

## Um discurso sobre democratização da escola pública: contribuições à emergência do debate

A discourse on democratization of public schools: contributions to the emergence of the debate

Francisco Renato Lima<sup>1</sup>

Luisa Xavier de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** O discurso sobre a democratização da escola pública constitui peça-chave em campanhas e projetos político-educacionais no Brasil, evidenciando a necessidade de investimentos no setor, no entanto, historicamente, também paralelo a esse discurso, vivencia-se uma prática marcada pelo negligenciamento e pela falta de sistematização de políticas públicas que avancem nesse ideal. Diante desse problema, neste estudo discute-se alguns impasses e controvérsias inerentes ao processo de democratização do ensino na escola pública, apontando para a necessidade de superação desse dilema, com vistas a um espaço democrático de construção e socialização de saberes. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, à luz das leituras de Behrens (2005), Chizzotti; Almeida (2019), Gadotti; Torres (2001), Dewey (1959), Freire (1998; 1997; 2003; 2006), Mello (2003; 2014; 2018), Saviani (2003; 2007; 2012; 2013), entre outros. Na construção de um debate sobre o tema, destaca-se a pedagogia da autonomia, de Paulo Freire, teórico fundamental na elucidação de um modelo de escola democrática e cidadã, e que hoje, face a atual configuração político-educacional do país, sofre graves ataques, deflagrando assim, a inércia governamental na estruturação dos sistemas de ensino público e na valorização dos professores, aspectos que fragmentam e distanciam a escola pública de um ideário de democracia social.

**Palavras-chave:** Escola Pública; Democratização; Políticas Públicas Educacionais; Prática Pedagógica.

**Abstract:** The discourse on democratization of the public school is a key element in political and educational campaigns and projects in Brazil, highlighting the need for investments in the sector, however, historically, also parallel to this discourse, a practice marked by neglect and due to the lack of systematization of public policies that advance this ideal. Faced with this problem, this study discusses some impasses and controversies inherent to the process of democratizing teaching in public schools, pointing to the need to overcome this dilemma, with a view to a democratic space for the construction and socialization of knowledge. A bibliographic research was carried out, with a qualitative approach, in the light of the readings of Behrens (2005), Chizzotti; Almeida (2019), Gadotti; Torres (2001), Dewey (1959), Freire (1998; 1997; 2003; 2006), Mello (2003; 2014; 2018), Saviani (2003; 2007; 2012; 2013), among others. In the construction of a debate on the theme, Paulo Freire's pedagogy of autonomy stands out, a fundamental theorist in the elucidation of a model of democratic and citizen school, which today, facing the current political and educational configuration of the country, suffers serious attacks, thus triggering the government's inertia in the structuring of public education systems and in the valorization of teachers, aspects that fragment and distance the public school from an ideal of social democracy.

**Keywords:** Public School; Democratization; Educational Public Policies; Pedagogical Practice.

- 
- 1 Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Graduado em Pedagogia (UNIFSA) e Letras – Português/Inglês (IESM). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), lotado no Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E-mail: [fcorenatolima@hotmail.com](mailto:fcorenatolima@hotmail.com)
  - 2 Doutora em Educação (UFRJ). Mestre em Educação (UECE). Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI), lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), do Centro de Ciências da Educação (CCE/UFPI). E-mail: [luisaxavier77@yahoo.com.br](mailto:luisaxavier77@yahoo.com.br)

## Considerações iniciais

Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. (TEIXEIRA, 1936, p. 58)

A referência a uma educação de qualidade constrói-se alicerçada por princípios de democracia, participação e enfrentamento às divergências de ordem histórica, política, cultural e ideológica que permeiam a sociedade. Nesse aspecto, a democratização do ensino público alcança seu propósito, na medida em que a escola se constitua em um espaço de pluralidade de vozes, em que os sujeitos sejam partícipes de realidades compartilhadas, pela inclusão, de maneira crítica e reflexiva, em processos de tomada de decisões acerca dos processos formativos em que estão inseridos.

No entanto, o atual cenário brasileiro evidencia outra face: o que se tem percebido, de modo lamentável, é o desrespeito e as controvérsias em torno do papel da democracia que se pratica por meio da ação da escola, da figura do professor, da ciência, da pesquisa e da valorização do trabalho docente. Os desmedidos ataques e desrespeitos institucionais ferem a dignidade e o fazer profissional daqueles que, por meio do ensino e do compromisso com a aprendizagem dos alunos, colaboram para a transformação da sociedade, sobretudo, no contexto da escola pública.

Desse modo, diante do “caos instaurado”, pensar em uma escola pública democrática é primar pela construção de práticas pedagógicas articuladas entre o saber e o fazer dos agentes da educação. Os sujeitos da aprendizagem, professores e alunos, constroem-se pela relação dialógica e compactuada no espaço escolar. Para tanto, este deve reunir características de relativização nas formas de construção e organização do saber institucionalizado.

Neste sentido, este estudo objetiva discutir impasses e controvérsias inerentes ao processo de democratização do ensino da escola pública, apontando para a necessidade de superação desse dilema, com vistas a um espaço democrático de construção e socialização de saberes. Do ponto de vista metodológico, parte-se de uma abordagem qualitativa, realizada através de pesquisa bibliográfica, à luz das leituras de Behrens (2005), acerca dos paradigmas educacionais; Chizzotti; Almeida (2019), em crítica aos conflitos e ataques sofridos pela educação atual; Gadotti; Torres (2001), ao acreditarem no poder transformador de uma pedagogia crítica; Dewey (1959), ao entender a democracia como parte de uma projeto de governo; Mello (2003), ao trazer um balanço qualitativo dos maiores problemas da educação e as possíveis ações que têm sido feitas no sentido de resolvê-los, a partir, sobretudo, da implementação de políticas públicas de educação; e estudos mais recentes, que reforçam esse discurso (MELLO, 2014; 2018); Saviani (2003; 2007; 2012; 2013), sobre a necessidade de mobilização do Estado no investimento em políticas públicas para o enfrentamento da questão, entre outros.

As ideias apresentadas neste texto, seguem a seguinte organização: inicialmente trata-se dos impasses e das controvérsias para a democratização do ensino público; em seguida, discute-se o papel da escola pública e as concepções de um ensino democrático, conforme a perspectiva de Freire (1998; 1997; 2003; 2006), fazendo uma crítica a conjuntura político-educacional atual, na perspectiva da potencialização da escola pública, como espaço democrático e de construção da cidadania.

## Democratização do ensino público: impasses e controvérsias

A discussão acerca da democratização do ensino público se envereda por diversos caminhos, que, historicamente foram marcadas por impasses e controvérsias, acentuando as distorções na efetivação de sua qualidade, no alcance às demandas formativas e políticas, exigidas da educação para o atendimento democrático a todas as camadas da esfera social, respeitando seus valores culturais, sociais e identitários.

A educação, enquanto prática social, e, no sentido pleno que a palavra remete, segundo a epistemologia do pedagogo alemão Schmied-Kowarzik (1983, p. 44), pode ser definida a partir da seguinte consideração:

A educação é uma função parcial integrante da produção e reprodução da vida social, que é determinada por meio da tarefa natural e, ao mesmo tempo, cunhada socialmente da regeneração de sujeitos humanos, sem os quais não existiria nenhuma práxis social. A história do progresso social é simultaneamente também um desenvolvimento dos indivíduos em suas capacidades espirituais e corporais e em suas relações mútuas. A sociedade depende tanto da formação e da evolução dos indivíduos que a constituem, quanto estes não podem se desenvolver fora das relações sociais.

O autor refere-se a ‘direitos humanos’ e ‘progresso social’ como atividades conjuntas que se articulam na construção de uma sociedade e, em especial, de uma escola democrática. Desse modo, a educação, deve buscar elucidar pontos que promovam a formação crítica e o conhecimento plurilinear, atendendo aos anseios e as necessidades de todos. Na prática, esse princípio ‘emperra’, considerando-se que os desníveis de condições de acesso e permanência na escola ainda constroem muros que distanciam os sujeitos da escola.

Embora, no Brasil, os discursos de ‘uma educação para todos’ circulem socialmente, bem como se façam presentes nos documentos oficiais, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018) e do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014), a aplicação dessa teoria enfrenta muitas divergências. Existem realidades de ensino muito difíceis, tornando inoperante o propósito de uma educação que alcance as massas e as minorias, com plenitude.

Dentre os muitos fatores, que interferem na efetiva democratização da escola pública, Mello (2003), já apontava em seus escritos e reflexões, os dez maiores problemas da educação no Brasil e suas possíveis soluções, observando o que já foi feito, o que está em curso e o que falta fazer. Torna-se pertinente ressaltar que, apesar dos escritos de Mello (2003) terem sido construídos há 17 anos, os achados e as evidências se aproximam, de forma considerável, da realidade atual educacional e dialogam com as pesquisas e as escritas contemporâneas da autora, como em Mello (2014; 2018) e demais estudiosos, como Bittar; Bittar (2012), Saviani (2007; 2012) e Souza (2018), que também discutem os dilemas da escola pública brasileira.

Para a autora, um dos problemas se faz presente com base na “*cultura escolar elitista*”, uma herança adquirida desde o Período Imperial, quando a escola privada obteve sinônimo de qualidade educacional e foi idealizada para a classe rica. Para a classe pobre, a escola pública, sinônimo de má qualidade, tendo em vista que dependia das ações políticas para seu funcionamento. As possíveis soluções para essa questão podem ser representadas na concepção de Mello (2003) nas seguintes ações:

**Quadro 1.** Cultura escolar elitista: herança imperial: possíveis soluções

O que já foi feito	O que está em curso	O que falta fazer
Acesso universal ao Ensino Fundamental e Ensino Médio e Educação Infantil.	Implementação da reforma curricular; trabalho junto à imprensa; e discussão com as Universidades.	Consolidar a universalização do acesso; programas de formação de diretores; e Debate mais amplo na sociedade.

Fonte: Mello (2003)

Historicamente, a educação no Brasil foi fortemente marcada pelo binômio elitismo e exclusão. Saviani (2013), ao sistematizar as ideias pedagógicas presentes na realidade educacional brasileira, deixa claro que a educação oferecida para as elites é uma e para as camadas mais populares, outra. Embora o país já tenha passado por regimes políticos e de ideologias variadas, mesmo assim, o sistema educacional sempre ficou restrito a uma minoria, presenciando que a escola pública, quando era de qualidade, não dava acesso aos mais pobres. Quando inicia os ensaios da democratização do ensino, a qualidade educacional deixa as escolas públicas para habitar nos sistemas particulares de ensino (SOUZA, 2018).

A ausência de “*visão estratégica*”, outro problema acentuado por Mello (2003), está presente na má gestão dos recursos financeiros, que historicamente fizeram parte das agendas governamentais, causando dificuldades em relação à expansão e o desenvolvimento de estratégias que promovam a valorização da escola. Nessa premissa, as soluções realizadas, em curso e futuras são:

**Quadro 2.** Falta de visão estratégica: possíveis soluções

O que já foi feito	O que está em curso	O que falta fazer
O regime de colaboração está legalmente consolidado; a educação foi colocada na agenda da reforma; O MEC criou um padrão de atuação; plantou-se a semente de uma nova matriz de política; Iniciativas de responsabilidade social de empresas; cursos e concursos para pessoal de mídia; e disponibilização de informações para a sociedade.	Instâncias de acordo se reposicionando; reformulação das visões e estratégias; grande efervescência de ideias e propostas; ampliação do número de ONGs; jovens profissionais de outras áreas; Mídia começa a aprender a cobrir educação; e imprensa e sociedade estão começando a aprender.	Dar curso político e institucional; fortalecer os canais de participação da sociedade; superar a política educacional de oferta descentralizada dos anos 90; aprofundar a educação da mídia; e criar tradição de competência e respeito no uso dos dados educacionais.

Fonte: Mello (2003)

Uma “*gestão sem eficiência e sem equidade*”, coaduna com a ausência de visão estratégica, outro problema citado por Mello (2003), promove uma discrepância entre os entes federal, estadual e municipal, no que diz respeito à prática do regime de colaboração que realiza formulação, divisão das responsabilidades e liderança das políticas de gestão dos sistemas de ensino. Para essa questão as soluções também se apresentam:

**Quadro 3.** Gestão sem eficiência e sem equidade: possíveis soluções

O que já foi feito	O que está em curso	O que falta fazer
O dinheiro do FUNDEF (instrumento de gestão) direto para o aluno; o MEC assumiu de fato um papel estratégico: coordenação nacional, avaliação e normatização; fortaleceram-se as instâncias de negociação e coordenação políticas; iniciou-se a profissionalização de quadros da administração federal; e sistema de avaliação nacional do rendimento escolar.	Transparência do financiamento do FUNDEF; cursos de preparação de gestores educacionais; e cultura de avaliação e “accountability”.	Ampliar e fortalecer as formas de controle no legislativo e nas organizações sociais; fortalecer a cultura da avaliação; fortalecer e valorizar a descentralização responsável da gestão; enfrentar o corporativismo do setor público na educação; valorizar a profissionalização dos quadros da educação; e “Empowerment” de comunidades.

Fonte: Mello (2003)

Saviani (2007) expõe que é forçoso reconhecer que avanços foram sendo realizados em relação a gestão de recursos para educação, considerando a criação de fundo próprio, a exemplo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o que representa um considerável avanço, ao promover a ampliação do raio de ação abrangendo toda a Educação Básica, não apenas no que se refere aos níveis, mas também, quanto às modalidades de ensino. Lembrando que “esse fundo passa a abarcar toda a educação básica, sem que, em sua composição, entre todos os recursos que estados e municípios devem destinar, por imperativo constitucional, à educação” (SAVIANI, 2007, p. 1248).

Outro problema, diz respeito a “*desinformação da sociedade*” em relação a equivocada realidade apresentada pela mídia, em função do papel e do trabalho do professor no espaço escolar. Para amenizar os equívocos, as soluções apresentadas por Mello (2003) do que já foi realizado, em curso e a serem pensadas são:

**Quadro 4.** Desinformação da sociedade: possíveis soluções

O que já foi feito	O que está em curso	O que falta fazer
Disponibilização de dados e informações relevantes e confiáveis (site e publicações do MEC e de várias secretarias estaduais).	ONGs têm iniciativas para dar formação aos profissionais de mídia; e campanhas de informação à opinião pública para fortalecer o senso crítico na leitura da mídia.	Ampliar e consolidar trabalho junto aos distintos veículos e profissionais de mídia; maior preparo dos gestores de política pública para lidar com os meios de informação; e promover debates e sensibilização para haver menos apego a factóides e mais transparência na gestão educacional

Fonte: Mello (2003)

Outro problema apontado por Mello (2003), são os “*interesses corporativos*”, que acarretam uma série de outros problemas, que inclui: disputas entre métodos de alfabetização; formação de professor que precisa sujeitar-se ao Ensino Superior disciplinarista; os índices de repetência associado a qualidade do ensino; fragmentação curricular; entre outros problemas de diferentes interesses. Para a autora, as ações já realizadas, as que estão em curso e aquelas que precisam ser colocadas em prática são:

**Quadro 5.** Interesses corporativos: possíveis soluções

O que já foi feito	O que está em curso	O que falta fazer
Criação do FUNDEF; reorganização de todas as estatísticas; diretrizes nacionais para carreira e revisão do sistema de formação de professores; criação do ISE – Instituto Superior de Educação; avaliação de resultados e incentivos em alguns estados ou municípios; e preservação do recurso vinculado para salários dos ativos.	Reforma da Previdência para separar salários de ativos e inativos; enfrentar as Instituições de Ensino Superior e implementar o novo sistema de formação de professores; estudos de novas estruturas de carreira; e estudos de alternativas como as <i>Charter Schools</i> americanas.	Mudanças na carreira; esclarecer a sociedade sobre carreira e salário de professores; incentivar criação de ISEs nas universidades; fortalecer e disseminar cultura de avaliação de resultados e incentivos; e “ <i>Empowerment</i> ” das comunidades e famílias.

Fonte: Mello (2003)

O problema do “*perigo das ‘causas nobres’*” é outro exposto por Mello (2003), como por exemplo, a ação em ampliar o Ensino Fundamental de nove anos, tendo como objetivo atender crianças de seis anos na etapa de obrigatoriedade, dividindo assim, os recursos com mais alunos; o tempo integral para as crianças nas escolas, para que elas tenham um atendimento integral, sendo que dobrar turno pode não ser produtivo; e a proliferação da ideia “Educação se faz com afeto” – um tanto quanto ilusória. As soluções apontadas por Mello (2003), a nível de ações realizadas, em curso e serem realizadas para esse problema são:

**Quadro 6.** Perigo das ‘causas nobres’: possíveis soluções

O que já foi feito	O que está em curso	O que falta fazer
Sistema de informações confiáveis é a base para desmistificar essas ideias.	Debate permanente no setor; e linguagem nova por parte de alguns veículos.	Informar cada vez melhor a opinião pública; mostrar a verdade por trás das informações distorcidas ou incompletas; e sensibilizar os “papas” da mídia para o problema da informação sobre educação e da vulnerabilidade da área para o estelionato ideológico.

Fonte: Mello (2003)

Outro problema relatado nas análises de Mello (2003), diz respeito ao “*fracasso escolar*” presente na reprovação, repetência, evasão que até os anos 1990 estava entre os piores indicadores de qualidade do mundo. As soluções já realizadas, em cursos e a serem adotadas diante desse problema são:

**Quadro 7.** Fracasso escolar: reprovação, repetência, evasão: possíveis soluções

O que já foi feito	O que está em curso	O que falta fazer
A LDB abriu todas as possibilidades no plano normativo; subsídios de diferentes tipos elaborados pelo MEC, CNE e sistemas; revisto o sistema de formação inicial de professores em nível superior; e ineficiência e ineficácia da repetência comprovadas pelo SAEB e sistemas estaduais de avaliação.	Ações para prevenir o fracasso: ciclagem do período escolar, revisão dos critérios de avaliação, programas de capacitação em serviço dos professores; incentivos para escolas que desenvolvem projetos bem sucedidos de diminuição da repetência e evasão; regularização do fluxo escolar; e implementação de cursos de formação inicial em nível superior.	Inventariar e documentar tudo o que está sendo feito; avaliar, ampliar, consolidar e promover melhorias no que foi iniciado; continuar sensibilizando os professores para a necessidade e mudar a cultura; e informar a opinião pública sobre os malefícios da repetência e da cultura elitista e sobre o que está sendo feito.

Fonte: Mello (2003)



A questão da repetência não é recente, mas um fenômeno presente há décadas e, pouco se conseguiu fazer para alterar tal quadro que atinge uma parcela significativa dos estudantes que ingressam no sistema educacional brasileiro. O fracasso escolar persiste ao longo da história e parece estar imune às ações já desenvolvidas na tentativa de sua superação. As explicações que se tem utilizado para o mesmo, nos meios escolares e na sociedade, em nada têm contribuído para reverter essa situação, pois as explicações baseiam-se em forte influência ideológica (SAVIANI, 2012).

A “*qualidade*”, um problema ainda em discussão, perpassa por alguns fatores, como por exemplo: garantia do acesso à educação para todos; padrões mínimos de qualidade; atendimento as necessidades de uma população heterogênea; reconhecimento e valorização da figura do professor. Para Mello (2003), as soluções para responder essas questões são:

**Quadro 8.** Qualidade: possíveis soluções

O que já foi feito	O que está em curso	O que falta fazer
Novas Diretrizes e Parâmetros Curriculares; avaliação do livro didático; novos materiais para professores e alunos; e cursos e materiais para gestores.	Implementação do que já foi feito; educação continuada para professores e investimento na gestão.	Consolidar e ampliar as medidas de melhoria, na formação do professor e na produção, ampliação e diversificação de recursos de apoio didático para a sala de aula; e produzir e implementar modelos de gestão escolar para aprendizagens relevantes.

Fonte: Mello (2003)

Outro problema apresentado por Mello (2003) se apresenta no “*despreparo dos professores*”, tendo em vista que, ao longo da história educacional, os modelos de formação docente foram distorcidos. Desde os problemas nas escolas universitárias de formação do professor, o que implica na qualidade de sua prática; ausência de formação adequada para o atendimento de alunos com necessidades especiais; os vícios do setor público, como o formalismo e cartorialismo; falta de planos de formação, salários e carreira, entre outros problemas que fragmentam as estruturas curriculares e a prática do professor em sala de aula. As ações mediante essas pontuações são:

**Quadro 9.** Despreparo dos professores: possíveis soluções

O que já foi feito	O que está em curso	O que falta fazer
Novas normas para os cursos de formação; e diretrizes para carreira de professores como condição para receber recursos do FUNDEF.	Criação dos ISEs (Institutos Superiores de Educação); novo currículo de formação de professores; programas de educação continuada; cursos de certificação para professores que não têm o nível superior; e metodologia e materiais para vários cursos, em larga escala.	ISO 9000 da Formação de Professores visando a melhoria de qualidade dos cursos de formação existentes; avaliação e certificação dos professores em exercício; e aumentar e diversificar a produção de material para os cursos de formação inicial e continuada de professores.

Fonte: Mello (2003)

O último problema relatado por Mello (2003) é a “*defasagem - longe do século XXI*”, presente como herança imperial (escola para poucos; acadêmica, enciclopédica e distante da vida), que precisa ser superada para ter uma educação democrática; e sintonizar a educação com as demandas da sociedade do conhecimento do final do século XX e início do XXI. Para isso, as ações realizadas, em curso e a serem efetivadas são:

**Quadro 10.** Defasagem: possíveis soluções

O que já foi feito	O que está em curso	O que falta fazer
Visão estratégica e gestão sintonizadas com as demandas do novo século; a reforma curricular já está sintonizada com as novas demandas e vai na mesma direção das de outros países: Inglaterra, EUA, Espanha, Portugal; e o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) reservou recursos para introduzir as novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TCI) - nas escolas.	Implementação pelo governo e pela sociedade; debate sobre o “para que” educamos; e inclusão digital do professor.	Consolidar, avaliar, ajustar, aperfeiçoar os projetos já em andamento; arejar os canais de participação para que a sociedade expresse suas expectativas quanto ao que deve ser a educação para o mundo digital; viabilizar o uso dos recursos do FUST; e inclusão digital do professor deve ter prioridade.

Fonte: Mello (2003)

Ainda que os dados apontados pela autora sejam do ano de 2003, é possível a partir deles, traçar um perfil da realidade educacional brasileira, aspecto que vem sendo reforçado em estudos seus mais recentes (MELLO, 2014; 2018). Muitos desses desafios e metas já foram superados; outros não; a realidade impõe novos, sempre emergentes quando se relacionam a necessidade de democratização da escola pública. Dentre eles, a emergência de políticas públicas de inclusão social e a adoção de medidas de resistência contra as hegemonias de classe, que ainda distanciam a escola pública das massas populares. No atual contexto, embora vivencie-se as transitoriedades e os desafios de uma sociedade pós-moderna, no final da segunda década do século XXI, ainda é cerceado de mecanismos e formas de poder institucionalizado pelo Estado e por órgãos privativos e de interesses capitalistas, que interferem no campo educacional e bloqueiam a legitimação plena dos direitos cidadãos básicos que perpassam pela escola.

Quanto ao desafio de universalização do ensino básico, por exemplo, o que pressupõe condições mínimas de acesso ao Ensino Fundamental, Silva (2009, p. 19) aponta que “o País vivencia, desde o final do século XX, um período de melhoria significativa em todos os indicadores que medem as oportunidades de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica”, o que não significa a erradicação de problemas, como leitura e escrita, que são alvos constantes de avaliações em larga escola, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nesse cenário, a autora chama atenção para o fato de que: “nosso desafio, em pleno século XXI, é estruturar uma escola republicana, que seja realmente para todos. O que muitos países fizeram no século XIX, outros no século XX, e o Brasil está fazendo agora! Mas em educação, urgência não é sinônimo de pressa” (SILVA, 2009, p. 24). E, portanto, “não é apenas incluir os meninos e meninas na escola, mas encontrar novas linguagens, novas categorias, novas palavras para enfrentar formas inéditas de exclusão que, hoje, se produzem e reproduzem” (p. 22).



Com efeito, uma escola que se proponha a ser um espaço democrático, para a construção da cidadania, mais do que ensinar conteúdos, se preocupa com a construção de saberes, por meio do investimento contínuo e processual em políticas públicas de formação de professores e de fortalecimento das ações de combate ao analfabetismo e a evasão escolar, por exemplo. Saviani (2003, p. 117) considera que:

[...] é necessário um grau de mobilização e de organização que pressione o estado e o conjunto da sociedade, no intuito que a educação venha a assumir o caráter de prioridade efetiva e com isto os recursos necessários venham a ser destinados. De outro lado, essa situação precária coloca o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas.

A ‘organização do trabalho docente’, referida pelo autor, pressupõe o investimento antes mencionado. Os setores da sociedade (públicos, privados, corporativos etc.) precisam alinhar vozes no sentido de considerar a escola pública como prioridade nas propostas governamentais, executando ações e políticas públicas que valorizem o potencial da escola pública, afinal, o seu histórico papel na sociedade é o de oportunizar espaços de acesso ao poder saber e garantir a dignidade social.

Um discurso que valoriza esse investimento na democratização da escola pública é o presente na obra de Paulo Freire, quando propõe uma pedagogia da autonomia e da libertação dos sujeitos, pelo viés da consciência crítica, reflexiva e transformadora das práticas sociais em que estão envolvidos. Sobre esse aspecto, discute-se, a seguir.

### **Prática pedagógica e as concepções de ensino democrático na perspectiva de Paulo Freire: afetos e des(afetos)**

O lugar da escola pública como espaço de construção e democratização do saber, configura-se como um marco histórico nas lutas e nos movimentos sociais por uma educação de qualidade. Nessa trajetória, muitos se envolveram diretamente com os movimentos das classes, dentre eles: Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, entre outros intelectuais responsáveis pela difusão das ideias do Movimento da Escola Nova no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1930 e 1935, marcados pelo lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que se constitui como “um marco desse movimento: ao mesmo tempo em que questionava os métodos tradicionais de ensino, buscava afirmar, em uma sociedade como a obrigatoriedade, a gratuidade, a laicidade e a com educação” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 23).

O desenvolvimento dessa proposta empreendeu a proposição de reformas importantes para o ensino público brasileiro, porém, entre o teórico e o prático ainda existem muitas lacunas. A escola das massas populares ainda carrega as marcas das desigualdades culturais, econômicas e políticas, que afetam diretamente aqueles que são os principais beneficiários e requerentes deste direito: o aluno.

A escola é o espaço da construção e da mudança na sociedade, de maneira a formar os indivíduos para o engajamento crítico e participativo nas lutas pela manutenção dos direitos adquiridos por lei, favorecendo o exercício da cidadania; porém, na prática, muito há de se avançar nesta demanda.

Nessa perspectiva, a proposta educativa de Freire, seguida por Saviani (2003), Gadotti (1991; 1995), Frigotto (2010), entre outros, preconiza uma educação transformadora da sociedade marcada pela desigualdade. Seu ideário de educação possui uma perspectiva ontológica, diferente da educação tradicional, que prepara para o mercado de trabalho, dividindo que vai pra o Ensino superior e quem vai para o Ensino Médio Técnico ou fica à margem. De acordo com Grzybowski *et al.* (1968, p. 41-42):

[...] a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

É nesse sentido que se discute a urgência por uma escola de qualidade que atenda aos anseios de uma educação democrática e participativa, tendo em vista que, muitos ainda são excluídos e marginalizados desse processo. É preciso a adoção de um ensino pautado na consciência, no compromisso contra as hegemonias dominantes e as políticas de exclusão social e homogeneização que ainda residem no ensino público.

A escola como espaço de socialização do conhecimento deve estar aberta para a construção e reconstrução do conhecimento, por meio de uma relação democrática, que se configure pela forma como o ensino se torna acessível a todos, tendo em vista que “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959, p. 93).

Pensar em um ensino democrático pressupõe considerar a escola como espaço de convivências múltiplas, onde a valorização da diferença seja princípio articulador de aprendizagem entre os sujeitos. Nisso, as práticas pedagógicas devem desafiar os alunos a buscarem a autonomia e a reconfiguração da sociedade excludente e celetista, discussão que permeia a abordagem dos estudos descoloniais na educação, tratados, por exemplo, por Quijano (2002) e Ballestrin (2013). E, para tanto, essas práticas precisam estar fundamentadas em concepções de ensino que tenham a ideia da autonomia em sua constituição, entendendo-a como “a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve” (NEVES, 1995, p. 113), corroborando assim, a construção de um novo modelo social de ensino e de sociedade.

Sobre os processos de ensino e aprendizagem de forma democrática, Freire (1998, p. 28) chama a atenção para o papel do educador, alegando que ele “não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”, mas deve promover a discussão rigorosa que aproxime o aluno e o objeto de conhecimento de forma a transformar a realidade, pois:

Toda prática educativa demanda a existência de sujeito, um que ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1998, p. 77)

A escola precisa então, redimensionar o seu papel, reformulando suas práticas, no sentido de oportunizar que a aprendizagem seja manifestada por meio de relações articuladas entre quem ensina e quem aprende, superando a noção diretiva e verticalizada da relação ensino e aprendizagem – professor só ensina, aluno apenas aprende –, e adotar uma atitude dialética e consciente. Essa conscientização, segundo Freire (2006, p. 30), “implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

Nessa relação de reconhecimento de papéis e respeito ao espaço de construção da cidadania do outro, que é a sala de aula, Freire (2003, p. 79) ressalta:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

Freire (2003, p. 47) ainda complementa, afirmando que:

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar re-conhecer.

Essa posição de assunção epistemológica do homem apontada por Freire (2003), pressupõe que lhe sejam oportunizadas, nas relações sociais que estabelece com os pares e com as instituições as quais se vincula (principalmente a escola), oportunidades de pensar e agir criticamente sobre o objeto cognoscível, de modo a transformá-lo no processo de aprendizagem, transformando a si mesmo e o mundo, pois “a práxis, configura-se na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível “a superação da contradição opressor-oprimido”, afirma Freire (1997, p. 38), ao apontar para uma educação crítica como tomada de consciência do mundo.

A voz operante de Paulo Freire (1998; 1997; 2003; 2006) ecoa diante da necessidade de pensar a abertura da escola para a democracia, um caminho de lutas que se vinha traçando – e com relativa ilusão de avanços e conquistas – de modo mais intenso do final do século XX e início do século XXI, mas que agora, no final da segunda década deste século, presencia-se um retrocesso, marcado pela supervalorização da opinião, em detrimento do conhecimento científico. E, nesse cenário, uma evidência do ataque direto a Paulo Freire, é a proposta no livro “Desconstruindo Paulo Freire”, de Thomas Guiliano (2017), entre outros, a seguir.

O ataque a democracia, a educação, a escola e aos professores tem como alvo a figura de Paulo Freire, o um educador do século XXI, reconhecido mundialmente, pelo desenvolvimento de uma método de alfabetização para adultos; por seu engajamento com as causas sociais, as políticas públicas e as ações pedagógicas, em prol da alfabetização das classes populares. Sua luta confunde-se com a própria história da educação brasileira, por arrolar uma mudança paradigmática nos modos de pensar uma universalização da educação no país, era “um verdadeiro mito vivo da pedagogia crítica” (GADOTTI; TORRES, 2001, p. 12), na defesa de uma escola democrática e para todos.

No cerne do caos instaurado, muitos parecem desconhecer, pelo menos, ignoram explicitamente, a força e o poder transformador que a educação possui. Na onda de ataques diretos a figura de Paulo Freire, alguns registros evidenciam a questão:

- i) a propagação do livro “Desconstruindo Paulo Freire”, do historiador brasileiro Thomas Guiliano (2017), a quem o Deputado Carlos Jordy, utiliza como fonte principal para sustentar seu argumento, mencionado a seguir;
- ii) “Estou procurando alguém para ser ministro da Educação que tenha autoridade. Que expulse a filosofia de Paulo Freire. Que mude os currículos escolares para aprender química, matemática, português, e não sexo”: fala do presidente Jair Messias Bolsonaro, em entrevista à Revista Veja, de novembro de 2018;

iii) o Projeto de Lei 3.033, de 2019, apresentado pelo Deputado Sr. Carlos Jordy do PSL/RJ, em 21 de maio de 2019, alegando que “a revogação da lei que declara Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira se impõe diante da calamidade da educação nacional” (BRASIL, 2019, p. 02);

iv) a declaração de 16 dez. 2019, do presidente da república, referindo-se a Paulo Freire, como ‘energúmeno’, conforme detalhada em matéria assinada por Guilherme Mazui (2019), no *Portal G1*.

Evidentemente, a Academia não aceita e repudia veementemente essas acusações a Paulo Freire. Analisando o teor dessa última fala do presidente, o professor Carlos Eduardo Araújo (2020, p. 01), em um lúcido e crítico artigo, rebate-a:

O ignóbil vocábulo seria mais bem utilizado pelo ‘presidente’, num ato de absoluta auto sinceridade, ao mirar-se no espelho. Num socrático exercício de autoconhecimento, ele não teria escolhido uma denominação mais adequada à sua própria e execrável figura. Assim, a palavra energúmeno, cujos sinônimos possíveis listamos: imbecil, ignorante, idiota, pateta, tonto, boçal, inepto, estúpido, tapado, besta, burro, estulto, abestado, desequilibrado, descontrolado, desatinado, desnorteado, fanático, furioso, exaltado, louco, arrebatado, possuído, possesso, endemoniado, endiabrado, não encontraria melhor e mais desqualificado destinatário naquele que a proferiu.

O pesquisador brasileiro, Marcos Bagno (UnB), em um ato político no encerramento do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), em 08 de maio de 2019, em Maceió (AL), analisa a questão da seguinte maneira:

É a asfixia da educação, é o bombardeio da ciência, é a rejeição pura e simples da civilização, nada menos do que isso. Eu não tenho notícia de ter existido jamais ao longo da história um governo que tenha feito da educação a sua inimiga primordial. Mesmo os governos que não se empenharam em favor da educação eram hipócritas e demagógicos e, pelo menos no discurso, faziam o louvor da educação. Mas o desgoverno atual é tão bisonho, tacanho, tosco e burro que não é capaz nem sequer de cinismo. É a brutalidade em seu estado mais insano.

A força do discurso ofensivo à democracia educacional alastra-se com veemência pelo contexto social, sendo aplaudido e ‘comprado’ por seus seguidores. Os professores Antonio Chizzotti e Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2019, p. 1399), do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), veem a questão pelo seguinte ângulo:

O novo governo difundiu um discurso iracundo sobre a educação nacional, responsabilizada por um imaginário insucesso na formação da juventude e, por essa razão, merecedora de uma intervenção coercitiva em todos os domínios da educação, a fim de coibir fantasiosos riscos do sistema de ensino, tais como: ameaça de perversão ética da juventude, adoção de ideologias desviantes e conversão ao ideário político da esquerda. O discurso oficial propôs uma retórica difusa de saneamento ao que considerou descaminhos da educação brasileira e adotou uma eloquência agressiva contra o magistério. Essa retórica foi sequestrada por segmentos de partidos políticos e insuflados pelos meios midiáticos, propondo vigilância nas atividades docentes e denúncias sobre pretensas violações ao ideário oficial. Os ideólogos do novo governo difundiram narrativas depreciativas da educação e aviltantes aos educadores. Apoiados em um discurso populista, derivaram para a proposta de militarização das escolas e inclusão de militares na gestão da escola pública, com a criação de escolas cívico-militares, a pretexto de salvaguardar a integridade moral dos educandos e garantir a disciplina destes. Esse clima de hostilidade incomum, polarizado por um ambiente acusatório contra os docentes, conflagrou as discussões sobre a qualidade e os resultados do ensino, mas, em contrapartida, trouxe a questão do sistema de educação nacional para o debate político.

Diante desse cenário, Paraíso; Ranniery (2019, p. 1405) consideram esse, como um:

Momento assustador para todos/as nós que acreditávamos que havíamos iniciado um percurso sem volta, na caminhada pela erradicação das injustiças sociais e educacionais ainda tão dramáticas no Brasil. Subitamente, damo-nos conta que muitas de nossas conquistas sociais, educacionais e curriculares das últimas décadas estão por um triz. Vemos todos os dias direitos sendo perdidos; conquistas sociais e culturais sendo atacadas; vidas sendo aniquiladas com o aprofundamento de moralismos, discriminações, pobreza e injustiças de todo o tipo.

Mais do que a força desse discurso, o que se tem presenciado é a fragilização das políticas públicas de investimento em educação, o que representa um grande desserviço à consolidação de um estado democrático de direito, o que perpassa diretamente pela escola pública. Daí, a necessidade de investir – como se pretendeu neste texto – em um discurso de fortalecimento da democratização da instituição escolar, de seu papel e de sua legitimidade, na construção de conquistas cidadãs, éticas, democráticas e humanas.

### Considerações finais

A organização do ensino na escola pública, sob uma perspectiva democrática parte do princípio de ruptura e descontinuidade com velhos paradigmas de construção do conhecimento. Viabiliza-se pela necessidade de renovação das práticas de ensino e aprendizagem nas escolas, buscando superar os paradigmas conservadores de mera reprodução do conhecimento, que limitam a criatividade e dos alunos. Esse modelo é decorrente da influência do paradigma newtoniano-cartesiano na educação, que se instaurou através das abordagens tradicional e tecnicista de ensino (BEHRENS, 2005).

Esse dilema apresenta-se como elemento de burocratização do ensino público. Há, portanto, a necessidade de renovação das práticas pedagógicas, inovando no pensar e no fazer de sala de aula, fazendo desta um espaço harmonioso de aprendizagem, em que os sujeitos se construam de forma interdependente e capaz de ressignificar suas ações e papéis sociais, o que implica diretamente, em escutá-los, inseri-los no processo e verificar o que pensar e sentem sobre a realidade educacional em que estão inseridos. É nessa perspectiva que surgem novas concepções pedagógicas que possam contribuir para a consolidação de um ensino articulado entre saber acadêmico institucionalizado e saber de mundo, integrando-se ambos, para a efetivação de um ensino democrático.

Nesse sentido, a coexistência de sujeitos que, marcados pela heterogeneidade, consigam atuar como autênticos agentes da dialogicidade e da aprendizagem mútua. O espaço da sala de aula da escola pública deve constituir-se como campo democrático, de alinhamento de forças e vozes sociais, da gestão e do conhecimento colaborativo, através de práticas que tenham sentido e intencionalidade para professores e alunos, como agentes de transformação e mudança social de seu tempo.

### Referências

ARAÚJO, Carlos Eduardo. A demonização do legado de Paulo Freire na era Bolsonaro. **Brasil 247**, 2020. Disponível em: < <https://www.brasil247.com/blog/a-demonizacao-do-legado-de-paulo-freire-na-era-bolsonaro> >. Acesso em: 5 de jan. de 2020.

BAGNO, Marcos. Texto completo do ato político de encerramento do XI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística, ABRALIN, Maceió, **Coluna da Hildegard Angel**, 2019. Disponível em: < <http://www.hildegardangel.com.br/category/coluna-da-hilde/> >. Acesso em: 8 de set. de 2019.



- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, ago., 2013.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jun. 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) >. Acesso em: 13 set. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 p. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) >. Acesso em: 05 set. 2020.
- BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOLSONARO, Jair Messias. **Revista Veja**. Editora Abril, edição 2608, n. 46, p. 74, em 14 de nov. de 2018.
- BRASIL. **Projeto de lei n.º 3.033, de 2019**. Apense-se ao PL-1930/2019. (Proposto pelo Sr. Do Sr. Carlos Jordy). Declara São José de Anchieta patrono da educação brasileira e revoga a Lei nº Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012. Brasília: Câmara dos Deputados, 21 de maio de 2019. Disponível em: < [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=9E0BDB2D1094440E94C79C1A94B9A4D0.proposicoesWebExterno2?codteor=1757222&filename=Avulso+-PL+3033/2019](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9E0BDB2D1094440E94C79C1A94B9A4D0.proposicoesWebExterno2?codteor=1757222&filename=Avulso+-PL+3033/2019) >. Acesso em: 20 set. 2019.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez., 2012.
- CHIZZOTTI, Antonio; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Editorial. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1399-1404, out./dez., 2019.
- DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à Filosofia da Educação**. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de São Paulo [1989-1991]. In: FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-17.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1995.
- GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRZYBOWSKI, Cândido *et al.* esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Contexto e Educação**, v. 1, n. 4, p. 47-59, out./dez, 1986.
- GUILIANO, Thomas. **Desconstruindo Paulo Freire**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2017.
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MELLO, Guiomar Namó de. Os 10 maiores problemas da Educação Básica no Brasil (e suas possíveis soluções). **Revista Escola**. Edição Fatima Ali, 2003. Disponível em: < [http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala\\_exclusivo.pdf](http://revistaescola.abril.com.br/img/politicas-publicas/fala_exclusivo.pdf) >. Acesso em: 10 fev. 2020.



MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. São Paulo: CEEESP, 2014. Disponível em: < [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guiomar_pesquisa.pdf) >. Acesso em: 10 set. 2020.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial e continuada de professores. In: CASTRO, Maria Helena Guimarães de; CALLOU, Raphael (Orgs.). **Educação em pauta: uma agenda para o País**. Brasil: Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), 2018. p. 67-86.

NEVES, Carmem M. de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 95-129.

PARAÍSO, Marlucy; RANNIERY, Thiago. Confrontos e resistências nas políticas curriculares e educacionais: apresentação do dossiê temático. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1405-1413, out./dez., 2019.

PORTAL G1. Bolsonaro chama Paulo Freire de 'energúmeno' e diz que TV Escola 'deseduca'. **Caderno Política**. Matéria assinada por Guilherme Mazui. Publicada em: 16 dez. 2019, às 09h 32 min. Brasília. Disponível em: < <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml> >. Acesso em: 23 dez. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, n. 37, p. 4-28, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out., 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf> >. Acesso em: 10 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Maria do Pilar Lacerda Almeida e. **A Educação Básica: avanços e desafios**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação, 2009. Disponível em: < [file:///C:/Users/RV415%20STARTER/Downloads/educacao\\_basica\\_brasil\\_avancos\\_desafios.pdf](file:///C:/Users/RV415%20STARTER/Downloads/educacao_basica_brasil_avancos_desafios.pdf) >. Acesso em: 10 set. 2019.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, n. 23 jul./dez., 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.