade, se renova à medida que se fizer necessário. Por ele ter sido construído de forma coletiva, todos os partícipes são protagonistas e compromissados com suas eventuais alterações. Não se pode esquecer que um PPP é quem dá o rumo para a escola.

Diante desses avanços, a educação popular se apresenta como uma possibilidade para a construção de um PPP comprometido com a realidade onde a instituição está inserida, bem como para apresentar referenciais para a gestão democrática, tais como a autonomia, participação, organização, relação dialógica, análise da realidade, criatividade, postura ética, entre outros. Para Henza educação popular que se fundamenta nas contribuições de Freire



[...] implica sobretudo confiar na capacidade de cada homem e mulher para superar os obstáculos desvelados e lançar-se na construção de *inéditos viáveis*; educar é sonhar (HENZ, 2007, p. 161).

A educação popular apresentada por Freire busca a humanização do ser humano. Para ele “o processo de humanização se constitui através da práxis educativa que se dá pela educação como tarefa libertadora, da mesma forma que defende a ideia de que a desumanização é fruto de uma educação opressora” (MENDONÇA, 2008, p. 150).

Portanto, é inegável que a educação popular pode contribuir para a gestão democrática participativa que constrói projetos políticos-pedagógicos. Com isso, não quero dizer que outras tendências pedagógicas não possam contribuir ou que não se pode apoderar-se outras reflexões. Mas penso que a educação popular é a que mais se aproxima de uma escola ideal, em que os sujeitos não são apenas ouvintes passivos, mas protagonistas de sua vida, de sua história e da história da humanidade.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antonio. Pedagogia do oprimido: um projeto coletivo. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de filosofia**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1998.

ARAÚJO, José Carlos Souza. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIAN, Dermeval. **Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Modelos de gestão: qualidade e produtividade**. 2ª ed. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/File/171/89>>. Acesso em 02 out. 2014.

AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Conexões epistemológicas: o pensar freireano em discussão. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Paulo Freire: em diálogo com outros(as) autores(as)**. Passo Fundo: Méritos, 2014.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massangana, 2010.

BORGES, Benedito. **Gestão Democrática da escola pública de educação básica do Paraná** – contribuições. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_benedito\\_borges.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_benedito_borges.pdf)>. Acesso em 20 out. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues Brandão. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. Hoje, tantos anos depois. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. Paulo Freire – noventa anos depois, vivo agora, tanto quanto antes. In: MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; VIEIRA, Adriano José Hertzog. **A esperança da pedagogia: Paulo Freire – consciência e compromisso**. Brasília: Liber Livro, 2012.

CASTANHO, Sérgio. O Império e as correntes do mar histórico. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009.

COSTA, Mariza Domingos da; COSTA, Célio Juvenal. Catequese e educação dos indígenas na colônia – alguns apontamentos. **Universidade Estadual de Maringá**, 2009. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2009\\_2010/pdf/2009/15.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2009/15.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2014.

ESCLARÍN, Antonio Pérez. **Educar para humanizar**. Trad. AntonioEfro Feltrin. São Paulo: Paulinas, 2006.

FERNANDES, Denise. Representações da Semana de Arte Moderna e dos Modernistas na imprensa de Porto Alegre (1922-1928). **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21334/000736990.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2014.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão da escola: o projeto pedagógico, o trabalho e a profissionalidade dos professores. In: **Revista em Educação**. UNESP, Marília-SP, v. 8, n. 1, 2007, p. 35-48. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/617/500>>. Acesso em: 17 out. 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Paulo Freire: seu tocar, seu olhar e seu escutar. In: **Revista de Educação AEC**. Ano 27, nº 106, jan./mar. 1998.

FREIRE, Lutgardes Costa. Paulo Freire por seu filho. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3ª Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 6ª ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 13ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do compromisso:** América Latina e educação popular. 2 v. Coleção dizer a palavra. Trad. Ana Maria Araújo Freire. Ed. Villa das Letras, 2008.

GANDIN, Danilo. **Planejamento:** como prática educativa. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GELATTI, Leticia Degrandi. Contribuições da Gestão Escolar para a qualidade da educação. In: **Regae:** Revista de Gestão e Avaliação Educacional. Santa Maria, v. 2, n. 4, jul./dez. 2013, p.43-62. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kKSgN75NDMYJ:cascave.l.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/regae/article/download/10825/pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 11 out. 2014.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HENZ, Celso Ilgo. Na escola também se aprende a ser gente. In: HENZ, Celso Ilgo; ROSSATO, Ricardo (Orgs.). **Educação Humanizadora na sociedade globalizada.** Santa Maria: Biblos, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teóricos-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. In: ROSSI,

Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2009.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. **Casa Rui Barbosa**. Disponível em: <[http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/aj/FCRB\\_MariaCristina\\_Projeto\\_RuiBarbosa.pdf](http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/aj/FCRB_MariaCristina_Projeto_RuiBarbosa.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2014.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, dez. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022006000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 16 set. 2014.

MAIA, Christiane Martinatti. Planejamento I. In: MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

MARQUES, Paola Reyer; ALVARENGA, Bruna Telmo; PEREIRA, Vilmar Alves. A contramarcha de uma petianaconexista em um pré-universitário popular. In: PEREIRA, Vilmar Alves; DIAS, José Roberto e Lima; ALVARENGA, Bruna Telmo (Orgs.). **Educação Popular e a pedagogia da contramarcha: uma homenagem a Gomerindo Ghiggi**. Passo Fundo: Méritos, 2013.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização: a pedagogia humanista de Paulo Freire**. São Paulo: Paulus, 2008.

NORONHA, Olinda Maria. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Navegando pela História da Educação Brasileira: 20 anos de HISTEDBR**. Campinas, SP. Autores Associados: HISTEDBR, 2009

PARDIM, Carlos Souza; SOUZA, Luzia Aparecida de. O Movimento da Escola Nova no Brasil da década de 1930. **Universidade Federal do Mato Grosso do Sul**. Disponível em: <[http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49\\_2012-09-28\\_15-35-43.pdf](http://www.uems.br/eventos/semana2012/arquivos/49_2012-09-28_15-35-43.pdf)>. Acesso em: 03 out. 2014.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a02v28n2.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2014.

POZZA, Neuza M. F. et. al. Relação, educação e trabalho. In: MARÇAL, Fábio Azambuja et. al. (Org.). **Refletindo sobre Proeja: produções do Proeja Médio**. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação: as tendências pedagógicas e seus pressupostos**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: <[http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos\\_socio\\_filosoficos\\_da\\_educacao/Fasciculo\\_09.pdf](http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2014.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da História. **Educação & Sociedade**. 2007, vol.28, n.99, pp. 542-557. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302007000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000200013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 out. 2014.

SANTOS, Roberto Ferreira dos. Tendências pedagógicas: o que são e para que servem. **CECIERJ**, 2012. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>> - Acesso em 14 out. 2014.

SCHEIBEL, Maria Fani. Tendências pedagógicas I. In: MAIA, Christiane Martinatti; SCHEIBEL, Maria Fani. **Organização do trabalho pedagógico**. 2ª ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

SCHNORR, Giselle Moura. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SEKI, Ariella Lúcia Sachertt; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A disciplina de instrução moral e cívica na reforma educacional de Benjamin Constante de 1890. **Universidade Estadual de Maringá**. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RhtqaAR\\_ipsJ:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada8/resumos/Ariella%2520Seki%2520%28R%29.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RhtqaAR_ipsJ:www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/resumos/Ariella%2520Seki%2520%28R%29.doc+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 01 out. 2014.

SOUZA, Ana Inês. Pedagogia do Oprimido. In: **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SULZBACH, Cíntia dos Passos. O processo histórico de construção do Projeto Político-pedagógico nas escolas públicas do município de Chapecó-SC. **IV Colóquio Internacional de Educação**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/colouquiointernacional/article/view/1227/595>>. Acesso em 05 out. 2014.

TAMBARA, Elomar. Educação e positivismo no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.



VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1996.

WEFFORT, Francisco. **Escola, participação e representação formal**. Petrópolis: Vozes, 1995.

WITTMANN, Lauro Carlos et. al. **Conselho Escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.