



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**QUEM TEM MEDO DE POLÍTICA? PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DE  
HISTÓRIA ACERCA DA POLITICIDADE DE SUA FORMAÇÃO**

EMILLY PEREIRA SILVA

SANTOS  
2023



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS

EMILLY PEREIRA SILVA

**QUEM TEM MEDO DE POLÍTICA? PERCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DE  
HISTÓRIA ACERCA DA POLITICIDADE DE SUA FORMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Alexandre Saul.

SANTOS  
2023

[Dados Internacionais de Catalogação] Departamento de  
Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

S586q Silva, Emilly Pereira  
Quem tem medo de política? Percepções de licenciandos  
de história acerca da politicidade de sua formação  
/ Emilly Pereira Silva ; orientador Alexandre Saul.  
-- 2023.  
100 f.; 30 cm  
  
Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de  
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em  
Educação, 2023  
Inclui bibliografia  
  
1. Paulo Freire. 2. Formação de Professores. 3. Política e  
4. Licenciatura em História. I. Saul, Alexandre - orientador. II.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

EMILLY PEREIRA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Banca Examinadora**



---

Prof. Dr. Alexandre Saul (UNISANTOS)  
Orientador



---

Prof. Dr. Ricardo Galvanese (UNISANTOS)  
Membro interno

---

Prof. Dr. Teodoro Zanardi (PUC-MG)  
Membro Externo

Santos, 29 de junho de 2023.

*Às mulheres da minha família, pela força e  
por nunca terem se acomodado e  
conformado ao lugar inóspito que o  
patriarcado colocou as mulheres desta  
sociedade.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, aos espíritos de luz que me guiaram até este momento.

Ao meu querido amigo e orientador, Prof. Dr. Alexandre Saul, por despertar em mim o gosto pela pesquisa, pela obra de Paulo Freire e pela Pedagogia Crítica; por me mostrar que mudar é difícil, mas possível; pelo apoio, pela confiança e pelo amor que sempre teve comigo e com a minha pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Fernanda Quatorze Voltas, pelo apoio e por servir de inspiração para esta escrita.

Ao Prof. Dr. Teodoro Zanardi, pela disponibilidade em construir coletiva e ativamente os conhecimentos aqui sistematizados.

Ao Prof. Dr. Ricardo Galvanese, meu professor na graduação de História, meu colega de partido e de grupo de pesquisa, pela inspiração como professor crítico e combativo, que jamais se esquivou da luta pela humanização, e pela honra de tê-lo em minha banca.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Saul e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria de Fátima Abdalla, pelas grandes contribuições e por aceitarem participar deste momento como suplentes da banca examinadora.

A todo corpo docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, por tantos ensinamentos.

À Universidade Católica de Santos, pela possibilidade de um estudo rigoroso e de qualidade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento financeiro, sem o qual realizar o sonho da Pós-Graduação seria impossível.

À minha querida mãe, Nádia, por todo apoio emocional, financeiro, sentimental e amoroso que sempre me deu.

À minha irmã, Maria Eduarda, por toda a alegria e pelo carinho.

Aos meus irmãos, Henrique e Arthur, pelo amor.

Ao meu pai do coração, Salomão Jr., por todo amor e pela paciência.

Às minhas avós, Cleide e Norma, luzes que guiam o meu caminho, referências de amor.

Aos amigos amados, Luiz Lagos, Thaís Morgado e Nicolle Rebelo, pelo apoio incondicional em tantos momentos de desânimo.

À minha mãe do coração, Cristiane Mello, pelo cuidado maternal e amoroso que teve comigo desde o dia em que nos conhecemos – sem você este caminho teria sido impossível.

Às minhas professoras de yoga, Maria Mariana e Bárbara, por me apresentarem essa ferramenta tão importante para a existência no presente.

À minha psicóloga, Rafaelli Fagnoli, por me ajudar no caminho do autoconhecimento.

Aos meus companheiros de partido, em especial Vitória Felipe, Débora Camilo, Everton Vieira, Guilherme Prado e Milena Savini, por me ensinarem tanto sobre a luta política organizada e diária.

Ao meu companheiro, Sandro, por ter acolhido cada momento de desespero, angústia e insônia e por acreditar em mim em momentos que nem eu acreditava.

À Manu, por ter me recebido em sua vida de forma tão amorosa e por toda paciência.

Ao meu eterno professor de História, Heraldo, por despertar em mim o senso crítico e o profundo amor à História.

*Triste,  
louca ou má  
Será qualificada  
Ela quem recusar  
Seguir receita tal  
A receita cultural  
Do marido, da família  
Cuida, cuida da rotina  
Só mesmo, rejeita  
Bem conhecida receita  
Quem não sem dores  
Aceita que tudo deve mudar  
Que um homem não te define  
Sua casa não te define  
Sua carne não te define  
Você é seu próprio lar  
(Francisco, el Hombre)*

SILVA, Emilly Pereira. **Quem tem medo de política?** Percepções de licenciandos de História acerca da politicidade de sua formação. 2023. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2023.

## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *Quem tem medo de política? Percepções de licenciandos de História acerca da politicidade de sua formação*, teve como objetivo analisar as percepções de estudantes de cursos de Licenciatura em História, matriculados no último ano e recém-formados, acerca da diretividade da educação e das relações entre a docência e a transformação ou manutenção do *status quo*. Tomando como referência a compreensão de Paulo Freire de que educar é um ato político, buscou-se explicitar contradições, práticas, ênfases teórico-metodológicas e ideários dos contextos formativos dos sujeitos da pesquisa para, com isso, identificar e compreender visões dos participantes sobre a politicidade inerente aos seus percursos na Graduação. Este estudo surgiu da necessidade mais ampla de lançar luz sobre conhecimentos e produzir novos, que auxiliem a transformação social e a construção de uma sociedade outra, mais igualitária e humanizada, sendo a educação um fator crucial desse compromisso. Nesse sentido, fez-se fundamental apreender como a formação docente pode contribuir para reforçar a ordem social vigente ou para subvertê-la, em favor dos oprimidos. A investigação, de abordagem qualitativa, valeu-se de um questionário aplicado em ambiente virtual para registrar as respostas dos licenciandos. A questão norteadora da pesquisa foi assim escrita: Quais são as percepções de licenciandos do curso de História acerca da politicidade de sua formação? Os dados produzidos foram distribuídos e analisados em eixos temáticos que tiveram por base as seguintes categorias: diálogo, justiça social e leitura crítica da realidade. Os principais resultados revelaram que, de forma geral, os estudantes percebem as intenções e os interesses subjacentes à prática educativa que integram, com diferentes níveis de criticidade e perspectivas políticas. A compreensão dos sujeitos acerca da politicidade de sua formação perpassa o medo da exposição e da demissão de docentes que explicitam suas posições políticas; a visão do conhecimento como um produto pronto, a ser entregue aos discentes; e o próprio ideário capitalista vigente, que faz da educação uma relação mercantil. Contudo, pode-se dizer, também, das muitas e louváveis tentativas de superação e de transgressão de perspectivas homogeneizadoras de ensino-aprendizagem, e que os estudantes, em sua maioria, valorizam uma educação plural e respeitadora de suas identidades. A presente pesquisa soma-se a um conjunto de investigações que têm como preocupação central a crítica ao mito da neutralidade da educação. De forma específica, este estudo pode contribuir com informações acerca de como futuros professores de História podem se aproximar ou se afastar dessa ideia, em função das crenças que possuem, de suas necessidades e de oportunidades que lhes são conferidas para experienciar e dialogar sobre a politicidade da educação, ao longo de sua formação inicial.

**Palavras-chave:** Paulo Freire; Formação de Professores; Política e Educação; Licenciatura em História.

SILVA, Emily Pereira. **Who is afraid of politics?** Perceptions of History pre-service teaching undergraduate students regarding the politicity of their education. 2023. 99 p. Thesis (Master's in Education) – Catholic University of Santos, Santos, 2023.

## ABSTRACT

This research, entitled *Who is afraid of politics? Perceptions of History pre-service teaching undergraduate students regarding the politicity of their education*, aimed to analyze the perceptions of students of History undergraduate teaching courses, enrolled in the last year and recent graduates, regarding the directivity of education and the relationships between teaching and transformation or maintenance of the *status quo*. Taking as a reference Paulo Freire's understanding that educating is a political act, it was sought to explain contradictions, practices, theoretical-methodological emphases and ideas of the formative contexts of the research subjects in order to, with this, identify and understand the participants' views on the *politicity* inherent to their undergraduate paths. This study arose from the broader need to shed light on knowledge and produce new ones, which help social transformation and the construction of a different, more egalitarian and humanized society, with education being a crucial factor in this commitment. In this sense, it is fundamental to apprehend how teacher training can contribute to reinforce the current social order or to subvert it, in favor of the oppressed. The investigation, with a qualitative approach, used a questionnaire applied in a virtual environment to record the responses of the pre-service teaching undergraduate students. The guiding research question was written as follows: What are the perceptions of the History pre-service teaching undergraduate students regarding the politicity of their education? The data produced were distributed and analyzed in thematic axes based on the following categories: dialog, social justice and critical reading of reality. The main results revealed that, in general, students notice the intentions and interests underlying the educational practice they integrate, with different levels of criticality and political perspectives. The understanding of the subjects about the politicity of their education permeates the fear of exposure and dismissal of professors who make their political positions explicit; the vision of knowledge as a ready-made product to be delivered to students; and the prevailing capitalist ideology itself, which makes education a commercial relationship. However, it can also be said that there are many commendable attempts to overcome and transgress the homogenizing teaching-learning perspectives, and that most students value a plural education that respects their identities. This research is part of a set of investigations whose main concern is to criticize the myth of the neutrality of education. Specifically, this study can contribute with information about how future History teachers can approach or distance themselves from this idea, depending on the beliefs they have, their needs and the opportunities given to them to experience and have a dialog about the politicity of education, throughout their initial training.

**Keywords:** Paulo Freire; Teacher training; Politics and Education; Pre-service History Teaching Course.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Palácio Universitário da Universidade do Brasil localizado na cidade do Rio de Janeiro .....	39
Figura 2 – Edição de 6 de julho de 1937 do Correio da Manhã .....	40
Figura 3 – Trama Conceitual Freireana.....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
ANL	Aliança Nacional Libertadora
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNFi	Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras
GP	Grupo de Pesquisa
IC	Iniciação Científica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LSE	<i>London School of Economics</i>
MCP	Movimento de Cultura Popular
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PB	Paraíba
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEC	Serviço de Extensão Cultural
Semesp	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo

STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TRF	Tribunal Regional Federal
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UniSantos	Universidade Católica de Santos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

LUGAR DE FALA.....	14
<b>1 PRIMEIRAS PALAVRAS .....</b>	<b>19</b>
1.1 Estudos correlatos.....	21
1.2 Apontamentos metodológicos.....	26
1.3 Estrutura da pesquisa.....	29
<b>2 TRAJETÓRIA DO CURSO DE HISTÓRIA NO BRASIL .....</b>	<b>32</b>
<b>3 PAULO FREIRE: DESTAQUES BIOGRÁFICOS E A POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>47</b>
3.1 Primeiros anos .....	47
3.2 Destaques da trajetória profissional e política.....	49
3.3 Trama conceitual freireana.....	57
<b>4 ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>66</b>
4.1 Politicidade exige diálogo .....	67
4.2 Politicidade possibilita justiça social .....	72
4.3 Politicidade se faz com leitura crítica da realidade.....	77
4.4 Síntese da análise .....	84
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE A – Chamada para o preenchimento do questionário .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE B – Questionário exploratório.....</b>	<b>94</b>

## LUGAR DE FALA

O conceito de lugar de fala utilizado pela pesquisadora Djamila Ribeiro (2017), no livro com o mesmo nome, refere-se ao contexto que o enunciador está, em outras palavras, à qual classe social pertence, sua raça, sua história de vida, o contexto político e educacional em que nasceu e viveu. Para utilizar um conceito freireano, todo sujeito possui um endereço histórico, que diz respeito a uma leitura de mundo que está pautada nas experiências concretas mais diversas que esse indivíduo passou. Vale acrescentar, ainda, que a noção de lugar de fala utilizada nesta pesquisa se alinha à tradição progressista da defesa do direito à voz dos subalternizados, e não à desqualificação da fala do “outro”, nem às perspectivas interpretativistas da realidade.

A humanização da ciência e, por conseguinte, da pesquisa, em uma perspectiva crítico-emancipatória, pautada na pedagogia de Paulo Freire, convida a refletir acerca da influência do pesquisador no processo investigativo, da relação dialética entre sujeito e objeto. O ato de pesquisar anuncia o local de fala e de percepções durante todo o processo de pesquisa, entranhadas na materialidade do real. O ato de pesquisa em Freire (2019a) preconiza o movimento reflexivo proveniente da práxis em direção a uma consciência epistemológica crítica.

Diante desse compromisso de transformação da curiosidade ingênua para a científica, é que passo a realizar uma autodescrição de minha relação com o objeto de estudo, afinal, faz-se necessário compreender o meu lugar de fala. Sou professora de História e atuo, desde 2021, na Educação Básica, nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Formei-me na Universidade Católica de Santos (UniSantos), em 2019, e, durante o curso, tive a oportunidade de fazer Iniciação Científica, quando estudei sobre a presença do pensamento de Paulo Freire em Santos, estado de São Paulo (SP). Dando continuidade aos estudos que vinculavam a pedagogia freireana e a área de História, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *O conceito de historicidade na obra de Paulo Freire*, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Saul. Além disso, desde o ano de 2018, integro o Grupo de Pesquisa (GP) “Currículo e Formação de Professores: Diálogo, Conhecimento e Justiça Social”, coordenado também pelo Professor Alexandre Saul e vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UniSantos. Nesse GP, tenho aprofundado meus estudos sobre o pensamento de Paulo Freire.

Ao longo de minha formação inicial, inquietava-me a falta de explicitação da dimensão política da Educação, em outras palavras, das relações de poder e das decisões valorativas inerentes à prática pedagógica. Essa ausência também se manifestava na pouca articulação que eu percebia entre o que estava acontecendo na cidade, no país e no mundo e os conteúdos curriculares específicos, que poderiam ter me ajudado a compreender melhor e a intervir de forma mais consciente nesses acontecimentos. Essa preocupação motivou-me a procurar possíveis respostas em uma pesquisa acadêmica, em nível de Mestrado.

Dito isso, eu preciso começar minha história pela trajetória da minha avó materna, pois, aqui, já temos um recorte de classe, de raça e de gênero, o que influenciou todo o meu percurso como pessoa e como pesquisadora. Hoje, consigo compreender esses recortes em uma perspectiva histórica, trazendo explicações para as diversas opressões que atravessam a minha vida e a da minha família.

Emigrante baiana “arretada”, que criou dois filhos sozinha, com a renda de costuras na Baixada Santista, Dona Norma, minha avó materna, fugiu de uma cidade muito pequena no interior da Bahia aos 21 anos de idade no ano de 1976. Sua fuga teve como motivo a promessa feita pelo meu bisavô de que mataria o homem por quem minha avó estava apaixonada. Essa promessa por si só já era suficientemente assustadora, mas a história não termina aqui. O grande susto veio quando meu bisavô chegou em casa ensopado de sangue e, imediatamente, Norma entrou em estado de choque e permaneceu três dias hospitalizada. No entanto, na verdade, o sangue era de um tatu que ele encontrou no caminho de volta do trabalho para casa.

Esse episódio somado à vontade da minha avó de ter novas possibilidades de vida fez com que ela fugisse para a cidade de Praia Grande – SP, onde já havia alguns familiares. Ao chegar aqui, ela conheceu meu avô, um homem de boa família e muito trabalhador. Teria sido o casamento perfeito, com um lindo casal de filhos se não fosse pelo machismo do meu avô. Durante dez anos, minha avó foi vítima de violência doméstica física e psicológica, até que, finalmente, ela teve coragem de pôr fim a essa relação. Com o fim do casamento, minha avó criou seus filhos praticamente sozinha em um bairro da chamada Terceira Zona, nos limites da cidade.

A partir desse momento, minha vó Norma, minha mãe e meu tio tiveram uma vida relativamente tranquila. Meu avô se fazia presente apenas em alguns finais de semana, minha avó trabalhava muito como costureira para poder dar conta de sustentar uma casa com dois filhos sozinha, até que, aos 17 anos, minha mãe

engravidou de mim, e isso foi um grande choque para a família, pois minha mãe ainda era adolescente e estava cursando o último ano do Ensino Médio.

Minha mãe decidiu se casar com o meu pai, e, assim, permaneceram até eu completar um ano de idade, quando se separaram. Ao longo de minha infância, meu pai não se fez presente nem aos finais de semana, e minha mãe me criou totalmente sozinha, inclusive sem ajuda de seus pais, que, nessa altura, já haviam se mudado da cidade. Minha avó mudou-se para Aracaju, e meu avô, para São Paulo, capital.

Fui uma criança e adolescente feliz, apesar das limitações oriundas de dificuldades financeiras no meu pequeno núcleo familiar, formado pela minha mãe e avó paterna, Cleide. Mesmo diante desse cenário desafiador, minha mãe sempre valorizou a educação, na medida de suas possibilidades econômicas.

Não obstante a minha experiência escolar ter sido positiva, a profissão docente não era uma de minhas escolhas no momento de ingresso na universidade. A princípio, eu tinha muito preconceito com a docência, devido à desvalorização social e monetária associada a essa carreira, e ser independente financeiramente sempre foi uma questão crucial para mim. Eu tinha muito receio de não conquistar esse objetivo sendo professora.

Esse sentimento não era descabido, pois, de acordo com a pesquisa realizada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), intitulada *Education at a Glance*<sup>1</sup> (OCDE, 2021), o Brasil está entre os países que pagam o pior salário para professores da Educação Básica. Contudo, ao final da adolescência, terminando a Educação Básica e com o apoio de minha mãe, ao decidir sobre minha jornada universitária, o curso de Licenciatura em História me pareceu uma opção interessante e foi o início de uma nova fase na minha vida.

Eu já havia decidido que queria fazer faculdade de História, mas meus planos passavam longe da docência, até que, no último ano de escola, conversando com o meu professor de Educação Física, fui descobrindo a parte boa de ser professora. A partir daquele momento, decidi que queria ser professora. Contar para a minha família foi um outro processo que me gerou muito medo, afinal as pessoas têm preconceito com essa profissão da mesma maneira que um dia eu tive. Surpreendentemente, a minha família, especialmente minha mãe, me apoiou.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa é realizada anualmente com cerca de 41 países, quando são analisados os sistemas de educação dos países membros.

Assim sendo, no ano 2017, aos 18 anos de idade, eu ingressei no curso de Licenciatura em História na UniSantos. Na época, o curso tinha duração de três anos, e nós tínhamos aula aos sábados. Como todo adolescente que sai da escola e entra direto na universidade, minha leitura da realidade era ainda muito ingênua. Essa visão teria continuado assim se não fosse pela virada de chave que aconteceu comigo nas aulas de Didática. Já na primeira aula, senti um certo estranhamento em relação ao formato da aula, o qual contava com discussão em roda, jogos teatrais, dinâmicas e a uma pedagogia totalmente nova para mim.

A prática educativa comprometida com a humanização pode despertar uma estranheza, pois os educandos oriundos de sociedades ocidentais capitalistas estão, em sua grande maioria, muito bem socializados em um sistema educativo bancário, desde a Educação Básica. Um sistema que, a despeito de contradições e possibilidades de transgressão, geralmente violenta, exclui e inibe a criatividade, a curiosidade e a humanidade dos sujeitos inseridos da prática educativa. No entanto, na contramão dessa lógica, nas brechas que permitem superar o sistema, os impactos de uma pedagogia humanizadora, como à proposta por Paulo Freire, são muito relevantes para a construção de conhecimentos significativos, para estimular a leitura crítica da realidade e para a luta individual e coletiva por justiça social, dentro e fora da escola. Braga e Fagundes (2015) corroboram essa ideia em artigo publicado na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>2</sup>:

Nossa compreensão é de que o processo educativo desenvolvido por meio de uma didática humanizadora permitiu aos sujeitos que delas participaram, a apropriação dos diferentes tipos de saber, culturalmente construídos pela humanidade, contribuiu para que o ser humano se torne mais autônomo e que a escolarização, pautada por pressupostos humanizadores, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, cultural, espiritual e estético dos grupos subalternizados, elementos colaboradores para a sua libertação (BRAGA; FAGUNDES, 2015, p. 16-17).

Durante o curso de História, eu precisava aumentar minha renda, afinal pagava a mensalidade da faculdade sozinha. A UniSantos concedia algumas bolsas para alunos que participassem do programa de Iniciação Científica (IC). Assim sendo, já na primeira aula de Didática ministrada pelo Professor Alexandre Saul, perguntei a ele se poderia me orientar no projeto de IC e ele aceitou.

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma entidade que luta pelo desenvolvimento ético e comprometido com a justiça social da Educação no Brasil.

Comecei, nesse momento, a estudar a pedagogia freireana a partir da leitura das obras do autor recifense e, também, por meio das discussões realizadas no GP Currículo e Formação de Professores: Diálogo, Conhecimento e Justiça Social coordenado pelo Professor Alexandre Saul. Meu projeto de pesquisa da IC consistiu no mapeamento da pedagogia freireana e na presença física de Paulo Freire em contextos educativos na Baixada Santista.

Somente nesse momento da minha formação inicial tive contato com a pedagogia crítica, principalmente com a obra de Paulo Freire, mais especificamente com o conceito de politicidade da educação. Ao desenvolver o conceito de politicidade da educação, Freire (2019a, p. 69) nos afirma que educar é um ato político e que

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, 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, em 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.

Dessa forma, o educador crítico precisa ter clareza sobre para qual projeto societário sua atuação contribui, podendo desenvolver uma prática educativa que tem como horizonte a humanização, a justiça social e a transformação da sociedade como um todo, ou, ainda, uma prática que contribui com a manutenção do *status quo*, com o avanço do neoliberalismo e a perpetuação da desigualdade social.

Relembrando a minha trajetória inicial na vida acadêmica, agora com mais ferramentas de análise, senti muita falta da discussão acerca da politicidade da educação nas aulas do curso de História. Pensar que o campo político está intimamente ligado ao campo da História me fez questionar a ausência dessa pauta nas aulas. Uma questão que me tirava o sono era não discutir o quanto se fazer professor, nesta sociedade, é um ato político independentemente da base ideológica que orienta o professor.

É dessa ausência latente de espaços em que se pudesse discutir a prática docente do ponto de vista político, na universidade, mais especificamente no curso de Licenciatura em História, que nasceu esta pesquisa, da certeza da não neutralidade da educação.

## 1 PRIMEIRAS PALAVRAS

*[...] é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político*  
Paulo Freire (1988, p. 16).

Essa epígrafe, escrita por Paulo Freire em 1982, faz parte de um texto que ele produziu para o Debate do Grupo de Trabalho da Comissão Nacional do Partido dos Trabalhadores (PT). Esse texto está no livro *A Educação como um ato político partidário*, de 1988, publicado pela Editora Cortez, que conta, também, com textos de Carlos Rodrigues Brandão, Demerval Saviani, Moacir Gadotti, entre outros. Esse livro e esse grupo de trabalho visavam discutir e fundamentar um Plano de Educação Nacional Popular.

A fim de justificarmos a escolha dessa epígrafe, destacamos o contexto que o Brasil vive hoje, cujo legado de Paulo Freire vem sofrendo profundos ataques por parte de movimentos como o Escola sem Partido (esse Movimento será abordado em mais detalhes no segundo capítulo desta pesquisa) e em que professores vêm sofrendo diariamente com perseguições ideológicas nas escolas, acusados, por vezes, de doutrinadores e inimigos da pátria, quando eles se mostram dispostos a problematizar, com os estudantes, a partir de suas áreas de formação, situações de desigualdade e autoritarismo.

Faz-se necessário ressaltarmos que a política partidária, fundamental para a vida em sociedade, não é a única forma de expressão política. A politicidade da educação indicada por Freire vai além da visão de que a atividade política humana se resume a atividades desenvolvidas no âmbito de um partido político. A política tem a ver com sonhos, projetos, decisões, esperanças, desafios e limites. Esta pesquisa foi, então, gestada em um momento muito particular da História recente do Brasil, especialmente para a nossa jovem democracia.

O ano de 2018 foi de eleição presidencial no Brasil, e o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva foi lançado pelo PT como pré-candidato. No entanto, no dia 7 de abril de 2018, Lula se entregou à Polícia Federal em São Bernardo do Campo – SP acusado de corrupção passiva devido aos casos envolvendo a Petrobrás e por lavagem de dinheiro na ação envolvendo um triplex no Guarujá. Lula foi julgado em Segunda Instância e injustamente condenado a uma pena de 12 anos e um mês de detenção em regime fechado. O ex-presidente cumpriu 580 dias de pena. No dia 8 de março de 2021, suas condenações em Segunda Instância foram retiradas por

intermédio do Ministro Edson Fachin, do Supremo Tribunal Federal (STF), por acreditar que o Tribunal Regional Federal (TRF)<sup>3</sup> que julgou o caso estava fora da sua área de atuação.

Voltemos à eleição de 2018. Lula estava fora da corrida à presidência, mesmo assim o PT decidiu lançar como candidato Fernando Haddad,<sup>4</sup> já conhecido de sua base eleitoral. O segundo turno aconteceu em 28 de outubro de 2018, e o candidato petista concorreu com o candidato do Partido Social Liberal (PSL) Jair Bolsonaro, que saiu vencedor dessa disputa com 55,13% dos votos válidos.

Bolsonaro é um ex-militar, formado em paraquedismo, que foi deputado federal pelo Rio de Janeiro, dos anos de 1991 a 2018. Vale ressaltarmos que, durante todos esses anos no Poder Legislativo, Bolsonaro só conseguiu aprovar apenas dois projetos de lei e uma emenda<sup>5</sup>. Outro aspecto que chama atenção em relação ao presidente eleito em 2018 é que, em seu plano de governo, na parte que se refere à Educação, o seguinte texto foi apresentado: “Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire [...]” (O CAMINHO..., 2018, p. 46). Em diversos momentos, o atual presidente fez falas se referindo pejorativamente à obra e à pessoa de Paulo Freire.

O mandato de Bolsonaro passou por um dos momentos mais marcantes da história recente do mundo, a pandemia da SARS-CoV 2, que resultou na *coronavirus disease* (covid-19). No Brasil, a doença vitimou 639 mil pessoas, muitas dessas mortes ocorreram pela falta geral de conhecimentos que pudessem contribuir para a prevenção e o tratamento da doença, mas, no caso do Brasil, as mortes também ocorreram pela má gestão do então presidente, que desencorajou o isolamento social – comprovadamente eficaz contra o contágio da doença –, protelou a compra de vacinas e desaconselhou o seu uso e, em outros momentos, incentivou a população a recorrer a tratamentos sabidamente ineficazes contra a covid-19, como o uso de cloroquina<sup>6</sup>.

---

<sup>3</sup> TRF da 4ª Região: órgão que representa a Justiça Federal nos estados da região Sul do Brasil.

<sup>4</sup> Foi ministro da Educação de 2005 a 2012 e prefeito da cidade de São Paulo de 2013 a 2016. Vale ressaltarmos que Haddad é professor de ciência política da Universidade de São Paulo (USP).

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/74847/biografia>. Acesso em: 6 nov. 2022.

<sup>6</sup> Medicamento utilizado no tratamento de malária, lúpus e artrite, mas que não há comprovação de que seu uso previna a contaminação pelo vírus da covid-19.

Nesse cenário, é preciso indagarmos: Como a Escola e a Universidade, naquilo que é a sua tarefa precípua, qual seja, o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem e produção de conhecimentos, vêm ajudando a população a questionar e superar as múltiplas opressões que a acometem? Qual conhecimento importa para a promoção da vida digna da população? O que se pode aprender com a história, no sentido de compreender e, hoje, projetar um futuro com mais justiça social? Fica evidente a necessidade de afirmarmos que, se, de um lado, a educação não é a chave da transformação social, de outro lado, sem a educação a mudança tampouco ocorre. Contudo, de que educação estamos falando? Há uma educação neutra? Com qualquer educação será possível lutar contra as desigualdades? Potencializar a humanização?

Com Paulo Freire, defendemos que não. A educação política, aquela que possibilita as pessoas a se assumirem como sujeitos históricos, capazes de construir conhecimentos e conquistar autonomia, a partir de necessidades concretas que as desafiam, é que poderá oferecer caminhos rumo à emancipação e não à perpetuação de sua dominação. Daí, discutir a politicidade da educação, ou seja, a direção que esta toma, em termos dos seus objetivos e fins, é fundamental para a análise da prática pedagógica que se faz presente em diferentes contextos, no caso desta pesquisa, de forma específica, em cursos de Licenciatura em História.

### **1.1 Estudos correlatos**

A pesquisa qualitativa, por princípio, é um movimento sistemático e intencional para a produção de conhecimento novo sobre um determinado objeto, com base no questionamento de fatos da realidade objetiva e percepções de sujeitos. Diante disso, podemos afirmar que tanto as pesquisas emergem da sociedade, quanto a sociedade é modificada por pesquisas (CHIZZOTTI, 2000), e mais, que a produção do conhecimento novo é tributária de conhecimentos anteriormente gerados. Assim, a busca por estudos correlatos é um passo imprescindível no sentido de dar sequência ao que se sabe sobre uma certa problemática e ir além dela. Trata-se de buscar, dentre um conjunto de pesquisas acadêmicas já produzidas sobre um tema de estudo, aquelas que mais se aproximam das intenções e dos questionamentos do pesquisador, com o objetivo de que ele possa conhecer e analisar perguntas já elaboradas, aportes científicos registrados, metodologias utilizadas e, se possível,

localizar com mais precisão a contribuição que pretende oferecer com a sua investigação.

A leitura e a análise dos estudos foram realizadas e dispostas em ordem cronológica crescente dos trabalhos correlatos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras-chave que nortearam as buscas na BDTD foram: “politicidade”, “Paulo Freire” e “formação de professores de História”.

Entendemos a politicidade da educação, nesta pesquisa, como sendo sua qualidade inelutavelmente diretiva que, repercutindo no espaço público, dá a ver as opções político-pedagógicas, os níveis de coerência e as contradições da política educacional e da prática educativa. Em uma sociedade injusta, como confirma pesquisa realizada pela OXFAM Brasil (2022), em que a maioria das pessoas é severamente oprimida pelo sistema capitalista e neoliberal, a orientação política da educação pode contribuir para a manutenção das injustiças ou para a sua superação.

Paulo Freire, defensor da noção da ideia de que a educação é um ato político, é o grande referencial teórico desta investigação. De acordo com a pesquisa realizada pelo Professor Elliot Green, docente na Escola de Economia e Ciências Políticas de Londres (*London School of Economics – LSE*), a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, é o terceiro livro mais citado em pesquisas na área de Ciências Sociais, em todo o mundo (LSE, 2016). Esse referencial está presente nesta dissertação pois a teoria gnosiológica e pedagógica de Freire viabiliza uma prática educativa humanizadora.

O descritor “formação de professores de História” justifica-se pela preocupação na garantia da qualidade da educação que necessariamente passa pela formação rigorosa dos professores. Para que isso aconteça, é preciso que haja investimento nessa área e comprometimento com uma educação crítico-libertadora.

Ao realizarmos a busca por estudos com os referidos descritores, foram encontrados 222 trabalhos, dentre os quais 156 são dissertações e 66 teses, defendidas entre os anos de 1997 e 2022. Definido um *corpus* de análise, procuramos, após leitura dos títulos e dos resumos, selecionar os trabalhos que mais se aproximavam do objeto e da metodologia que perspectivávamos empregar neste estudo e do quadro teórico selecionado, com vistas a possíveis revisões e ampliações.

Perante o exposto, apresentamos, no Quadro 1, as dissertações e as teses selecionadas para um segundo momento de estudo, em que os trabalhos completos foram lidos e examinados.

Quadro 1 – Estudos correlatos a esta pesquisa

Ano	Autor/ Instituição	Título	Dissertação/ Tese
2013	Luciana Barbosa Gerbasi Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	<i>Impacto do pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de pós-graduação no Brasil (1987-2010)</i>	Tese
2015	Eliacy dos Santos Saboya Nobre Universidade Federal do Ceará (UFC)	<i>Docência e politicidade na Educação de Jovens e Adultos: com a palavra, os professores</i>	Tese
2015	Taíssa Santos de Lima Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	<i>Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire</i>	Dissertação
2016	Mauro Sergio de Paula Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	<i>Ética na formação do professor: aproximações e distanciamentos éticos, legais e políticos</i>	Dissertação
2018	Lucimar Araujo Braga Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	<i>Relações de currículo na formação inicial de professores: uma análise a partir das concepções de licenciandos do Curso de Letras.</i>	Tese
2018	Ticiane Rafaela de Andrade Moreno Universidade Estadual de Londrina (UEL)	<i>O político pode ser pedagógico em língua inglesa para crianças: representações do agir político de professores do Ensino Fundamental I da escola pública</i>	Dissertação
2019	Mariane de Freitas Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	<i>Diálogos freireanos na formação inicial de educadores</i>	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo realizado por Nobre (2015), em seu Doutorado, sob o título *Docência e politicidade na Educação de Jovens e Adultos: com a palavra, os professores*, debruça-se sobre o conceito de politicidade e a responsabilidade de os professores construir uma educação emancipadora, a partir do diálogo e da conscientização crítica sobre as relações sociais que cercam a todos nós. A pesquisadora buscou significações pessoais e coletivas do professorado, sob à luz dos princípios freireanos, e sobre seu papel na edificação de práxis crítico-emancipatória que gerasse a real leitura de mundo pelos educandos. Na pesquisa de abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores da Educação de Jovens e

Adultos (EJA) na cidade do Crato, estado do Ceará (CE). Como conclusão, a autora afirma ser de suma importância para os professores a relação de ensino-aprendizado baseada em diálogo e na práxis, em que haja a conjugação de teorias e práticas refletidas ao longo da docência.

No mesmo sentido, a pesquisa intitulada *Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire*, Lima (2015) partiu da análise da práxis freireana, reflexão-ação-reflexão para investigar os pressupostos teórico-metodológicos de formação contínua de educadores sob princípios oriundos das obras de Paulo Freire. A pesquisa teve como sujeitos os professores e administradores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, na Paraíba (PB). Por meio de procedimentos de análise documental, questionários, cartas pedagógicas e entrevistas, os dados gerados foram articulados e discutidos em eixos decorrentes de uma trama conceitual freireana. A pesquisadora chegou à conclusão de que a formação continuada de professores, no contexto estudado, não segue princípios freireanos, cujo objetivo central é a formação crítico-libertadora, mas, sim, uma lógica de treinamento que atende às demandas neoliberais.

Em 2013, premissas dos ensinamentos de Paulo Freire foram catalogados e analisados por Gerbasi (2013), na tese nomeada *Impacto do pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de pós-graduação no Brasil (1987-2010)*. Na pesquisa, de caráter documental e bibliográfico, a autora destaca que o pensamento de Paulo Freire está presente em forma direta (palavras-chave) em 233 dissertações e 138 teses, localizadas em 32 universidades. Entretanto, com base nas análises realizadas, a autora demonstra que urge, na formação de docentes, a materialização de preceitos freireanos de autonomia, de rigorosidade metódica e de compromisso social.

Em *Ética na formação do professor: aproximações e distanciamentos éticos, legais e políticos*, Paula (2016), por meio de uma pesquisa exploratória e documental, trouxe, em sua dissertação, a sua compreensão acerca do sentido ético constante na formação de professores, considerando como parâmetro as diretrizes nacionais para a formação docente. O autor concluiu que as diretrizes para formação docente atendem, especialmente, às concepções neoliberais de formação, com caráter tecnicista e despolitizador. O pesquisador ainda alude que desvelou, durante a sua busca científica, que a formação docente está alicerçada em currículos mínimos, entendendo que áreas específicas como Ciência e Filosofia da Educação devem

servir para adaptar o indivíduo ao pacto social mercantilista da educação. Paula (2016) sugere, por fim, que há a predominância dos preceitos capitalistas na formação de professores, ocultando a visão ética libertadora.

Tratando de currículo, Braga (2018), em sua tese intitulada *Relações de currículo na formação inicial de professores: uma análise a partir das concepções de licenciandos do Curso de Letras*, trouxe uma importante construção acerca das possíveis relações existentes entre o currículo e a formação inicial de professores. Por meio de uma abordagem qualitativa, o autor buscou relações entre o currículo e as concepções de ensinar e aprender no curso de Letras na UEPG, no interior do Paraná, embebidas de percepções políticas, históricas e sociais e que as temáticas tratadas em aula emergem concepções de currículo misto: tradicional e crítico.

Na UEL, Moreno (2018) desenvolveu a pesquisa de Mestrado intitulada *O político pode ser pedagógico em língua inglesa para crianças: representações do agir político de professores do Ensino Fundamental I da escola pública*. Nela, a autora evidencia as relações entre o político e o pedagógico nas representações de docentes da Língua Inglesa. Na pesquisa, de abordagem qualitativa, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos: questionário, grupo-focal e entrevistas. Como resultado, Moreno (2018) destaca que as representações são alicerçadas em um agir não político, não enxergam a politicidade na própria prática, nem no conteúdo ensinado, e que os professores, por vezes, assumem ações conservadoras e omissas, que podem não fomentar a aprendizagem significativa das crianças.

Em Freitas (2019), na dissertação intitulada *Diálogos freireanos na formação inicial de educadores*, a pesquisadora debruçou-se na compreensão das eventuais aproximações e distanciamentos entre a pedagogia freireana e o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS do *campus* Chapecó, Santa Catarina (SC). A pesquisadora fez um resgate acerca da Educação Popular na concepção de Paulo Freire, além de conceituar os princípios norteadores vigentes no contexto estudado para a formação inicial. Com base na metodologia indiciária como ferramenta de coleta e categorização de dados, a análise sinalizou que os princípios da pedagogia freireana demarcam os documentos oficiais, mas se deparam com óbices nos currículos institucionais. A autora concluiu, portanto, que há um distanciamento em relação à prática da formação, embebida de preceitos freireanos e o currículo oficial, e que, diante disso, há a necessidade de aprofundamento de estudos de explicitação, de verificação e de tomada de novas decisões no campo da formação docente.

Com base no levantamento teórico e na leitura das pesquisas, foi possível verificarmos que alguns pressupostos desta investigação coincidem com achados de outros estudos. Como primeiro elemento a destacarmos, percebemos que nem sempre há clareza acerca da politicidade da educação e dos processos formativos de professores, havendo, inclusive, distorções de entendimento do conceito de política, que fica reduzido a sua dimensão partidária. Ressaltamos, também, por parte de alguns sujeitos e grupos, uma atitude negadora da diretividade da educação e a crença de que há conteúdos a serem ensinados, aos quais, como diz Freire (2018), se empresta um poder mágico, pois, distantes da materialidade da vida, não têm relação com a luta de classes.

Por fim, enfatizamos que há contextos formativos em que se discute a politicidade da prática educativa, cujos conteúdos ensinados são problematizados nas práticas docentes. Assim, acreditamos que a presente pesquisa se soma a um conjunto de investigações que têm como preocupação central a compreensão de percepções e de práticas sobre a suposta neutralidade da educação. De forma específica, este estudo pode contribuir com informações acerca de como futuros professores de História podem se aproximar ou se afastar dessa ideia, em função das crenças que possuem, de suas necessidades e de oportunidades que lhes são conferidas para experienciar e dialogar sobre a politicidade da educação, ao longo de sua formação inicial.

## **1.2 Apontamentos metodológicos**

Esta pesquisa obedece a um enfoque qualitativo, “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Disso decorre que os processos e os resultados obtidos valorizam aspectos descritivos das pessoas, conversas e locais envolvidos no processo de pesquisa.

Essa abordagem surgiu com o intuito de qualificar os fenômenos e não de quantificá-los. Segundo Bogdan e Biklen (2004 p. 16):

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou

de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

Na composição do estudo, a revisão bibliográfica foi um processo central, afinal foi preciso estabelecermos um recorte teórico-metodológico coerente, capaz de oferecer os elementos necessários para a compreensão do problema de pesquisa e análise dos dados produzidos no percurso investigativo. De acordo com Chizzotti (2000, p. 40):

A elaboração escrita da revisão bibliográfica, reunindo as informações atuais sobre o problema, é útil para o pesquisador definir com precisão a sua pesquisa e pode ser indispensável para apresentar o objeto da investigação e a contribuição nova que traz. O pesquisador deve estar informado dos principais dados que já foram recolhidos sobre o problema que aborda. A assimilação de resultados já alcançados por outros pesquisadores evita repetições desnecessárias, situa a pesquisa no contexto dos trabalhos científicos e auxilia na formulação da própria problemática. Permite, ainda, identificar como os problemas foram postos e conceitualizados, dá acesso às teorias e modelos explicativos que foram propostos e leva a conhecer os paradigmas experimentais que foram utilizados. A elaboração escrita da revisão bibliográfica deve indicar ao menos a situação atual do problema, os avanços e limites, os resultados alcançados e as posições divergentes sobre o problema.

Além disso, um instrumento importante para a produção dos dados da pesquisa foi o questionário exploratório. O questionário consiste no emprego de perguntas que possam evidenciar informações relevantes relacionadas ao objeto de investigação e aos objetivos delineados no estudo. Para viabilizar essa etapa, utilizamos o aplicativo *Google Forms*, um instrumento gratuito de criação de formulários vinculados ao *Google* e que pode ser usado e acessado por meio de diversas plataformas digitais.

Para a realização deste trabalho, consideramos sujeitos em potencial alunos que cursavam o último ano de Licenciatura em História, pois consideramos que esses estudantes teriam mais experiência com o curso e, potencialmente, mais maturidade para explicitar suas visões sobre o tempo de sua formação inicial. Com base no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>7</sup>, encontramos as universidades da Baixada Santista e da cidade de São Paulo que serviram como base para a pesquisa. Com os dados das universidades selecionadas, iniciamos uma busca para encontrar o nome e o *e-mail* dos

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 10 jun. 2022.

coordenadores dos cursos, sendo a maioria encontrada na internet ou por meio de telefonemas. Foram enviados *e-mails* para todos os coordenadores de curso; no entanto, não obtivemos nenhuma resposta.

Outra saída encontrada foi a divulgação do questionário em grupos de alunos por *WhatsApp* e *Facebook*. Mesmo assim, o retorno não foi o que esperávamos para a pesquisa. O questionário permaneceu no ar do mês de janeiro a abril de 2023, alcançou cinco respondentes, sendo dois homens e três mulheres de uma faixa etária entre 18 e 25 anos. Todos desempenham estágio em escola ou em equipamentos históricos municipais.

Em acréscimo aos dados produzidos por meio da aplicação do questionário, foram analisados recortes de um diário reflexivo, mantido pela pesquisadora, que é professora e recém-formada no curso de História. Os diários reflexivos são constituídos por “[...] narrativas [que] se apresentam como instrumentos potenciais para a tomada de consciência do processo de autoformação a partir da reflexão direcionada e intencional” (BOSZKO; ROSA, 2020, p. 20).

Diante da proximidade do perfil dos sujeitos elencados para a pesquisa e o perfil da pesquisadora, e do valor que as pesquisas da própria prática tem tomado no campo da formação de professores, embora esta pesquisa não se configure como uma pesquisa da própria prática (ANDRÉ, 2012; ZEICHNER, 2010), a pesquisadora considerou interessante trazer para a reflexão sobre a politicidade da formação docente registros que revelam dilemas e contradições vivenciadas pelos docentes e sobre os quais, nem sempre, houve oportunidade de reflexão na formação inicial.

Os dados coletados foram analisados por meio de uma Trama Conceitual Freireana, metodologia desenvolvida pelo Professor Doutor Alexandre Saul e pela Professora Doutora Ana Maria Saul, que consiste na criação de uma articulação analítica de conceitos freireanos e suas relações.

As tramas consistem em representações de proposições compostas por conceitos e suas interconexões. A construção de uma trama é uma ação criadora que permite novas sínteses críticas sobre aspectos da teoria e da prática, por meio do entrelaçamento metódico de conceitos e da problematização de suas interrelações (SAUL; SAUL, 2018, p.1149).

Compreendermos os processos de formação política dos educadores, na Graduação, faz parte de um processo mais amplo de conscientização, importante para a área da Educação, pois nem todo o educador tem a obrigação de trabalhar em uma perspectiva transformadora, porém tem o direito de saber a qual projeto de mundo

serve a sua prática educativa. A conscientização só é possível a partir do reconhecimento de que a Educação é política.

### 1.3 Estrutura da pesquisa

Embora a História, como área de conhecimento, tenha a fama de fazer desabrochar em quem a ela se dedica um pensar crítico, isso nem sempre ocorre, pois depende de uma intencionalidade política e de uma prática pedagógica coerente com essa intenção.

Os cursos de formação de professores de História, no Brasil, grosso modo, estão organizados em dois eixos principais nos quais os componentes curriculares ficam divididos. Em um primeiro eixo, ficam os componentes curriculares específicos da área de atuação do historiador, e, em outro, os componentes chamados “pedagógicos”, que dizem respeito à formação dos profissionais da Educação. Parece haver, nesse contexto, uma compreensão do conhecimento como algo neutro, acabado, pronto para ser transferido aos alunos de forma anódina, por meio de uma série de métodos e técnicas que eles também irão aprender nas “disciplinas pedagógicas”, contribuindo para fazer girar a roda da história.

Em buscas realizadas no acervo da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), percebemos que a produção de estudos sobre a formação de professores de História, de forma mais específica sobre a formação de docentes de história à luz de uma perspectiva crítico-emancipatória, ainda necessita de mais atenção e de um adensamento da produção acadêmica. Nesse sentido, a pergunta que dirige esta pesquisa foi assim escrita: Quais são as percepções de licenciandos do curso de História acerca da politicidade de sua formação?

Objetivando buscar respostas à questão de estudo, traçamos o seguinte objetivo geral: **analisar as percepções de estudantes de cursos de Licenciatura em História, matriculados no último ano e recém-formados, acerca da diretividade da educação e das relações entre a docência e a transformação ou manutenção *do status quo*.**

Para alcançar esse objetivo, foram concebidos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar, nas falas dos sujeitos da pesquisa, elementos que permitam dizer de suas visões sobre o caráter político de suas formações.
- ✓ Analisar as compreensões dos licenciandos participantes do estudo, tomando como referência uma acepção freireana do conceito de politicidade.

Partimos do pressuposto de que os estudantes percebem, com diferentes níveis de criticidade, e perspectivas também distintas, as intenções mais explícitas e aquelas que estão ocultas no interior da prática educativa desenvolvida nas Instituições de Ensino Superior. Diante disso, defendemos que, cada vez mais, os debates em sala de aula e fora dela, no ambiente acadêmico, sejam desveladores da diretividade da prática pedagógica e das utopias ou distopias que representam.

A consciência de que educar é um ato político fomenta o poder de escolha dos educadores que, ao se tornarem sujeitos em seus processos formativos, podem exercer com clareza as suas opções político-pedagógicas. Nessa acepção, a pedagogia de Freire tem como horizonte uma educação emancipatória, requerendo que os professores tenham acesso a uma formação que crie condições de exercício de um pensar crítico.

Esta pesquisa surgiu de uma necessidade mais ampla, apontada por estudiosos dos campos da Política Educacional e do Currículo (CURY; REIS; XANARDI, 2018; FREITAS, 2018), de buscar e produzir conhecimentos que auxiliem a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Isso porque a transformação social não pode prescindir de uma educação que vise a humanização e a liberdade dos sujeitos.

Paulo Freire é a referência central desta pesquisa. Ele fornece elementos teórico-metodológicos para refletir sobre o Currículo, a prática pedagógica e a politicidade da educação. De acordo com Freire (2019a), para que os educandos tenham condições de construir conhecimentos significativos, é necessário formar professores críticos, que respeitem o conhecimento prévio dos alunos e das alunas e os/as auxiliem a ir além deles, de forma que estes/as se assumam como sujeitos de sua própria história.

Para além desta introdução e das considerações finais, outros três capítulos completam a estrutura desta dissertação. Neste primeiro capítulo, precedido de considerações iniciais da pesquisadora, buscamos apresentar o tema tratado bem como o objeto de estudo, sua questão orientadora e os objetivos perseguidos. Além

disso, integram a introdução o quadro de estudos correlatos, os apontamentos metodológicos e esta breve síntese dos capítulos do texto.

No segundo capítulo, apresentamos um panorama geral dos primeiros cursos de História e revelamos, ainda que superficialmente, as relações de poder envolvidas nesse processo. Buscamos apresentar o impacto do projeto nacionalista e desenvolvimentista na formação de professores de história, na própria percepção do povo acerca de seu passado e, conseqüentemente, do seu futuro.

No terceiro capítulo, destacamos aspectos da trajetória pessoal e profissional de Paulo Freire que contribuíram para a construção de sua perspectiva de educação, comprometida com a transformação social. Além disso, apresentamos uma trama conceitual freireana, na qual a politicidade da educação, foco desta pesquisa, assume centralidade, de modo que seus contornos teórico-práticos pudessem ser evidenciados.

O quarto capítulo refere-se à análise dos dados, por meio da qual discutimos as respostas dos licenciandos de História ao questionário. As evidências produzidas foram selecionadas e distribuídas nos seguintes eixos: “Politicidade exige diálogo”, “Politicidade possibilita justiça social” e “Politicidade se faz com leitura crítica da realidade”, com base em critérios de aderência, divergência e contradição em relação à indagação central da pesquisa.

O texto é encerrado com as “Considerações finais”, nas quais retomamos os objetivos da pesquisa e sintetizamos as principais conclusões. Ao final, podem ser encontradas as referências e os apêndices.

## 2 TRAJETÓRIA DO CURSO DE HISTÓRIA NO BRASIL

O conceito de politicidade, central nesta pesquisa, é polissêmico e aparece em diversas áreas do conhecimento, como Direito, Educação e Saúde. Essa abrangência revela o caráter fundamental dessa ideia. Em uma perspectiva mais ampla, relacionada ao senso comum, politicidade pode significar o reconhecimento daquilo que é político. No entanto, o grande referencial teórico deste trabalho é o pensamento de Paulo Freire, que, ao conceituar essa palavra, aprofunda e radicaliza o seu significado. Segundo o educador, em uma perspectiva progressista, reconhecer politicidade no mundo é importante, mas não suficiente, uma vez que é preciso reconhecer e assumir uma política da ética, da humanização e da vida. Em outras palavras, não basta reconhecer que a política está presente em todas as esferas da vida humana, é necessário ainda tomar partido em favor do ser mais, “[...] como desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização” (ZITKOSKI, 2017, p. 369) e como a construção de que sempre se pode ser mais humano.

O reconhecimento da História faz-se igualmente importante, pois oportuniza a reflexão contextualizada e pode contribuir para a tomada de partido em favor da ética universal do ser humano<sup>8</sup>. Nesse sentido, os conceitos de politicidade e historicidade estão intimamente relacionados, pois é necessário reconhecer que tudo é histórico e político, pois todo fenômeno social possui intencionalidades políticas e um contexto histórico que viabiliza o seu aparecimento.

Para que possamos entender os cursos de História na atualidade e a compreensão que os licenciandos possuem acerca da politicidade de sua formação, é importante resgatarmos o contexto histórico, as intencionalidades políticas, a política nacional e os sujeitos envolvidos na constituição dos cursos de História no Brasil.

O primeiro curso de História do Brasil foi estabelecido pelo Decreto Estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, no qual foi estruturada não só a criação do curso de História, mas da própria Universidade de São Paulo (USP) e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sede do referido curso (SÃO PAULO, 1934).

A fim de extrair as intencionalidades políticas que orientaram a criação da USP e do curso de História, precisamos analisar a legislação, pois, por meio dela, poderemos encontrar indícios das intencionalidades políticas envolvidas nesse

---

<sup>8</sup> Rigoriedade ética em favor da dignidade humana.

processo. Assim como a Educação, o Direito e suas normas também não estão livres de intenções políticas, como podemos verificar no seguinte excerto do Decreto Estadual nº 6.283/1934:

[...] considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística, constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo;  
considerando que, somente por seus institutos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre, desinteressado, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos;  
considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes;  
considerando que, em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar a um nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão (SÃO PAULO, 1934, n.p.).

A letra fria da lei evidencia que a criação da USP e do curso de História não foi pensada no sentido de priorizar o povo. Está claro o compromisso do Estado com a formação das classes dirigentes. A palavra “todos” até aparece no texto, mas só depois da demonstração da preocupação em formar uma elite política. Nesse recorte de lei, podemos observar que a preferência em criar um aparelho universitário estava em subsidiar a formação de uma classe de dirigentes, ou seja, de uma classe de poderosos políticos.

Outro aspecto relevante é a utilização do termo “seleção dos mais capazes”, o procedimento de escolha dos eventuais alunos precisa ser criterioso; no entanto, o uso desse termo pode evidenciar o caráter segregacionista que se consolidou no Brasil da década de 1930. Quem decidiu quem são os mais capazes? Como esses critérios foram estabelecidos?

As intencionalidades são reveladas também pela história e pela política. Nesse sentido, fazemos, aqui, uma breve retomada sobre o contexto que influenciava o Brasil e o mundo para melhor compreensão dos condicionantes que propiciaram a formatação do curso de História no país. Tomamos como referência a década de 1930, afinal foi nesse recorte temporal que surgiu o primeiro curso conforme citamos anteriormente.

Um dos principais marcos da década de 1930 foi a Revolução de 1930, que, em poucas palavras, foi responsável pelo fim da república oligárquica do café com leite e marcou a ascensão de Getúlio Vargas ao poder por meio de um golpe de

Estado. No cenário internacional, os impactos da crise econômica de 1929 ainda eram sentidos por diversos países ao redor do mundo, inclusive pelo Brasil, o qual ainda mantinha uma relação de dependência com a venda do café para o mercado externo.

A crise de 1929 não configurou apenas uma crise econômica passageira, mas uma significativa instabilidade no sistema capitalista monopolista, uma verdadeira exposição do seu caráter essencialmente caótico. Todo esse cenário de instabilidade internacional e nacional fez com que os países adotassem medidas de autopreservação econômica.

Um das formas encontradas para reduzir e conter os impactos da crise foi o fortalecimento do Estado e, como consequência, o enfraquecimento do liberalismo econômico. Contudo, é importante ressaltarmos que essas medidas extravasaram a esfera econômica e atingiram especialmente o campo político e social.

No plano interno, a recuperação da economia brasileira incluiu, entre outras metas, a preocupação com a defesa do café, que ainda permaneceu sendo nosso principal produto de exportação naquele período. Complementarmente, o Estado implementou uma política de desvalorização da moeda, por meio do controle monopolizado do câmbio, visando ao aumento das exportações, à captação de moeda estrangeira para investimentos e ao controle da balança comercial, num momento especialmente difícil em relação à obtenção de créditos internacionais. Além disso, procurou-se o controle do déficit público, não só nas contas federais, mas também nos gastos dos estados (BRITO, 2006, p. 5).

Assim sendo, podemos verificar, na década de 1930, um crescimento das doutrinas nacionalistas que, por um lado, visavam à proteção das economias nacionais; e, por outro, consolidar um projeto centralizador de poder na figura do chefe de estado.

Conforme Brito (2006), esse momento histórico, que vai de 1930 a 1934, ficou conhecido como Governo Provisório, e foi nesse período que Vargas iniciou uma série de processos que intencionavam centralizar o poder em suas mãos. Entre essas medidas, podemos citar: a burocratização do aparelho estatal viabilizada pelos Ministérios (Educação e Trabalho, por exemplo), nomeação de tenentes como interventores nos estados, diminuindo, assim, sua autonomia e a suspensão da constituição de 1891. Todas essas alternativas revelam o caráter centralizador e opressor do seu projeto de governo.

Ainda que a república oligárquica tivesse terminado com o golpe de Vargas, de acordo com Brito (2006), para assumir o poder como presidente, as raízes dessa prática ainda estavam presentes e medidas precisaram ser tomadas, por parte do

presidente, visando a diminuir o poder de participação dessa classe e sua consolidação. As principais medidas postas em prática no período foram a criação do código eleitoral, que, como destaque, trouxe o voto secreto, já que as oligarquias utilizavam o voto como forma de assegurar seu poder por meio de eleições fraudulentas. A fim de se fiscalizar o processo eleitoral, foi instituída a Justiça Eleitoral.

O poder das oligarquias vinha, em grande parte, da autonomia política que os Estados brasileiros possuíam até então (BRITO, 2006). Desse modo, Vargas adotou uma série de medidas para diminuir essa autonomia provinciana e aumentar a dependência em relação ao Governo Federal, centralizando o poder político na figura dele próprio. Nesse contexto, destacamos, também, a nomeação de interventores, que diz respeito à nomeação de cargos públicos que estivessem alinhados aos interesses do presidente, como, por exemplo, a classe dos militares, sem a qual Vargas não teria conseguido instaurar o golpe.

A insatisfação da elite oligárquica paulistana resultou na chamada Revolução Constitucionalista de 1932, que, em parte, buscou reivindicar uma lei magna que pudesse regular o poder federal, mas, sobretudo, representou uma resposta às sanções políticas que esse período impôs àqueles que estavam acostumados a receber grandes fatias de poder. Dessa disputa, Vargas saiu ganhando, o que não anulou a evidente contribuição do movimento para a posterior criação da Constituição de 1934 (BRITO, 2006).

Em linhas gerais, podemos dizer que a Constituição de 1934 oficializou a estrutura eleitoral criada em 1932, marcou o Brasil como uma República Federativa, estabeleceu o sistema presidencialista – mandatos de quatro anos e eleições diretas a partir da seguinte eleição –, instituiu o ensino primário obrigatório e, por fim, iniciou o processo de instituição das leis trabalhistas que marcaram a história nacional.

A instabilidade política do referido contexto fomentou, por um lado, o surgimento de partidos e organizações políticas de inspiração fascista e nazista, como a Ação Integralista Brasileira (AIB), formada por indivíduos da sociedade civil e militar. Por outro lado, possibilitou a formação de movimentos tais como a Aliança Nacional Libertadora (ANL), que caminhavam no sentido oposto ideologicamente.

A ANL nasceu como uma manifestação antifascista. Posteriormente, recebeu apoio do Partido Comunista Brasileiro e da esquerda como um todo, o que resultou na posterior criminalização dessa organização. Esse movimento também era composto por diversas camadas da sociedade civil. Os interesses e os projetos do

presidente estavam diretamente ligados aos interesses e aos projetos da AIB, que apoiou o governo Vargas.

Segundo Brito (2006), a ascensão de Luís Carlos Prestes, figura já conhecida na política nacional, à presidência da ANL procedeu na criminalização da instituição. Todo movimento revolucionário liderado por essa figura serviu como justificativa para estabelecer o estado de sítio no país em 1937, medida extrema que visava garantir e perpetuar o poder de Vargas como presidente e que, mais uma vez, revelou o caráter autoritário de seu governo. Essa medida marcou o início da ditadura do Estado Novo, oficializado na Constituição outorgada de 1937.

A partir desse momento da história nacional, a utilização da estratégia de disseminação na sociedade de um medo em relação ao comunismo foi ampliada e perdura até os dias de hoje, como pudemos vivenciar novamente no contexto político nacional, mais fortemente a partir de 2018, e que, de certa forma, também respalda movimentos como o Escola sem Partido e a ideia de doutrinação, usada para atacar a obra e o pensamento de Paulo Freire.

A Constituição de 1937 nasceu de uma tentativa bem-sucedida de Vargas de se manter no poder. A ameaça comunista foi uma alternativa que ele encontrou para viabilizar mais um golpe contra o povo e a soberania da política nacional. Assim sendo, esse conjunto de leis conferiu ao presidente quase que poderes ilimitados, como o direito de impor medidas, sepultar partidos políticos, prender pessoas, controlar sindicatos, fechar assembleias e câmaras municipais. Com o encerramento dos partidos políticos, a AIB manifestou-se contrária a essa decisão e, como resposta, elaborou um atentado contra a vida de Vargas. A reação a esse atentado foi uma forte e violenta repressão a todo e qualquer tipo de movimento político que não estivesse alinhado ao governo.

No cenário econômico, destaca-se o processo de industrialização, o qual recebeu apoio de diferentes camadas da sociedade, com diferentes interesses. Em tese, a industrialização poderia trazer ao país mais independência financeira, atendia à ideia de que ao desenvolver o país economicamente, a lado social seria automaticamente. Posto isto, o país passou por uma industrialização por substituição de importações, impactada pela Primeira Guerra Mundial e a crise de 1929, que impossibilitaram o país de importar os produtos necessários, obrigando-o a produzir seus próprios insumos.

O governo Vargas, no período do Estado Novo, foi marcado por uma política desenvolvimentista, momento em que muitas indústrias e estatais foram fundadas, como a Companhia Vale do Rio Doce e a Petrobras, a fim de diminuir a subordinação da economia nacional em relação ao gênero agrícola. Outro aspecto conhecido foram as medidas trabalhistas, que consistiu em uma série de providências que garantiram direitos aos trabalhadores, como salário-mínimo, férias e regulamentação da jornada de trabalho. O populismo das medidas integrava um projeto do líder de ter a classe trabalhadora como aliada e reprimir os movimentos trabalhistas e controlá-la. E, ainda, uma forma de propaganda política que o colocava em um lugar de amigo e protetor dos trabalhadores.

A pressão exercida pelos Estados Unidos contribuiu para a entrada do país na Segunda Guerra Mundial. No entanto, isso gerou uma série de movimentos contrários e de questionamentos ao próprio processo ditatorial que o Brasil estava vivendo, já que o país entrou na guerra contra os países de regime totalitários, regimes que Vargas já havia apoiado em outros momentos. Como forma de amenizar o descontentamento da população, novas eleições foram anunciadas em 1945. Além disso, foram afrouxadas as medidas de controle social, como o controle da imprensa e a anistia de presos políticos. Mesmo assim, Vargas viu-se obrigado a deixar o cargo de presidente e renunciou no mesmo ano.

De uma forma ampla, esse foi o cenário de surgimento do primeiro curso de História do Brasil. Conforme dito anteriormente, o primeiro curso institucionalizado de história foi o criado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP em 1934. Posteriormente, em 1935, a Universidade do Distrito Federal (UDF) também fundou um curso de História, o qual estava ligado diretamente ao curso de Geografia.

Cada curso foi fundado por razões locais específicas, mas geralmente estava associado a um projeto político mais amplo. Com exceção do curso da UDF, os demais cursos eram oferecidos de forma integrada à Geografia. Somente a partir de 1955, com a Lei 2.594, esses cursos se tornaram independentes (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 286).

Em referência à lei mencionada no excerto, trata-se da medida que separou os cursos de Geografia e História nas faculdades de Filosofia. A partir de 1930, década que marcou o nascimento desses cursos, um projeto educacional de geração de uma elite intelectual nacional mais preparada do que se tinha até então foi iniciado com várias reformas promovidas pelo ministro do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. Este, em suas reformas, incorporou, na educação

brasileira, as ideias do escolanovismo. A chamada “Reforma Francisco Campos” implementou o currículo seriado, frequência obrigatória para o ensino secundário, criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), regulamentou o Ensino Superior e criou a Universidade do Rio de Janeiro (SILVA; FERREIRA, 2011).

Em 1934, o bacharel em Direito Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde e nele permaneceu até a queda de Vargas em 1945. Ao chegar ao cargo, iniciou uma investigação sobre a educação no país que respaldou o estabelecimento do Plano Nacional de Educação de 1937. Segundo Silva e Ferreira (2011, p. 288):

O plano mantinha o formato estabelecido por Francisco Campos para o ensino secundário e determinava normas gerais para o funcionamento das instituições educativas (públicas e privadas) em todo o país, além de regulamentar a liberdade cátedra, o ensino de Religião, de Educação Moral e Cívica e de Educação Física. Os cursos deveriam ser ministrados por professores catedráticos, escolhidos por concurso, com título obrigatório obtido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, uma vez em funcionamento.

As reformas promovidas por Capanema impactaram significativamente a educação. Em sua gestão, o Ensino Superior ganhou maior relevância, representado pela autonomia conferida ao CNE em várias instâncias de decisão. No Plano Nacional de Educação ainda constava as principais diretrizes burocráticas e pedagógicas para a organização do Ensino Superior, com destaque para o estabelecimento de conteúdos mínimos a serem lecionados nos cursos superiores.

A criação da Universidade do Brasil, em 1937<sup>9</sup>, na gestão Capanema, funcionou como uma demonstração de excelência acadêmica e como reguladora da qualidade das instituições de Ensino Superior no Brasil. Além disso, tinha como objetivo a formação de uma comunidade acadêmica que pudesse desenvolver a ciência e preparar a elite para atividades que precisassem desse conhecimento especializado. Como disse o próprio ministro em entrevista concedida à Agência Meridional Ltda.:

[...] a elite que precisamos formar, ao invés de se constituir por essas expressões isoladas da cultura brasileira, índices fragmentários da nossa precária civilização, será o corpo técnico, o bloco formado por especialistas em todos os ramos da atividade humana, com capacidade bastante para assumir, em massa, cada um no seu setor, a direção da vida do Brasil: nos campos, nas escolas, nos laboratórios, nos gabinetes de física e química, nos museus, nas fábricas, nas oficinas, nos estaleiros, no comércio, na indústria, nas universidades, nos múltiplos aspectos da atividade individual, nas letras

---

<sup>9</sup> Lei Federal nº 452, de 5 de julho de 1937 (BRASIL, 1937).

e nas artes, como nos postos de governo. Elite ativa, eficiente, capaz de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 221).

Por maiores que sejam as contribuições de Capanema e Vargas para a educação brasileira, o projeto tinha um evidente carácter populista e que se demonstrava preocupado com a formação de uma elite dirigente. Nesse contexto, uma das estratégias utilizadas por Vargas como autopromoção e propaganda política era exaltar toda e qualquer obra por meio dos meios de comunicação. Em relação à Educação, chama-nos atenção o caso da inauguração do Palácio Universitário da Universidade do Brasil (Figura 1), no Rio de Janeiro, que contou com uma ampla cobertura dos jornais da época e com a nomeação do presidente como doutor *honoris causa* por suas colaborações para a educação brasileira (Figura 2).

Figura 1 – Palácio Universitário da Universidade do Brasil, localizado na cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Imagem extraída de A Universidade do Brasil... (2015).

Figura 2 – Edição de 6 de julho de 1937 do Correio da Manhã



Fonte: Imagem extraída de A Universidade do Brasil... (2015).

O Decreto Estadual nº 6.283/1934 instituiu, como já afirmamos, a criação da USP e, no mesmo dispositivo legal, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na qual se tinha um total de seis cursos de Licenciatura: Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Sociais e Políticas, Filosofia, Geografia e História e Letras Clássicas e Português. Vale ressaltarmos que todos esses cursos eram formatados aos moldes da Reforma Capanema e seguiam os mesmos interesses que o Governo Federal. De acordo com Silva e Ferreira (2011, p. 289):

A universidade teria como objetivos principais, segundo seus fundadores, o desenvolvimento de uma elite intelectual para dirigir o país e a formação de professores para os ensinos secundário e superior, elementos que justificariam o empenho, desde o início, também para a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Os cursos de Geografia e História da USP permaneceram juntos até o ano de 1956, após a promulgação da Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955, que previa a separação dos cursos (BRASIL, 1955). Além da preocupação em formar professores para a nação, que sofria com a insuficiência de profissionais na área da Educação, iniciou-se também no interior desses cursos um processo de sistematização, exploração e investigação da própria história nacional em seus diversos aspectos políticos, econômicos e culturais. Em outras palavras, o curso de Geografia e História também passava a ser responsável pelo cuidado de assuntos relacionados à pesquisa histórica e geográfica no Brasil. É por isso que é tão importante a investigação, nesta pesquisa, sobre o primeiro curso de História do país, pois influenciou tudo que veio posteriormente a ele, toda as correntes historiográficas e de formação de professores de história.

À princípio, conforme Silva e Ferreira (2011), a estrutura do curso foi pensada em três anos de duração com as seguintes disciplinas: Geografia, História da Civilização, Etnologia Brasileira e Noções de Tupi-guarani, Tupi-guarani e História da Civilização Americana. O fato de disciplinas que tratem de temas relacionados aos povos originários serem incluídos no currículo pode sugerir o caráter progressista desse curso. Outro aspecto que também chama atenção é a ausência de temas que discutam especificamente o fazer do professor.

Essa organização, de acordo com Silva e Ferreira (2011), perdurou até o ano de 1939, quando o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril, ramificou as cadeiras de História e Geografia em outras duas cadeiras, resultando nas cadeiras de: Geografia Física, Geografia Humana, História da Civilização Antiga e Medieval e História da Civilização Moderna e Contemporânea (BRASIL, 1939). Essa divisão permanece até os dias de hoje nos currículos da Educação Básica. Em decorrência do mesmo Decreto, foi incluído o curso de Didática no ano de 1942, o qual contava com uma gama de disciplinas específicas da formação pedagógica, sendo elas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar e Educação Comparada, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação, todas concentradas no quarto e último ano. Os alunos que concluíssem os

três anos iniciais de disciplinas específicas de área receberiam o diploma de bacharel e, apenas com isso, seria possível o ingresso no curso de Didática. Ao concluir o quarto ano, os alunos recebiam o diploma de licenciado.

O curso de Psicologia da Educação entrou como exigência para obtenção do diploma de licenciado a partir de 1946, ano em que ocorreu outra reformulação curricular do curso. Além disso, passou a vigorar a possibilidade de participar de disciplinas eletivas.

Em 1956, aconteceu a grande cisão entre os cursos de Geografia e História. Na grade curricular do curso de História, como afirmam Silva e Ferreira (2011), entrou a disciplina de Introdução aos Estudos Históricos, História da Civilização Ibérica e as disciplinas eletivas ou optativas, sendo oferecido História das Ideias Políticas, História da Filosofia, História Econômica, História da Educação, História da Literatura, História da Arte, Numismática e Paleografia.

Em 1935, por meio do Decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril, instituiu-se o curso de História, independente do curso de Geografia, da UDF (RIO DE JANEIRO, 1935). Inscrito na Escola de Direito e Economia, esse curso, assim como o curso da USP, também foi pensando dentro de um período de três anos. No entanto, foi dividido em três pilares: cursos de conteúdo (disciplinas específicas da área histórica), cursos de fundamento (formação geral) e cursos de integração profissional (formação pedagógica).

O curso da UDF não seguiu as orientações da Reforma de Francisco Campos e priorizava a formação pedagógica dos alunos e das alunas do curso de História:

O curso de História da UDF tinha uma proposta bastante diferente da do curso da USP. Na verdade, este último seguia as determinações da Reforma de Francisco Campos, enquanto o curso da UDF “passava ao largo das orientações do Ministério da Educação”. Primeiro por ter sido, desde a sua criação, um curso independente do de Geografia. Depois, por privilegiar conteúdos voltados para a formação de professores, com uma quantidade significativa de disciplinas de formação pedagógica: Introdução ao Ensino, Filosofia da Educação, Psicologia do Adolescente, Medidas Educacionais, Organização e Programas do Ensino Secundário, Filosofia das Ciências e Prática de Ensino, oferecidas no terceiro ano (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 294).

De acordo com Silva e Ferreira (2011), a UDF enfrentou uma modificação curricular no ano de 1937, que recebeu forte influência do francês Henri Hauser (1866-1946)<sup>10</sup>. Nessa nova proposta, as disciplinas do curso de Fundamento perderam força,

---

<sup>10</sup> Foi um historiador, geógrafo e economista francês que se dedicou ao estudo da história econômica.

já as disciplinas relacionadas à História geral, antiga e moderna, ganharam muita ênfase, enquanto as disciplinas que tratavam de História do Brasil perderam a força. Os cursos de formação pedagógicas foram mantidos como anteriormente, evidenciando o foco na formação de professores que pudessem atuar na Educação Secundária. Outra contribuição importante foi o espaço que a pesquisa histórica e bibliográfica ganhou dentro do curso.

A instauração do Estado Novo provocou o fechamento da UDF. No entanto, parte dos cursos oferecidos foram incorporados à Universidade do Brasil. No caso do curso de História, ele foi incorporado especificamente à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (FNFi). Em tal ocasião, o curso de História foi fundido ao curso de Geografia.

Mudanças ideológicas também foram empregadas no novo curso de História e Geografia da Universidade do Brasil. A mais notável foi a alteração dos nomes das disciplinas de História Civilização no Brasil e História da Civilização na América para História do Brasil e História da América. Isso ocorreu pela preocupação de Vargas em estabelecer um nacionalismo e da queda da concepção advinda dos professores franceses de que uma disciplina específica de História do Brasil e da América pudesse aflorar um nacionalismo descontrolado. O curso também foi dividido em duas possibilidades de conclusão, podendo ser apenas Bacharelado ou Licenciatura.

Outra questão ideológica presente nos cursos mencionados é a própria concepção do que pode ser valorizado dentro do campo. O curso da UDF adotava uma abordagem mais vinculada à história social da civilização, já o curso da FNFi mirou na questão da identidade nacional e nos seus heróis. Esses dois primeiros cursos influenciaram fortemente os cursos que viriam a seguir no contexto educacional superior do Brasil.

A partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Parecer nº 9, de 8 de maio de 2001, do CNE e Conselho Pleno (CP) (BRASIL, 2001), os cursos de Bacharelado e Licenciatura foram desmembrados com o argumento de que os cursos precisavam ter suas próprias características e focos, pois, até então, a formação era tratada como algo paralelo à formação principal, que era o Bacharelado.

Em pesquisas realizadas no Inep, no banco de dados de Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC, o estado de São Paulo

conta com 161 cursos de Licenciatura em História divididos em instituições públicas e privadas e em modalidades presenciais e a distância.

O objetivo dessa parte do capítulo era apresentarmos um panorama geral dos primeiros cursos de História e revelar, ainda que superficialmente, as relações de poder envolvidas nesse processo. A partir disso, muitas reflexões são possíveis, como o impacto do projeto nacionalista e desenvolvimentista na formação de professores de História, mas não só na própria percepção do povo acerca de seu passado, mas consequentemente do seu futuro.

Um dos grandes obstáculos do fazer pedagógico do professor crítico é a ausência de clareza por parte da sociedade de que a educação não pode ser neutra. Com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, uma velha e retrógrada narrativa voltou a assolar o país. O ex-presidente representou a coroação de um conservadorismo que crescia por debaixo dos panos e que tem como projeto a ocultação e a negação da realidade e da política.

Em seu plano de governo<sup>11</sup>, no que se refere à Educação, Paulo Freire é mencionado e relacionado a uma educação doutrinadora. Quem faz essa crítica ao trabalho de Paulo Freire não o faz de forma ética, pois desconhece (ou, propositalmente ignora) a luta que travou durante toda a sua vida contra a desumanização.

Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão de disciplina dentro das escolas. Hoje, não raro, professores são agredidos, física ou moralmente, por alunos ou pais dentro das escolas (O CAMINHO..., 2018, p. 46).

Na realidade, de doutrinador pode-se chamar o próprio Bolsonaro, que, durante toda sua gestão (2019-2022), trabalhou com base em *fake news*, como, por exemplo, no período da pandemia de covid-19, quando defendia o uso de medicamentos que não possuíam eficácia comprovada na prevenção e no tratamento da doença, ou na atuação do chamado “gabinete do ódio”, organização que atuou na disseminação de notícias falsas e no ataque às instituições democráticas, como aponta o relatório do Inquérito Policial nº 2021.0052061 (INQ STF nº 4874-DF):

---

<sup>11</sup> Disponível em: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

Observa-se também que, além de promover ataque aos veículos tradicionais de difusão de informação (jornais, rádio, TV etc.) e de estimular a polarização e o acirramento do debate, a organização utiliza essa estrutura para atacar de forma anônima diversas pessoas (antagonistas políticos, ministros do STF, integrantes do próprio governo, dissidentes etc.), tudo com o objetivo de pavimentar o caminho para alcance dos objetivos traçados (ganhos ideológicos, político-partidários e financeiros) (BRASIL, 2022, p. 2).

Ao eleger-se um presidente que, em diversos momentos de sua infrutífera carreira, teve falas racistas, homofóbicas, misóginas e capacitistas, se legitimou tais pensamentos incompatíveis com o Estado democrático de Direito. O governo Bolsonaro está inserido em um contexto político ideológico mais amplo, e até internacional, de crescimento da extrema-direita. Nesse contexto, a chama de movimentos como o Escola sem Partido foi reacendida.

O Movimento Escola sem Partido foi criado, em 2004, pelo Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, com a prerrogativa de que as instituições educacionais brasileiras em seus diferentes níveis, modalidades e naturezas estão inundadas de professores e professoras engajados/as na doutrinação ideológica das crianças. De acordo com o movimento, sua composição consiste em uma “[...] iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, n.p.).

O movimento organizou-se a partir da propagação da ideia de que os responsáveis pelas crianças deveriam orientá-los a registrarem e produzirem provas contra os docentes que pudessem estar cometendo atos doutrinadores, atitude que fere a liberdade de cátedra e a liberdade de expressão. A grande questão que envolve essa organização é que a única ideologia que ela visa excluir das escolas é a de esquerda, reforçando o mito da neutralidade. A organização é a grande representação da negação da política ampla que envolve todo e qualquer fazer humano, que está nas escolas, nas relações sociais e nas instituições.

O Movimento Escola sem Partido permaneceu adormecido até a eleição de Bolsonaro. Assim, a partir desse momento, passou a receber a atenção de grupos de extrema-direita até se transformar no Projeto de Lei nº 246, de 4 de fevereiro de 2019 (BRASIL, 2019a). Em diversos momentos, o fundador e coordenador do movimento atacou o pensamento e a figura de Paulo Freire. Vale ressaltarmos, também, que há uma preocupação especial dos membros desse movimento com as aulas de História,

pois Miguel Nagib, segundo Souza e Toledo (2017, n.p.), relacionou os estudos de História a alguma tradição esquerdista que não se pode afirmar a origem:

O que a gente defende é que alguns dos ensinamentos de Paulo Freire se chocam com a Constituição. Nossa crítica é de natureza jurídica, porque o uso da sala de aula para efeito de transformação da sociedade, como ele defendia, dependendo da maneira com que isso é aplicado, viola a liberdade dos alunos e a neutralidade política e ideológica do Estado.

O movimento se enfraquece ao olhar dos mais atentos quando se busca conhecer a figura que o fundou, revelando que ele esteve ligado a políticos de extrema-direita e na defesa de suas pautas. Dito isso, na sequência tratamos dos destaques biográficos de Paulo Freire e da politicidade da educação.

### 3 PAULO FREIRE: DESTAQUES BIOGRÁFICOS E A POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, destacamos aspectos da trajetória pessoal e profissional de Paulo Freire que contribuíram para a construção de sua perspectiva de educação, comprometida com a transformação social. Além disso, apresentamos uma trama conceitual freireana, na qual a politicidade da educação, foco desta pesquisa, assume centralidade, de modo que seus contornos teórico-práticos possam ser evidenciados.

#### 3.1 Primeiros anos

Na obra *Paulo Freire: uma história de vida*, de Ana Maria Araújo Freire (2017), esposa de Paulo Freire, conta que Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife – Pernambuco, na Estrada do Encanamento, número 724, no bairro da Casa Amarela, no dia 19 de setembro de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire, chamada carinhosamente pela família de Dona Tudinha (FREIRE, 2017).

Seu pai foi segundo-sargento, tenente e capitão da Polícia Militar de Pernambuco, nasceu em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, no dia 31 de dezembro de 1879, e faleceu em Pernambuco, no dia 31 de outubro de 1934, aos 54 anos de idade. Sua mãe, Dona Tudinha, nasceu no dia 28 de março de 1892, em Recife, e faleceu em 8 de novembro de 1977, em Campos, no Estado do Rio de Janeiro, aos 85 anos de idade. Nesse período, diz Ana Maria Araújo Freire (2017), Paulo Freire estava exilado<sup>12</sup> e não pôde acompanhar os últimos dias de vida de sua mãe.

O casal, Joaquim e Dona Tudinha, teve quatro filhos, sendo Paulo o mais novo deles. Após a morte do pai, Armando, seu irmão, começou a trabalhar como funcionário público para ajudar D. Tudinha no sustento da família. Stella, sua irmã, foi professora primária, casou-se, teve sete filhos, e, posteriormente, mudou-se para Campos, no Estado do Rio de Janeiro, com o marido Bruno. Temístocles era

---

<sup>12</sup> No período do regime ditatorial que se instalou no Brasil após o Golpe Militar de 1964, diante da perseguição política e do potencial risco de vida, Paulo Freire tomou a difícil decisão de exilar-se com sua família. Entre os anos de 1964 e 1980, recebeu asilo político em países como Chile, Estados Unidos da América e Suíça. Após 16 anos em exílio, o educador pôde retornar ao Brasil, no período de reabertura política. Mais detalhes sobre o tema serão discutidos ao longo deste capítulo.

possivelmente o irmão mais chegado de Paulo, casou-se com Renilda e tiveram oito filhos. Quando Paulo Freire foi preso pela Ditadura Civil-Militar, após o golpe de 1964, Temístocles decidiu deixar o cargo de sargento do exército em respeito e amor ao irmão mais novo.

Dona Tudinha desempenhou um papel crucial na formação do caráter de Paulo, assim como seu pai. Registrado no “Livro do Bebê” escrito por ela mesma nos primeiros anos da infância do filho (FREIRE, 2017), podemos notar os cuidados, as observações sempre atentas, a liberdade com a qual criava o filho e o respeito com o seu modo de ser e estar no mundo nos seus primeiros anos de vida.

Na verdade, ela sempre acreditou nele como um ser que queria lutar pela vida, e deixava-o livre para sentir suas emoções de raiva e amor, quando a sociedade toda sob influência da Igreja Católica pregava que os cristãos deveriam amar, nunca sentir raiva (FREIRE, 2017, p. 50).

Essa criação baseada no amor, no respeito, no carinho e na atenção transcendeu Paulo e atingiu em cheio sua obra e sua práxis como educador radicalmente democrático.

Freire foi alfabetizado por seus pais na casa onde nasceu, mais especificamente no grande quintal repleto de árvores, frutas e terra. Seus pais utilizavam palavras que faziam parte do mundo de experiências do pequeno menino: “[...] eu aprendi a ler à sombra das árvores, o meu quadro-negro era o chão, meu lápis um graveto de pau” (FREIRE, 2017, p. 51). A alfabetização desempenha um papel central na obra de Paulo Freire, que foi, durante toda sua vida, objeto de atenção e estudo. É possível compreendermos a origem desse interesse a partir do seu processo de alfabetização ainda na infância.

Com a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929, o orçamento da família de Paulo Freire, que dependia de uma ajuda mensal vinda do tio Rodovalho, ficou comprometido, pois o negócio do tio foi severamente afetado por essa crise. Nesse cenário, a família precisou se mudar para uma pequena cidade próxima de Recife, chamada Jaboatão. Esse momento foi extremamente difícil para o jovem Paulo. Deixar Recife significou uma ruptura significativa em sua vida. Em Jaboatão, perdeu seu pai quando tinha 13 anos e, a partir desse momento, conheceu a tristeza, a angústia e a fome.

No entanto, Jaboatão também possibilitou experiências positivas, como a convivência com os amigos. Lá aprendeu a dialogar em roda com os colegas, a cantar,

a assobiar, a jogar futebol, a nadar no rio Duas Unas e onde começou a desenvolver a paixão pelo estudo da Língua Portuguesa. Foi, principalmente, o espaço-tempo de aprender e reforçar o seu já apurado senso de justiça. Sobre essa experiência, Ana Maria Araújo Freire (chamada de Nita) afirma que:

Cresceu sem rancor, sem lamuriar-se, sem deixar que o menino empobrecido prevalecesse sobre o menino-que-se-fazia-feliz. Permitiu que este prevalecesse na sua existência de adulto e superou a vivência do menino sofrido. Percebeu e sentiu um desejo enorme, uma paixão verdadeira para *conhecer*. Sonhou ser professor de língua portuguesa. Ou cantor (FREIRE, 2017, p. 55-56, grifo da autora).

Foi também na pacata cidade de Jaboatão, segundo Nita Freire (2017), que Paulo Freire concluiu a escola primária. Para cursar o nível secundário de ensino, ele precisava se deslocar para a capital todos os dias para frequentar o Colégio *Chateaubriand*. Legalmente, esse colégio não seguia o padrão legislativo, que previa que todas as instituições de ensino secundário deveriam seguir como modelo o Colégio Dom Pedro II, do Rio de Janeiro. Então, os exames finais e de admissão eram realizados em uma outra instituição, Colégio 14 de julho, a fim de validar os diplomas dos alunos do Colégio *Chateaubriand*. Todavia, Paulo Freire só cursou o primeiro ano do nível secundário nesse colégio. Nos anos seguintes, ele estudou no Colégio Oswaldo Cruz, propriedade de Aluizio Pessoa de Araújo, pai de Nita Freire, esposa de Paulo Freire.

O colégio Oswaldo Cruz era uma instituição particular e de renome no Nordeste brasileiro. A passagem de Paulo Freire por lá só foi possível graças a uma bolsa de estudos concedida pelo diretor Aluizio Pessoa de Araújo com a condição de que Freire fosse um aluno esforçado. Essa passagem também representou um elemento central em sua formação, possibilitando o seu desenvolvimento a partir de uma educação rigorosa e crítica.

No Colégio Oswaldo Cruz, Paulo Freire completou os cursos fundamentais e o chamado segundo ciclo complementar, que correspondia ao momento preparatório para o Ensino Superior, oferecidos em três áreas diferentes: pré-médico, pré-engenharia e pré-jurídico.

### **3.2 Destaques da trajetória profissional e política**

Em 1939, Freire conseguiu o primeiro emprego no cargo de auxiliar de disciplina no Colégio Oswaldo Cruz como uma forma de retribuir o auxílio que lhe fora

dado pelo Diretor dessa instituição. Posteriormente, atuou como professor de Língua Portuguesa de 1941 a 1947, em diversas escolas do Recife.

É importante destacarmos que Paulo Freire vivenciou a sua juventude e início de sua vida adulta em um período extremamente conturbado da história brasileira, a Era Vargas ou Ditadura Vargas, chamada assim por suas características. O período ficou marcado pelo objetivo de transformar a sociedade brasileira, que até então era marcada pela agroexportação, em urbano-industrial. Para o alcance de tal objetivo, estabeleceu-se como foco o desenvolvimento econômico do país, por meio de uma concepção centralizadora, nacionalista e do controle sobre trabalhadores e sindicatos.

Esse momento da história nacional marcou a trajetória de vida de Paulo Freire. A família do educador sempre se mostrou atenta às questões que permeavam a sociedade, tomando-as frequentemente como objetos de análise cotidiana. Os diálogos que existiam entre o seu tio Monteiro, jornalista de oposição da época, e seu pai foram reconhecidos por Freire como o seu primeiro contato com a realidade brasileira (FREIRE, 2017). Podemos perceber, portanto, que, desde a tenra idade, Freire era convidado a pensar conscientemente e olhar o mundo sob uma perspectiva crítica.

Freire cursou o ciclo complementar pré-jurídico no ano de 1943 e, aos 22 anos de idade, ingressou na Faculdade de Direito do Recife. Sua escolha deveu-se ao fato de que, em Pernambuco, ainda não existia um curso de formação de professores. Sua vontade era continuar os estudos sobre a Língua Portuguesa, e o curso de Direito era uma opção para aqueles que queriam aprofundar seus conhecimentos na área das Ciências Humanas.

O curso de Direito tinha um caráter, naquela época, menos jurídico e mais voltado ao humanismo e ao estudo formal da língua. Freire concluiu a faculdade no ano de 1947 e, na sequência, abriu um escritório com outros dois amigos advogados. No entanto, ele nunca atuou como advogado, desistiu no primeiro caso ao perceber que teria de defender algumas situações que iam de encontro ao seu senso de justiça.

O período na faculdade possibilitou um aprofundamento na construção do seu pensamento humanístico, a partir dos conhecimentos veiculados no curso e, também, das relações ali estabelecidas com colegas e professores.

Em 1947, cursando o último ano de Direito e tendo atuado como professor de Língua Portuguesa em algumas escolas, foi convidado a integrar o setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (Sesi) pelo amigo de longa data Paulo Rangel Moreira, advogado e professor de Direito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Assim sendo, no dia primeiro de agosto, ele assumiu o cargo de assistente da Divisão de Divulgação, Educação e Cultura. Nesse mesmo semestre, foi promovido ao cargo de Diretor dessa divisão ao concluir o curso de Bacharel em Direito.

Já no ano de 1954, Paulo foi promovido ao cargo comissionado de diretor superintendente do Departamento Regional de Pernambuco, tendo exercido tal função por quase dois anos, quando fora destituído do cargo pela Portaria nº 2.627 (FREIRE, 2017)

O então Diretor do Departamento Nacional do Sesi, Lídio Lunardi, colocou Paulo Freire à disposição do órgão nacional para que ele pudesse contribuir com as pesquisas realizadas na Divisão de Estudos e Planejamentos. Dessa forma, Paulo Freire passou a viajar por todo o país auxiliando os professores do Sesi, de 1957 a 1961. O seu contrato de trabalho foi finalizado no dia 20 de maio de 1964; no entanto, só foi protocolado dois anos mais tarde, quando ele já se encontrava no exílio.

A passagem de Paulo Freire pelo Sesi, conforme Nita Freire (2017), viabilizou um tensionamento de pressupostos que ainda viriam a compor sua teoria pedagógica e a sua prática educativa. Foi na contradição existente na própria instituição que ele pôde compreender melhor as relações paradoxais que as classes sociais possuíam, influenciadas pelo poder e pelas ideologias. Colocando-se, desde essa época, em um campo progressista da luta por justiça social, Paulo Freire negava uma visão mecanicista da história e, por isso, o imobilismo na sociedade.

Na passagem pelo Sesi, foi aprimorando sua concepção radicalmente democrática de escola. No livro *Pedagogia da Esperança*, Freire afirma: “A Pedagogia do Oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração” (FREIRE, 2019b, p. 18). O trabalho, sobretudo com educadores e operários urbanos, possibilitou ao autor refletir sobre a sua própria prática e compreender a necessidade de superar o autoritarismo presente nas práticas educativas tradicionais.

Paulo Freire também atuou em outras instituições de educação nesse período. Sua primeira experiência como professor universitário foi na Escola de Serviço Social em 1947, mesmo ano em que iniciou o trabalho no Sesi. Outra experiência profissional importante foi o trabalho desenvolvido na Escola de Belas Artes, a partir de 1952, quando foi nomeado professor de História e Filosofia da Educação. Essa prática contribuiu para a leitura de mundo crítica que o educador pernambucano já vinha desenvolvendo desde a infância e criou condições para sua práxis de educador crítico, comprometido com as relações éticas entre as pessoas e o mundo. De acordo com Freire (2017, p. 87), por meio das

[...] experiências da Escola de Serviço Social e do SESI-PE, [Paulo Freire] teve as possibilidades de radicalizar-se no real, na concretude da vida nacional marcada pelas injustiças que submetiam as camadas populares a níveis de vida miseráveis; a ver com clareza a educação memorística e aligeirada que se praticava no país sem nenhuma preocupação no adentramento da razão de ser das coisas, assim alheia ao pensamento reflexivo.

A relação dialética estabelecida entre as experiências vividas por Freire nas três instituições de ensino anteriormente citadas fomentou a busca pelo que, hoje, em sua obra, se chama de “inédito viável”, que diz respeito à busca por “[...] soluções transgressoras do acanhamento da repetição milenar do já feito e do já dito, e acreditando nos sonhos, lutar por um projeto de um mundo melhor através da educação para a libertação” (FREIRE, 2017, p. 87).

Naquele momento, no Brasil, para ser professor do Ensino Superior, não era necessário possuir título de Mestrado ou Doutorado, isso porque ainda não tínhamos, no país, cursos de Pós-Graduação. Nesse cenário, era necessário apenas o reconhecimento público do “notório saber”<sup>13</sup>.

Em 1959, Freire inscreveu-se em um concurso para obter sua efetivação no cargo de professor catedrático de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes, onde já atuava desde 1952, tendo sido nomeado em 27 de setembro de 1955. Ainda em 1959, Freire apresentou sua tese como parte das exigências do concurso de títulos e provas para obtenção do doutoramento e a sua efetivação na Escola de

---

<sup>13</sup> Esse termo vem sendo utilizado pelas universidades brasileiras para designar um professor que não possui titulação de Doutorado, mas possui conhecimentos equivalentes a tal.

Belas Artes. O trabalho apresentado intitulava-se *Educação e atualidade brasileira*, e em 2001, foi publicado em formato de livro.

O concurso só aconteceu em 1960 com a realização de uma prova escrita com o tema: "Conceito de Educação". Em primeiro lugar, ficou a Maria do Carmo T. de Miranda, e Paulo Freire ficou em segundo lugar. Ambos obtiveram a titulação, porém Maria do Carmo ficou com a cátedra da Faculdade de Belas Artes.

Nita Feire (2017) conta que, aprovado no concurso de títulos e provas, Freire foi nomeado pelo então reitor da Universidade do Recife, João Alfredo da Costa, como professor de Ensino Superior da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. O educador pernambucano atuou na Universidade do Recife de 15 de março de 1952 até 1 de abril de 1964, dia que marcou o golpe militar no Brasil. No período de 3 de setembro de 1963 a 14 de maio de 1964, esteve afastado de suas funções devido às demandas assumidas no contexto do Programa Nacional de Educação, que seria implantado em todo o país, se não tivesse sido iniciado o período de Ditadura Civil-Militar. A partir do golpe, Paulo Freire foi aposentado e impedido de exercer sua função de professor.

Durante seu período na Universidade do Recife, Freire criou um programa de extensão chamado Serviço de Extensão Cultural (SEC). O programa visava trazer a população para dentro do espaço da universidade, em uma perspectiva que buscava superar a dicotomia entre "senso comum" e conhecimento científico. No contexto dessa experiência, era esperado que o povo pudesse expressar seus saberes, suas necessidades e seus desejos, tendo em vista um processo de conscientização das camadas populares e de democratização da universidade.

A intencionalidade ao criar a extensão articula-se diretamente ao conceito de historicidade, proposto por Freire ao longo de toda sua obra, isso porque a iniciativa valorizava o caráter histórico do conhecimento que, em um primeiro momento, se fundamenta no senso comum. Uma vez problematizado, por meio do diálogo crítico, possibilitava que a curiosidade ingênua fosse se fazendo curiosidade epistemológica, capaz de compreender as contradições da realidade e suas causas, bem como entrever caminhos coletivos para a sua superação. Sobre essa experiência, Nita Freire (2017, p. 99) destaca que:

O SEC criado por Paulo cinquenta anos atrás inegavelmente se antecipou ao tempo histórico. Nele estavam presentes o diálogo amoroso; o respeito ao outro e à outra e à cultura local; a prática da tolerância e da valorização do senso comum e do saber popular, os quais não negados precisam ser superados.

Vale mencionarmos que todos os documentos que diziam respeito ao tempo em que Freire foi diretor do SEC foram apreendidos pelo Exército Nacional durante o golpe de 1964, como prova de suas supostas atividades comunistas no Brasil. Dentre os itens coletados pelos militares, estavam relatórios de pesquisa, atividades realizadas, obras de artes e, principalmente, materiais relacionados aos projetos de alfabetização de jovens e adultos.

O SEC contava com uma rede ampla de serviços voltados à educação, como o curso de educação fundamental, de extensão de nível médio e superior e rádio estudantil ainda em fase de implementação. Abrangia, ainda, programas de alfabetização de adultos em Recife, João Pessoa, Angicos e em Natal. O projeto contava com apenas seis membros e com o auxílio de inúmeros estudantes, que só podiam ajudar de forma efetiva durante as férias. O pouco investimento limitava o campo de ação do programa, visto que faltava verba para a compra de materiais e para a contratação de pessoas qualificadas que pudessem atuar nas diversas atividades desenvolvidas. Foi nesse período, com ajuda de seus colegas professores, que Paulo Freire construiu e sistematizou o chamado “Método de Alfabetização”, que já vinha sendo praticado no Movimento de Cultura Popular (MCP)<sup>14</sup> do Recife.

No momento da pré-ditadura, no início da década de 1960, o Brasil estava caminhando na direção de uma democracia de alta intensidade, com a crescente participação e mobilização popular nas diferentes esferas da vida social. A ruptura desse processo coincidiu com a renúncia do então presidente Jânio Quadros. A justificativa dada pelo presidente para tal ato foi a de que ele estava sendo impedido de governar por “forças ocultas” e que, por isso, deixaria o cargo. A renúncia era uma jogada política que tinha a intenção de iniciar, naquele momento, um projeto de governo autoritário com apoio dos militares. Jânio achava que, ao renunciar, teria apoio das pessoas para que continuasse no cargo.

---

<sup>14</sup> Consistiu em um movimento sem fins lucrativos de alfabetização de jovens e adultos criado em 1960, no Recife, que visava a conscientização política e social das camadas mais populares por meio da alfabetização.

Esse apoio popular esperado não aconteceu, e a renúncia se confirmou. O vice-presidente João Goulart era considerado pelas classes políticas como alguém que ora servia aos interesses políticos da esquerda e ora servia aos interesses políticos da direita. A estratégia para impedir que ele assumisse foi mandá-lo para a China, em viagem representando o Brasil.

Nessa mesma época, Paulo Freire começou a trabalhar com os movimentos de educação popular, participou da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, do governo municipal de Natal, no Rio Grande do Norte, e da campanha Ceplar.<sup>15</sup> Sobre esse contexto, Nita Freire (2017, p. 136) ressalta que

[...] foi no Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife que ele participou mais ativamente, como um dos seus fundadores, ao lado de outros intelectuais e estudantes, no sentido de, pela valorização da cultura popular, promover a integração do homem e da mulher nordestino no seu processo de libertação social, econômica, política e cultural, para assim poderem estes e estas contribuir com suas presenças cidadãs na sociedade brasileira.

O MCP foi o pioneiro dos movimentos em prol da alfabetização crítica. Posteriormente, surgiram outros movimentos como esse no Brasil, os quais, a partir da valorização da cultura popular, em parceria com pessoas da área de Educação, visavam à conscientização e à transformação social. Paulo Freire atuou como Diretor da Divisão de Pesquisa e na coordenação do Projeto de Educação de Adultos do MCP. Dentre seus objetivos estavam:

1- Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos; 2 - Atender ao objetivo fundamental da educação que é desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, e ensino religioso facultativo; 3- Proporcionar a elevação do nível de cultural do povo, preparando-o para a vida e para o trabalho; 4- Colaborar para a melhoria do nível material do povo através da educação especializada; 5- Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular (FREIRE, 2017, p. 127).

Essa experiência foi extremamente importante, porque foi a primeira vez que o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire teve desdobramento público. Antes mesmo da oficialização do Golpe Civil-Militar de 1964, essa experiência já vinha sendo criticada pela extrema direita brasileira, e, então, quando o golpe foi instaurado, o MCP foi extinto pelo governo militar.

---

<sup>15</sup> A Campanha de Educação Popular da Paraíba foi criada em 1962 por estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Paraíba, realizado com apoio do governo estadual e também da diocese.

Nita Freire (2017) conta que, em 1963, Paulo Freire foi convidado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte para organizar a campanha de alfabetização de Angicos com apoio da Aliança para o Progresso<sup>16</sup>. O grupo de alfabetizandos contava com quase 300 pessoas, dentre elas, operários, domésticas, agricultores e serventes de pedreiro. O curso de alfabetização começou em janeiro de 1963 e, em 2 de abril, aconteceu a cerimônia de formatura, a qual contou com a presença do Presidente João Goulart e do General Castelo Branco, que pôde observar ali o caráter “subversivo” do método de Paulo Freire. Nos primeiros meses de 1964, a Aliança para o Progresso retirou o financiamento da campanha de alfabetização de Angicos, justificando o desagrado em relação ao caráter político do método.

O início da década de 1960, foi marcado no Brasil pela disputa de narrativas ideológicas diferentes – de um lado, a utopia progressista de um país melhor e mais democrático; e, do outro, a extrema direita conservadora defendendo a permanência do *status quo*. Desde quando Freire começou a trabalhar nas campanhas de alfabetização de jovens e adultos, o ataque a ele e seu método se tornaram constantes.

No dia 31 de março de 1964, dia que marcou o Golpe Civil-Militar no Brasil, Paulo Freire estava em Goiânia em uma reunião da Comissão Nacional de Cultura Popular e, quando soube da situação, viajou para Brasília, para a casa de alguns familiares.

No desenrolar dos acontecimentos, o intelectual austríaco Ivan Illich convida-o para ir ao México. Nita Freire (2017) conta que Freire pediu uma concessão de passaporte, pedido que fora negado em dezembro de 1964 devido às investigações da Agência Brasileira de Inteligência, a qual afirmava a ligação de Freire à política esquerdista que estava comunizando o nordeste brasileiro e, assim, extinguiram seus direitos políticos por dez anos.

Ivan Illich fez inúmeras tentativas com professores em todo o mundo para que pudessem abrigar Paulo Freire. Ele temia pela segurança do amigo, mas, apesar de todas as tentativas, Freire foi preso no dia 16 de junho de 1964 quando já estava em sua casa no Recife, e foi levado para a Companhia de Guarda do Exército, onde

---

<sup>16</sup> Foi uma estratégia desenvolvida pelo governo norte-americano sob o comando de John F. Kennedy com o objetivo de agrupar os países da América Latina em diversos aspectos por meio da política, economia e da cultura como uma forma de combater o avanço soviético.

permaneceu por 18 dias. A segunda prisão aconteceu em 4 de julho de 1964, tendo permanecido encarcerado por 50 dias.

Em setembro de 1964, o educador perseguido foi convocado a prestar depoimento no Rio de Janeiro, e o amigo e líder católico Tristão de Ataíde aconselhou que ele fosse pedir exílio na Embaixada da Bolívia. Freire permaneceu na embaixada por cerca de 40 dias para esperar o salvo-conduto do governo brasileiro. De posse do salvo-conduto, viajou para a Bolívia em outubro do mesmo ano e por lá ficou por pouco tempo, devido à ditadura que lá também se instaurou. O tempo no exílio foi um tempo de dor, mas também de aprender e de tomar distância do Brasil para melhor compreendê-lo.

Depois de passar pela Bolívia, Freire foi morar no Chile, onde trabalhou com projetos voltados à educação. Lá, ele escreveu sua obra mais conhecida *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1968. Trabalhou nos Estados Unidos e, por fim, fixou base na Suíça, tendo trabalhado como professor e consultor em projetos de alfabetização em vários países do continente africano.

Paulo Freire retornou ao Brasil, oficialmente, no dia 16 de julho de 1980, tendo já visitado o país no ano anterior, quando assinou contrato com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), símbolo da resistência contra a Ditadura Militar. Nessa Universidade, foi docente do “Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo” por 17 anos, licenciando-se apenas no período em que atuou como Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, entre 1989 e 1991.

### **3.3 Trama conceitual freireana**

Nesta seção, apresentamos uma trama conceitual freireana que, no contexto desta pesquisa, assume uma dupla função: 1) explicitar as relações que o conceito “politicidade” estabelece com outros conceitos freireanos, ao mesmo tempo que permite compreender profundamente o próprio conceito de politicidade; 2) construir categorias que servirão como eixos analíticos das evidências levantadas na pesquisa de campo.

Tramas conceituais freireanas consistem em instrumentos teórico-metodológicos voltados ao desenvolvimento de estudos, pesquisas e ações de

intervenção na realidade. A construção de uma trama viabiliza a compreensão crítica de novos aspectos em torno de conceitos trabalhados, tendo em vista a correlação entre outras questões teóricas e práticas e suas problematizações. Saul e Saul (2018, p. 1150) esclarecem que:

A trama conceitual freireana distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la.

Outro aspecto importante dessa ferramenta é que toda trama exige a construção de um texto que possa dar subsídios para a compreensão mais profunda acerca das conexões entre os conceitos e, também, a sua aplicabilidade na pesquisa em questão.

No contexto desta investigação, por meio da trama representada na Figura 3, buscamos compreender que outros conceitos presentes na obra de Paulo Freire se vinculam mais fortemente ao tema da politicidade, tendo em vista os interesses epistemológicos anunciados no capítulo de introdução.

Figura 3 – Trama Conceitual Freireana



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Apresentamos, a seguir, o texto de aprofundamento e explicitação das conexões estabelecidas entre os conceitos, respeitada a lógica interna do pensamento de Paulo Freire.

O conceito de politicidade permeia toda a obra de Paulo Freire. Trata-se do reconhecimento da política como uma esfera presente em toda e qualquer prática humana. Assim sendo, a educação como uma atividade humana, que interfere na vida coletiva, também está inserida em um contexto político e politizado, no sentido de ser ela também produtora de política.

O conceito de politicidade é o centro da trama entretecida nesta pesquisa, visto que é a partir desse conceito principal que os outros conceitos são articulados. Para que possamos compreendê-lo, precisamos explicitar o caráter não neutro do ato educacional, pois, para Freire (2001), a educação é sempre diretiva, pois a prática educativa tem um horizonte, uma perspectiva, uma possibilidade de ponto de chegada. Por ser diretiva é que a educação não pode ser neutra. Ao assumir esse princípio, Freire defende que: “Temos que dizer aos alunos como pensamos e por quê. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer meus alunos do meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais” (FREIRE; SHOR, 1987, p. 187, tradução nossa).

Ser diretivo em uma perspectiva freireana não significa ser autoritário e muito menos doutrinador; pelo contrário, significa dizer que os educadores precisam ter clareza de qual é o horizonte do seu ato pedagógico e, mais importante, deixar isso ainda mais claro para os estudantes, porque ocultar nossas intenções nas práticas educativas é em si um ato de doutrinação no sentido perverso da palavra.

A dialogicidade passa pela esfera da política, em outras palavras, do domínio das decisões axiológicas e da interferência individual e coletiva na esfera pública, pois, de acordo com o referencial crítico-libertador de Freire, algumas condições e posições político-pedagógicas são exigidas para que haja diálogo autêntico. Dentre essas condições, está o reconhecimento de que a educação se faz com o outro e não para o outro; desse modo, a educação dialógica exige que esse outro possa dizer a sua palavra. Em um contexto educacional como o brasileiro, marcado historicamente pelo autoritarismo, o fato de desejar, praticar e lutar por uma educação que considere a palavra do outro revela a intencionalidade emancipatória do ato educacional comprometido com a humanização dos sujeitos. Dizer a palavra é direito, e não privilégio!

Outra demanda da prática dialógica é a práxis, que diz respeito a vivenciar o movimento de ação-reflexão-ação, em que o educador e a educadora, preocupados com o diálogo, precisam estar sempre atentos e vigilantes nos processos de ensino-

aprendizagem que desenvolvem, resistindo ao imobilismo fatalista e à institucionalidade burocratista que atravessam os contextos educativos na Educação Básica e Superior. Em larga medida, a postura contemplativa diante da realidade mais dura e o ajustamento ao instituído são tributários das precárias condições objetivas com as quais os docentes têm de lidar, incluída aí a formação. Essas condições foram acentuadas em anos recentes durante a gestão de Bolsonaro (LEHER, 2023).

Outro condicionante indissociável da prática educativa dialógica, na acepção freireana, é a fé nos homens e nas mulheres. Não uma fé ingênua, que ignora a precedência da materialidade sobre a consciência e do quão decisivas são as determinações materiais nos processos de transformação do real, mas, sim, uma crença profunda de que todas as pessoas podem ser mais humanas, pois é essa a vocação ontológica dos seres humanos.

Para que a dialogicidade esteja presente na prática educativa, é necessário que as relações de poder, reconhecidamente presentes em qualquer relação humana, sejam maximamente horizontalizadas, no sentido de que educadores e educandos nela envolvidos tenham tamanha confiança um no outro que a dominação não seja mais um imperativo. Em poucas linhas, Paulo Freire articula fé, confiança, amorosidade e humildade como elementos indispensáveis ao diálogo. Para Freire (2018, p. 223):

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro e consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção "bancária" da educação.

Ao dizer do diálogo, cabe apresentarmos a categoria do "pensar certo". Pensar certo, para Paulo Freire, expressa o compromisso com um novo mundo possível, com o sonho e com a utopia da humanização, não como elementos distantes da realidade, mas como construções históricas. De forma geral, podemos afirmar que o diálogo, na perspectiva aqui trabalhada, exige respeito ao outro, escuta ativa, práxis, amorosidade, esperança, fé nos seres humanos, horizontalidade nas relações de poder, confiança mútua e pensar certo. Contudo, vale indagarmos: Como dialogar em salas com 50, 60, 70 alunos? Como conhecer verdadeiramente as necessidades concretas que possuem? Esses são os condicionantes ideológicos e conceituais, mas podemos citar outros ainda: quantidade de alunos por sala; o número excessivo de alunos, que, por vezes, vemos nos bancos universitários, podem dificultar a prática

dialógica; como conhecer verdadeiramente um grupo de 50, 60, 70 alunos; a grade curricular esmaga o tempo proposto por cada disciplina; o diálogo exige do grupo uma certa maturidade/educação para o diálogo. A vontade por si só não é suficiente para que o diálogo aconteça.

Paulo Freire é ainda mais radical em seu pensamento, no sentido de que, para ele, não basta que o educador assuma uma posição político-pedagógica, é ainda necessário que o educador sério, que pensa certo, assuma uma política comprometida em primeiro lugar com a vida humana, com a dignidade, com a humanização, com a ética, com a democracia e com a justiça social. Segundo Borges (2016, p. 29):

A ação humana, bem como a educação, são, no pensamento de Freire, atos essencialmente políticos. Essa dimensão política do ser humano perpassa toda sua obra, cuja dimensão teleológica se direciona para a transformação da realidade social, humanização e libertação. Freire defende uma educação voltada para a decisão, para a responsabilidade política e social, valorizando sempre a tríade: democracia, participação e liberdade como constitutivas de uma ética não neutra. A reinvenção da escola e da práxis educativa passa pela politicidade das relações. No intento de problematizar a questão do político, afirma Freire.

Um dos saberes mais importantes para a prática educativa, na perspectiva freireana, é a eticidade, entendida no sentido de uma ética universal do ser humano, isto é, aquela que se opõe a toda e qualquer forma de desumanização dos sujeitos. Nessa acepção, a transformação da realidade defendida por Freire tem um claro viés ético-crítico e caminha na direção da vida digna para todos e todas. Vale ressaltarmos, porém, que a ética, embora possua um possível caráter universal, considerando o direito à vida como limite e direito inalienável, é também uma construção histórica, não está pronta e nem dada. Ela é resultante de práticas concretas dos seres humanos e de disputas travadas nos mais diversos campos onde se dão as relações humanas.

O último aspecto referente à politicidade é que, em uma perspectiva mais ampla, a educação pode contribuir para o fim da opressão das pessoas, para a transformação social. De acordo com a pedagogia freireana, a educação é uma condição indispensável para a transformação social, ainda que, sozinha, não tenha o poder de transformar a realidade. Tal transformação só é possível a partir de sucessivas e reiteradas rupturas com o sistema dominante vigente, em diferentes níveis e dimensões, em um processo em que os sujeitos se comprometem individual e coletivamente com o resgate da dignidade humana.

Comprometido com isso, o educador progressista não pode se dizer “neutro”, porque quem se expressa o faz a partir de um certo “endereço histórico”, de um viés político, de um ponto de vista, e negar isso é negar a história. Para Paulo Freire, a politicidade na prática educativa inclui um pensar certo, uma práxis que revela os valores e os compromissos do educador em relação a uma determinada perspectiva pedagógica.

Aqui, ainda cabe fazermos uma breve explicação sobre o conceito de pensar certo anteriormente mencionado. Para Freire (2019a), é tarefa do professor progressista ensinar o que chamou, em sua teorização pedagógica, de pensar certo, o que significa não ser apenas um memorizador de textos e teorias, mas ser capaz de relacionar aquilo que lê com a sua vida e a comunidade e buscar transformá-las, não pensar de forma mecanicista, puramente técnica e descompromissada. O pensar certo exige leitura crítica, pois é necessário interagir com o texto, questionar o autor e refletir sobre o tema, sua historicidade e politicidade.

Pensar certo não significa estar cheio de certezas e ter um pensamento imutável, isso é o exato oposto de pensar certo. Significa estar consciente dos processos e não passivo em relação a eles, é assumir-se como sujeito histórico. Nesse sentido, apenas quem desenvolve o gosto de pensar certo pode ensinar essa forma de pensar e conhecer o mundo para outros:

O professor que pensar certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (FREIRE, 2019a, p. 31).

Em resumo, na perspectiva freireana, a politicidade está relacionada a alguns elementos essenciais, a saber: a não neutralidade; a defesa de uma ética a favor da vida e da humanização; o reconhecimento que a educação é política e que, portanto, ela pode contribuir com a transformação e com a justiça social.

É sobre a última dimensão que vamos nos atentar agora. Reconhecer que o ato de educar é um ato político é o primeiro passo rumo a uma leitura crítica da realidade. No entanto, a política presente nas práticas educativas nem sempre está comprometida com a humanização. Por vezes, o que vemos nas escolas e nas universidades é o predomínio de discursos e práticas ancorados na lógica neoliberal. Por isso, ao relacionarmos os termos “politicidade” e “justiça social”, utilizamos o

conector “possibilita”, pois, para que haja justiça social, uma série de outros condicionantes precisam estar alinhados à perspectiva de humanização.

A justiça social está relacionada à posição radical que Paulo Freire assume em defesa dos direitos fundamentais do ser humano, o direito de ser mais, de ser cada vez mais humano, no sentido da libertação de tudo aquilo que impede que mulheres e homens tenham vida digna.

Essa concepção de justiça passa pelo reconhecimento do humano como um ser histórico que é condicionado e construído pela história, ao mesmo tempo que a constrói e reconstrói. Para Freire (2018), a reescrita da história é tarefa de todos os oprimidos deste planeta, de modo que os processos desumanizantes possam ser superados por meio da luta coletiva e democrática. Vale ressaltarmos que, por mais que o conceito de justiça social não apareça com tanta frequência nas obras de Paulo Freire, podemos afirmar que esse foi o grande ideal perseguido por ele e que orientou toda a sua prática e teoria.

Existe um dito popular muito presente na cultura brasileira que diz que “política não se discute”. No entanto, o diálogo, historicamente, ocupou um lugar central no fazer político dos cidadãos. Lembremo-nos, aqui, da primeira relação entre diálogo e política que remonta da antiguidade clássica, por meio da obra *A República*, de Platão. Foi nesse momento da história que surgiu a ideia de democracia.

A conjuntura social atual é marcada por um sentimento fatalista que, muitas vezes, impede que as pessoas se movam e se conscientizem, imersas que estão em processos de eliminação da curiosidade e da criatividade dos sujeitos, que se dão na esteira do atual estágio de desenvolvimento capitalista. Sob o neoliberalismo, subjacente ao momento histórico que atravessamos, asseveram-se os padrões de dominação da coletividade. Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo pode ser compreendido como uma proposta sociopolítica antidemocrática, que reduz a democracia a um modo técnico de escolha de governantes e adota como valor supremo a liberdade individual, não a liberdade política.

A História é o tempo-espaço da possibilidade e não do determinismo. A História como determinismo está inserida em uma concepção mecanicista do mundo, na qual não há lugar para a mudança e nem para as pessoas como sujeitos de seus próprios destinos. A morte da História significa a morte também da utopia, do mundo em que se sonha e se constrói, a partir da luta democrática. Sobre essa questão, Freire (2019a, p. 44) afirma que:

Quanto mais me deixe seduzir pela aceitação da morte da História tanto mais admito que a impossibilidade do amanhã diferente implica a eternidade do hoje neoliberal que aí está, e a permanência do hoje mata em mim a possibilidade de sonhar. Desproblematizando o tempo, a chamada a morte da História decreta o imobilismo que nega o ser humano.

As perspectivas de educação que encaram a formação humana como um treino e não se preocupam com o desenvolvimento integral dos sujeitos reafirmam as estruturas do discurso autoritário, pois inviabilizam o diálogo.

Na prática dialógica, o silêncio rigoroso é uma questão que possibilita a escuta, é essencial regular a necessidade pessoal de expressar as ideias e saber escutar todos os inseridos nesse processo. Trata-se de estar silencioso em certos momentos porque se reconhece a importância do silêncio e não por estar na condição de silenciado. Quem diz tem a missão, também, de estimular o diálogo, provocando e desafiando os outros, e não presumindo que quem diz é o detentor da verdade absoluta. Para Freire (2019a, p. 44):

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fornece a comunicação.

A presença do ser humano no mundo é marcada pela possibilidade de conhecer o mundo, mas essa possibilidade se esvazia se for pensada fora da comunicação. O papel do professor não é expor os conteúdos aos alunos, mas o de problematizar e fornecer subsídios para que o próprio aluno construa sua interpretação sobre o mundo. O aluno precisa se apropriar criticamente dos conhecimentos veiculados nas aulas para que a comunicação verdadeira entre o aluno e o professor possa acontecer.

Nesse sentido, ensinar não é transferir conhecimento, e aprender não é memorizar conteúdos. O processo de aprendizagem demanda do professor o empenho crítico e metódico de desvelar a realidade e demanda do aluno também um empenho crítico, o de ir se assumindo sujeito da construção do seu conhecimento, em diálogo.

Saber escutar exige respeito ao educando, respeito à sua experiência e à historicidade do seu conhecimento, mas isso não significa se ausentar do processo ao escutar; pelo contrário, o direito à fala, a discordar e a argumentar devem ser possíveis. Saber escutar é uma prática que deve ser construída ao longo da jornada

histórica e profissional de cada educador, mas deve, também, ser objeto de estudo na formação do educador progressista.

O respeito ao educando é imprescindível para o ato de escutar. Se há discriminação em relação ao sujeito não há diálogo com ele, há discurso autoritário. Essa impossibilidade de escuta surge da crença de que o professor possui a verdade e despreza quem pensa diferente dele ou quem ainda não domina a norma culta da língua.

A humildade e o bom senso impedem a atitude arrogante; o exercício de tais qualidades surge a partir da certeza de que ninguém é melhor do que ninguém. A arrogância constitui a falsa crença de que um ser humano pode ser superior a outro, no fundo “[...] é uma transgressão da vocação humana do ser mais” (FREIRE, 2019a, p. 46).

A politicidade, fundamentada no diálogo e na justiça social, não pode acontecer sem uma leitura crítica da realidade. Assim, o educador transforma a sua curiosidade ingênua, pouco científica e marcada por concepções do senso comum, em curiosidade epistemológica – não que exista algum tipo de hierarquia em relação a esse tipo de curiosidade, pelo contrário, toda curiosidade epistemológica que vise à construção de conhecimentos baseados na ciência e que esteja comprometida com o ato de pesquisar e construir conhecimentos significativos, surge a partir de uma curiosidade ingênua. O sistema em que vivemos encobre, muitas vezes, o mundo e impede que possamos realizar uma leitura séria da realidade. Dessa forma, precisamos, por meio do estudo, romper essa névoa ideológica que nos aliena.

Em resumo, a politicidade exige diálogo, pois é por meio dele que podemos compreender a real presença da política em todos os âmbitos da vida humana e construir, coletivamente, um conhecimento significativo que permita melhor compreender a realidade para transformá-la.

O reconhecimento e a opção por uma política comprometida com a ética, possibilita a justiça social. A educação por si só não será capaz de promover e transformar a sociedade, mas, sem ela, essa tarefa também se torna impossível. A politicidade faz-se com leitura crítica da realidade, pois, ao lermos criticamente a realidade, reconhecemos o caráter histórico e político da sociedade; e, se assim a reconhecemos, podemos transformá-la.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, foi realizada a análise dos dados da pesquisa, produzidos por meio da aplicação de um questionário exploratório aos cinco licenciandos participantes. Em atenção ao dever ético de preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa, as informações dadas por eles foram utilizadas, neste estudo, somente com fins acadêmico-científicos. Além disso, seus nomes foram substituídos, com a devida autorização deles, pelo termo “sujeito” seguido da numeração de 1 a 5.

Após sucessivas leituras do registro das respostas obtidas, procuramos destacar os excertos de falas que melhor representavam relações de convergência, divergência e/ou contradição com o objetivo geral da pesquisa, qual seja: analisar as percepções de estudantes de cursos de Licenciatura em História, matriculados no último ano e recém-formados, acerca da diretividade da educação e das relações entre a docência e a transformação ou manutenção do *status quo*.

Ao refletir sobre a seleção de evidências e o valor científico dos resultados obtidos na pesquisa qualitativa, Triviños (1987, p. 170) aponta que:

Os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, aos quais já nos referimos, devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas.

No desenvolvimento da análise, objetivamos interpretar e compreender elementos implícitos, aspectos contraditórios, temáticas recorrentes e outras ausentes, nas falas dos sujeitos da pesquisa, recorrendo à reflexão e ao referencial teórico para o diálogo com os dados produzidos (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Na tessitura do texto de análise, buscamos fazer inferências, críticas, comentários e evidenciar posições que permitissem responder à questão central da pesquisa: Quais são as percepções de licenciandos do curso de História acerca da politicidade de sua formação? Nesse movimento, tomou-se como referência as seguintes considerações de Lüdke e André (2013, p. 49): “[...] análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

As evidências selecionadas foram analisadas com o suporte das referências recolhidas na elaboração dos estudos correlatos e no processo de revisão histórico-teórico-conceitual da temática estudada. Além disso, a trama conceitual freireana, apresentada no terceiro capítulo, constituiu-se com um apoio fundamental para construirmos categorias analíticas e delinear eixos temáticos em torno do conceito de “politicidade da educação”, foco da pesquisa, nos quais os dados foram organizados. Os eixos foram assim nomeados:

- Primeiro eixo: Politicidade exige diálogo
- Segundo eixo: Politicidade possibilita justiça social
- Terceiro eixo: Politicidade se faz com leitura crítica da realidade

Em acréscimo aos dados produzidos por meio da aplicação do questionário, serão analisados também recortes de um diário reflexivo, mantido pela pesquisadora, que é professora e recém-formada no curso de História.

#### **4.1 Politicidade exige diálogo**

De acordo com Paulo Freire (2019a), o professor que pensa certo tem clareza de que não se pode construir uma educação rigorosa, crítica e emancipatória sem assumir para os seus alunos o seu posicionamento político, ou seja, qual é projeto societário por ele defendido e sonhado. Todavia, esse desvelamento encontra certos entraves na vida prática do professor, pois, por vezes, na Educação Básica, os responsáveis pelos educandos e pelas educandas não conhecem a natureza política da prática educativa e entendem isso como doutrinação por parte dos educadores. Além do mais, o conhecimento significativo só pode ser constituído no debate de ideias, na exposição daquilo que educador e educandos pensam sobre o mundo e a partir do mundo. Podemos observar essa relação na fala do Sujeito 1:

*[...] processo de construção e reconstrução do conhecimento se encontra no atrito de pensamentos, ideias e opiniões, portanto no debate coletivo. Obviamente, é necessário todo um respaldo histórico com confiabilidade de fontes para que os educados, em sala de aula, possam desenvolver suas reflexões da melhor forma possível. Por outro lado, a realidade encarada por muitos professores é aquela em que pais ou responsáveis não estarão cem por cento de acordo com a maneira pela qual determinado conteúdo está sendo lecionado etc.*

Evidenciamos, a partir desse excerto, que o diálogo é uma exigência político-epistemológica. Política, porque demonstra que são sujeitos da prática educativa, não

são objetos, vasilhas destinadas ao depósito de conhecimentos, mas, sim, seres pensantes, que merecem respeito e cujas falas potencialmente podem gerar modificações no interlocutor. Epistemológica, pois, sem diálogo, não se constrói conhecimento significativo, e esses dois aspectos constituem uma posição política.

É importante mencionarmos que, em uma prática dialógica, momentos de exposição de conteúdos fazem parte da construção do conhecimento, mas esses momentos de sistematização e síntese não são exclusivos e nem podem ser feitos de forma improvisada. A aula expositiva deve provocar nos educandos e nas educandas a se envolver com os conteúdos a partir de suas necessidades e arcabouços socioculturais.

Outro aspecto relevante é que o diálogo requer o uso de conhecimento sistematizado, rigoroso e científico, ou seja, o diálogo não é qualquer conversa livre e despreziosa. Trata-se, sim, de um processo por meio do qual educadores e educandos podem alcançar seus objetivos pedagógicos, ao humanizarem-se mutuamente.

No cenário educacional mais amplo e no tocante do movimento Escola sem Partido, vimos uma grave tentativa de cerceamento da liberdade do diálogo, um movimento que visava limitar as possibilidades de diálogo dentro das escolas, colocando os professores no papel de inimigos da pátria, como doutrinadores descompromissados com o bem dos educandos e, porque não dizer, da nação. Esse movimento é, inclusive, chamado por setores mais progressistas da educação como “lei da mordaza”.

Tomamos a liberdade de ilustrar essa situação com a experiência da pesquisadora, professora de história recém-formada, com o excerto de uma situação registrada em seu diário reflexivo.

*Por vezes, quando eu chego na sala de aula, os alunos do Ensino Médio fazem a seguinte fala: “Professora, não dá aula hoje, vamos debater”, e eu sempre respondo que sim, que podemos sempre debater, mas que o diálogo não funciona sem um certo preparo prévio. Tento mostrar para os alunos que debater ideias exige um conteúdo, objetivos claros, preparação, conhecimento sistematizado e científico e preocupação com interesses coletivos (Diário reflexivo da pesquisadora).*

Um primeiro ponto de destaque nessa situação é que os jovens se interessam pelo diálogo, valorizam essa prática e veem essa possibilidade na disciplina. No entanto, o desejo de “trocar” aula por diálogo, denuncia que, no fundo, os alunos estão entendendo o diálogo da mesma maneira que o senso comum entende, como algo

que não é aula, não tem conteúdo, não tem rigorosidade, é apenas um bate-papo leve. Os alunos demonstram a curiosidade ingênua pelo diálogo. Cabe aos professores optar por inibir a curiosidade dos discentes, ou transformá-la em curiosidade epistemológica, partir de seu anseio por um momento mais leve, rumo a uma discussão mais exigente e crítica, que, por ser séria, não precisa ser sisuda, como adverte Freire (2019a).

É evidente que, no sistema educacional brasileiro, geralmente, o diálogo não é uma prioridade. Não se educa no e para o diálogo; contudo, contraditoriamente, só se aprende a fazer o diálogo na própria prática do diálogo. Por meio do diálogo, o educador necessariamente apresenta sua visão de mundo. Mesmo aqueles docentes menos comprometidos com a prática dialógica, acaba por evidenciar o seu lugar de fala; desse modo, mesmo que o educador e a educadora não queiram demonstrar seu ideário, este se revela em suas falas, em suas opções, em seus gestos, e até na forma de nomear um certo tópico de ensino. Por exemplo, o educador pode referir-se ao mesmo conteúdo de diversas formas, pode-se falar em “golpe de 1964”, mas, em alguns casos, há docentes que utilizam a expressão “revolução de 1964”. O que isso revela da posição política de quem leciona esse conteúdo? Em que medida vale a pena o professor tentar ocultar sua posição política? Os alunos percebem essas sutilezas. Essa forma de perceber as opções dos docentes está presente na fala do Sujeito 5:

*Não há educação isenta de posicionamento político, mas o docente torna-se, por obrigação, permanentemente vigilante. No curso eu conseguia perceber o posicionamento dos professores, alguns se casavam com os meus próprios, alguns não. É um ponto bem delicado também porque a própria historiografia é majoritariamente adepta do materialismo histórico-dialético, então, para o aluno que é mais voltado à direita, isso pode soar como uma "doutrinação". Engana-se, pois isso é uma característica da própria ciência que escolheu estudar.*

Ainda sobre como os licenciandos percebem a politicidade no curso de História, mais especificamente, se consideram relevante a assunção da posição política de forma clara, em sala de aula, temos a fala do Sujeito 2, que vai na direção oposta ao que prega a pedagogia crítica: “*Não, nunca. Professor precisa ensinar a matéria, e jamais falar sobre coisas que possam influenciar os alunos, deixando com que cada um tenha seu direito pessoal de acreditar nas políticas que quiserem*”.

É evidente que o professor influencia os alunos; no entanto, esse aspecto é constitutivo da prática educativa, pois a educação é dialética, educadores influenciam

educandos, e educandos influenciam educadores. Eticamente isso não é errado, em uma perspectiva emancipatória; errado é fingir que a educação pode ser neutra, que a influência recíproca não acontece, ou tentar impor um certo posicionamento político aos educandos de forma autoritária ou sub-reptícia.

O mito da neutralidade da educação está posto na nossa sociedade, vide o movimento Escola sem Partido. Todavia, uma educação neutra não é possível, pois a produção do próprio conhecimento perpassa pelos sujeitos, e os sujeitos têm sonhos, projetos societários, intencionalidades e interesses, que vão sempre orientar sua prática de produção de conhecimento científico. Negar isso é negar a própria natureza do conhecimento. Na fala supramencionada, o Sujeito 2 entende o diálogo como algo nocivo para os educandos, quando, pelo contrário, o diálogo é caminho de humanização dos sujeitos, pois a humanização não se pode fazer no silêncio.

Ao perguntar aos sujeitos sobre suas percepções acerca do diálogo sobre política nas aulas do curso de História, temos a seguinte fala do Sujeito 3: *“No curso, ótimo. Usamos dos estudos para construir reflexões com o presente”*. Vale ressaltarmos a diferença entre a política como um objeto de estudo da história, ou seja, como tema das aulas, e a política como dimensão essencial do conhecimento e como um valor. Nesse trecho de fala do Sujeito 3, podemos observar que o respondente afirma que, como tema, a política é abordada e permitiu relacionar elementos da história e do próprio currículo com a vida presente, evidenciando, mais uma vez, o diálogo como fator essencial na construção de conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, que considera os temas políticos importantes, e o diálogo como um bom meio de discussão sobre a política, em uma perspectiva temporal – presente e passado –, temos as falas dos Sujeitos 1 e 4.

*Nas aulas do curso de Licenciatura em História, o diálogo acerca do campo político é sempre aberto e construtivo. Os professores, ao ministrarem suas aulas, têm o costume de atrelar as explicações às questões políticas, realizando inclusive abordagens do passado que se interligam com o presente. É uma experiência que nos faz refletir sobre a indissociabilidade entre política e história (Sujeito 1).*

O respondente considera que o diálogo é construtivo de conhecimento sobre política e evidencia a relação indissociável entre a história e a política no campo temático. Já o Sujeito 4 apontou: *“Vejo o curso um pouco distante das ciências políticas em sua forma plena. Nossos diálogos são fundamentados no âmbito histórico com um caráter político que necessita ser mais embasado teoricamente”*. O Sujeito 4

sinaliza que o diálogo existe, mas que a fundamentação teórica sobre política precisa ser mais profunda, mais uma vez demonstrando que diálogo necessita de rigorosidade científico-epistemológica.

O Sujeito 2, por sua vez, vai na contramão das respostas que obtivemos até então nessa provocação específica, afirmando que o diálogo não é necessário, pois, pelo contrário, abre um precedente para o professor influenciar ou tentar modificar a visão de mundo do educando.

Reforçando uma falsa visão sobre diálogo como uma forma de manipulação, e doutrinação, mesmo ampla e consistentemente refutada por Paulo Freire (2018), em *Pedagogia do Oprimido*, é interessante notarmos como tal visão de mundo segue vigente, a exemplo da fala do Sujeito 2.

Mesmo quando a política é tomada como objeto de estudo das aulas de História, isso é compreendido, por vezes, por alguns alunos como algo nocivo. Em uma análise possível a partir da fala do Sujeito 2, podemos inferir que a boa educação, segundo esse sujeito, é a educação isenta, neutra e transmissiva negadora da criticidade. Para o Sujeito 2, falar de política é “[...] *totalmente desnecessário, pois opiniões políticas cada um tem a sua, e o professor não pode mudar isso*”.

As falas dos Sujeitos 3 e 5 denotam percepções mais positivas do diálogo, dizendo de sua amplitude, capacidade de envolvimento e confronto de posições divergentes, a partir das quais se coloca em xeque formas homogeneizadoras de pensar e agir:

*Com certeza, os debates que ocorrem são excelentes, alguns professores inclusive sempre estão buscando abri-lo, tornando a aula mais interessante e menos limitada à exposição do conteúdo apenas (Sujeito 3).*

*Constantemente nos colocávamos em debate nas aulas, e acredito ser a melhor forma de construção de conhecimento (Sujeito 5).*

A fala do Sujeito 1, a seguir, traz uma ênfase na questão do método e da forma de dinamização das aulas como elementos centrais para garantir e provocar o diálogo em sala de aula:

*[...] o corpo docente do curso de História procura, em grande parte, tornar as aulas mais diversificadas no que se refere às propostas de atividade e recursos materiais/didáticos utilizados, deixando um pouco de lado o excesso de aulas expositórias de caráter enfadonho e rigorosamente teóricas. Esse diálogo acontece por meio de rodas de conversa, seminários dialogados, projetos articulados com o curso de Licenciatura em Letras, entre outras propostas (Sujeito 1).*

Pensar em métodos coerentes com a educação dialogada é imprescindível, mas isso por si só não é suficiente, pois o diálogo não depende exclusivamente dos métodos, mas também de interesse político, respeito político, de confiança entre os homens, esperança, amor e condições objetivas. Pode-se inferir que o sujeito ainda possui crenças ingênuas sobre como o diálogo acontece. Essa percepção sobre esse aspecto do diálogo limita, em sua radicalidade, a percepção da educação como um ato político.

Em dissonância com a pedagogia proposta por Freire, a fala do Sujeito 2 entende que o diálogo único e exclusivamente feito por meio da Educação a Distância (EAD) seja suficiente para atender à exigência da politicidade, como fica evidente na seguinte fala: “*Sim, [o diálogo acontece] através dos fóruns [digitais]*” (Sujeito 2). Embora se reconheça a importância e o alcance da tecnologia na educação, estudos mostram que a EAD, quando submetida à lógica do capital, diminui a qualidade geral da formação docente (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2019).

Ao abordarmos o papel do diálogo na formação de futuros professores e professoras do curso de História, o Sujeito 5 evidenciou a importância da diversidade na formação de professores, como podemos verificar na fala a seguir: “*O principal papel do diálogo é o de trazer diferentes percepções e, em cima destas, trabalhar e entender o assunto abordado ou lido*”. Essa fala também levanta a importância do conflito de ideias, do debate, do atrito. O diálogo não é um exercício linear, ele requer diferentes pontos de vista; assim, é nesse jogo que o conhecimento vai sendo tecido, em suma, tese-antítese-síntese, esse é o movimento do diálogo.

## **4.2 Politicidade possibilita justiça social**

A politicidade também se relaciona com outro conceito da trama conceitual, a justiça social, pois a intervenção social que engendra transformação social, que só se realiza na práxis, expressa um compromisso com a justiça social. Nesse sentido, a proposta de Paulo Freire, mais uma vez, aposta na eticidade do diálogo como elemento decisivo para a denúncia de situações desumanizantes e anúncio de novas possibilidades de existência.

Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os

homens se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão. (FREIRE, 2018, p.108, grifos do autor).

Não se pode construir diálogo se a base não for preenchida pelo amor aos homens envolvidos e às mulheres envolvidas nessa construção e ao mundo que mediatiza os relacionamentos. Todavia, em diversas situações, o amor se vê impossibilitado, esmagado e esquecido em um mundo em que as relações foram capitalizadas e sentenciadas à exploração.

Pensando de forma específica no exercício da docência e no fortalecimento da extrema direita pelo mundo, em anos recentes, arvorou-se novamente um policiamento ideológico em muitas escolas e universidades. Muitos professores tiveram suas falas interdidas, sua ação política em prol da justiça social questionada por movimentos que contribuíram para o crescimento da cultura do medo, como o Escola sem Partido. A situação foi pior no âmbito de instituições privadas, pois a moeda de troca em relação ao silêncio dos professores é a prerrogativa da sua demissão. Podemos extrair relações com essa questão a partir da fala do Sujeito 4: *“Apenas se sentir em um ambiente seguro para tal [falar de política]. Em instituições privadas, no âmbito atual, é arriscado...”*.

Nesse sentido, a fala do Sujeito 5 também contribui e revela as mesmas denúncias presentes na fala anterior do Sujeito 4. A cultura do medo existe para que os professores se sintam paralisados. No entanto, a luta por justiça social dentro e fora das salas de aula exige a superação dos medos impostos à classe trabalhadora pela classe dominante. O Sujeito 5 reflete sobre a impossibilidade da neutralidade e da opção política de docentes que optam por se expressar com maior ou menor ênfase, sobre certos assuntos, em função da leitura que fazem sobre o contexto em que atuam e dos riscos que correm:

*Não existe educação isenta. Vai do docente saber como desenvolvê-la. O posicionamento político pode estar intrínseco na forma que os assuntos são abordados ou não. É preciso apenas ficar atento a interpretações dúbias por parte da coordenação, da direção e principalmente dos alunos. Infelizmente qualquer pequeno deslize pode prejudicar a carreira do docente. Nossa posição, atualmente e infelizmente, é a de quem precisa pisar em ovos (Sujeito 5).*

Os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre a sua participação em movimentos sociais ou partidos políticos fora do ambiente acadêmico; afinal, a formação não acontece em um único ambiente, e é resultado de variadas experiências de vida, estudos, convivências com outras pessoas, na escola, na universidade e nos

movimentos sociais e partidários. Acerca de sua participação em outros contextos formativos, que pode repercutir sobre a percepção que possuem da politicidade de sua formação acadêmica, assim se manifestaram os Sujeitos 1, 2, 3, 4 e 5, respectivamente:

*No momento, não. Porém, no ano de 2022, a turma que ingressou no curso de História em 2020 fundou o Centro Acadêmico Cida Franco, dando partida à presença do curso na luta pelos direitos estudantis (Sujeito 1).*

*Sou adepto do libertarianismo e estudante de Escola Austríaca (Sujeito 2).*

*Sim, sou militante da União da Juventude Comunista, a juventude do centenário Partido Comunista Brasileiro (Sujeito 3).*

*Não ainda, infelizmente (Sujeito 4).*

*Não participo ativamente, mas acompanho alguns partidos (principalmente os que estão mais à esquerda) (Sujeito 5).*

A educação é imprescindível para a transformação do mundo de hoje em um lugar mais justo e humano. Não se trata de qualquer educação, mas, sim, de uma educação transformadora, que esteja comprometida com a justiça social. A discussão sobre o conceito de qualidade, por exemplo, quando cooptada pelo ideário neoliberal, resulta em uma visão sobre boa educação como aquela que gera produtividade e traz resultados mensuráveis em escalas quantitativas, fomentando a indústria da testagem e a venda de modismos educacionais (FREITAS, 2018). A qualidade que transforma o mundo é, porém, aquela comprometida com a humanização, aquela capaz de auxiliar no desvelamento crítico da realidade na construção de conhecimentos significativos para o educando, de forma que o ajudem a alcançar novos patamares qualitativos de vida, individuais e coletivos, na medida em que intervindo na realidade a modifica e é modificado por ela.

Ao trazer questões sobre os desafios da atualidade, o Sujeito 1 aborda a questão da EAD como um elemento que pode comprometer a qualidade da educação. Apesar de boas e necessárias práticas com essa modalidade de ensino, sobretudo em regiões em que o acesso à educação é extremamente difícil e dispendioso, e situações de inclusão que podem ser fortemente beneficiadas com o uso de tecnologias digitais, podemos levantar inúmeras questões acerca da EAD, principalmente em relação àquela com fins lucrativos: Qual o papel do diálogo na EAD convencional? Como os educadores podem efetivamente conhecer seus educandos, em meio a uma sala de aula que possui mais de 300 estudantes? Como criar vínculos de confiança em salas virtuais e superlotadas? Reconhecemos, pois, a importância

dos avanços tecnológicos, porém é preciso problematizar os rumos que a educação brasileira vem tomando com a expansão da EAD (EVANGELISTA; SEKI; SOUZA, 2019). Essa preocupação fica evidente na fala do Sujeito 1:

*Acredito que as relações entre o que é ensinado no curso e os desafios da atualidade são complexas. Embora enxergue uma relação agregadora do ponto de vista da diversificação de determinadas disciplinas (voltadas para a área educacional e para, por exemplo, a história do continente africano, questões imprescindíveis na atualidade), creio que as pessoas esperam – cada vez mais – por maior facilidade no ensino, a exemplo do Ensino a Distância, o que defasa tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o propósito do curso em si. Atualmente, o número de interessados pelo curso decaiu muito, perpassando a pandemia, o sucateamento do ensino e a falta de diversificação de disciplinas no currículo que entrará em vigência.*

Essa fala carrega alguns outros elementos críticos importantes, como a necessidade de relacionar os conteúdos lecionados no curso e o enfrentamento de desafios da realidade da profissão docente, e questões candentes para a promoção da justiça social, em um viés político progressista, que é a discussão de conteúdos relacionados à história do continente africano e ao racismo estrutural, uma das grandes questões sociais do Brasil. Não se pode falar em justiça social sem falar em leitura crítica da realidade. Como combater a desigualdade racial se não conhecermos radicalmente a história dos povos africanos?

O ensino de história por si só não faz as pessoas mais conscientes e comprometidas com a justiça social, mas, sem o ensino de história, a justiça social fica inviabilizada; em outras palavras, só aprender a história do continente africano não faz com que as pessoas adotem e se comprometam de fato com uma prática antirracista; contudo, essa é uma ação indispensável para que a luta contra o racismo seja fortalecida. Muitas vezes, o ensino de história é feito de forma descontextualizada, enfraquecendo a luta política pela transformação do mundo. Por exemplo, como pensar o racismo sem problematizar o próprio sistema capitalista, a questão de classe, gênero e a concretude do tempo presente.

No final da fala do Sujeito 1, ele traz a seguinte fala: “Atualmente, o número de interessados pelo curso decaiu muito, perpassando a pandemia, o sucateamento do ensino e a falta de diversificação de disciplinas no currículo que entrará em vigência”. Podemos “puxar muitos fios” desse pequeno novelo extraído da fala do respondente, dentre eles a questão do desinteresse dos jovens pelos cursos de Licenciatura e, conseqüentemente, pela carreira de docente. Em uma pesquisa divulgada recentemente pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de

Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), vê-se a preocupação das Mantenedoras com a perda de potenciais “clientes”, e que o Brasil pode sofrer um apagão de 235 mil professores em 2040<sup>17</sup>. Entre as causas desse fenômeno está:

O desinteresse do jovem em seguir a carreira de professor, anunciado pela baixa procura por cursos de licenciatura evidenciado pelo processo de precarização dessa profissão, como a baixa remuneração e a falta de reconhecimento de sua importância perante a sociedade (SEMESP, 2022, p. 4).

Outro aspecto que chama atenção na fala supracitada do Sujeito 1 é a questão “do currículo que entrará em vigor”. A mais recente legislação curricular que entrou em vigor no Brasil foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A base foi pensada para padronizar os conteúdos da Educação Básica; no entanto, a busca da padronização dessa etapa de ensino engendrou a tentativa de padronizar os cursos de formação de professores docente por meio da Base Nacional Comum da Formação de Professores (BNC-Formação) – Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b). Educadores de todo o Brasil se mobilizaram, e ainda estão se mobilizando, seja no campo da macro ou da micropolítica contra a BNCC e a BNC-Formação, pois essas políticas estão na contramão de um horizonte crítico de educação. Nas palavras de Silva e Ferreira (2011, p. 25),

[...] o que está gerando mais tensão em relação às lutas por autonomia na escola é a imposição da implementação da BNCC do Ensino Médio, advinda da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 [...], que é alicerçada em princípios mercadológicos e segue a lógica neoliberal de coisificação das pessoas em prol de lucro de empresas. Essa lei faz com que a educação, no Ensino Médio, caminhe em direção à privatização do ensino público, possibilitando a parceria público-privada, bem como a precarização do ensino e da aprendizagem, dificultando o desenvolvimento de um trabalho docente com liberdade e democracia.

Não podemos falar em justiça social sem falar em politicidade, afinal a politicidade pode expressar a luta política a favor da vida. Questionamos os licenciandos acerca da possibilidade da assunção da política inerente à prática educativa em sala de aula. Se as pessoas que formam e são formadas por e para serem professoras não puderem exercer o direito de dizer sua palavra, de dialogarem sobre a lógica que move o mundo em que estão inseridas, como poderemos superar a desigualdade social e promover a justiça social? Tais pontos foram levantados na fala do Sujeito 3:

---

<sup>17</sup> A pesquisa completa está disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

*DEVERIAM PODER, com toda certeza. Mas, infelizmente, é muito difícil devido a crescente da ideologia fascista no país que dificulta cada vez o que já era difícil devido as opressões das classes dominantes e a forma como cada vez mais sequestram a educação e a fazem mercantilizada sem espaço para criticidade (Sujeito 3).*

No fundo, quando a sociedade nega o direito à palavra e silencia as pessoas e os professores, está se evitando um diálogo sobre ética, visões de mundo e projetos societários. O avanço do neoliberalismo e de ideologias com inspirações e aspirações fascistas inverteram e restringiram o sentido da política; afinal, a política não pode ser minimizada a uma dimensão partidária. A política diz sobre que mundo desejamos construir. O mundo de hoje potencializa a condição do sujeito de ser humano ou a nega? Ao limitar a possibilidade de diálogo, limita-se, também, a possibilidade de ação/transformação no mundo e, como consequência, a implantação da justiça social.

O diálogo acerca da politicidade da educação contribui para o pensamento crítico, pois, ao discutirmos política, estamos discutindo também a leitura crítica da realidade. É necessário ler a realidade para que o entendimento sobre política seja possível, pois, quando há uma ideologia que prega a culpabilização e a perseguição do professor, o silenciamento, o engessamento curricular, as reformas neoliberais, o resultado é uma escola acrítica. A questão do sucateamento da educação e a consequente privatização e estabelecimento de sistemas de *vouchers* faz com que o acesso à educação como um direito fundamental fique comprometido (FREITAS, 2018).

#### **4.3 Politicidade se faz com leitura crítica da realidade**

Quando os licenciandos foram questionados sobre diferentes dimensões da politicidade, o que mais parece ter chamado atenção deles foi a possibilidade de o curso de História contribuir para a mudança, a ampliação e o aprofundamento de sua capacidade de ler a realidade.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (2018) afirma que, mesmo em um contexto de educação bancária, de desumanização, capitalista e de opressão, ao passar por um processo educativo, o indivíduo fica sujeito a uma possibilidade de tomada de consciência e de crítica do processo, dada a relação dialética e contraditória que se estabelece entre o sujeito e o conhecimento.

A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos

homens o seu contrário — o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais. O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancaísmo”), é que nos próprios “depósitos” se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. A sua “domesticação” e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante (FREIRE, 2018, p. 76).

Ao questionar os sujeitos sobre o quanto as disciplinas do curso de História contribuem para a leitura crítica da realidade, a fala do Sujeito 3 evidencia alguns elementos importantes sobre o tema: *“Com certeza [contribui], na verdade acredito que o estudo da história nos permite usar do presente ao nosso redor para a partir dele perguntar ao passado. Construindo assim pesquisas e produzindo conhecimento”*. Por vezes, no senso comum, a história aparece unicamente relacionada ao passado, como uma ciência que estuda o passado. Esse pensamento é em parte verdadeiro, pois o passado é sempre um objeto de estudo relevante. Contudo, podemos perceber nessa fala do Sujeito 3 uma visão diferente.

A história é uma ciência “encharcada” de leitura crítica da realidade, pois, para produzir e pensar historicamente, é necessário um olhar de estranhamento em relação ao presente, um questionamento sobre as condições materiais do agora. Assim sendo, a história é um recurso de análise do presente, e o passado é uma ferramenta para explicar o presente e perspectivar futuros possíveis.

Para Paulo Freire (2018), compreender a história é fundamental para a transformação social. A ideologia capitalista prega uma visão fatalista da história, pois ensina que, quando as pessoas nascem, a sociedade já está pronta, e, portanto, dá-se a falsa sensação de que nada pode ser feito para mudar aquilo que impede o ser humano de ser mais. Entretanto, se o estudo da história é feito de forma crítica, a reflexão de que o mundo é resultado de uma construção coletiva aflora outras visões e, nesse sentido, Freire vê a história como possibilidade e não como sentença inevitável.

A resposta supracitada do Sujeito 3 também vai ao encontro de uma demanda que os professores e as professoras de História enfrentam diariamente nas salas de aula da Educação Básica, qual seja: o constante questionamento por parte dos alunos

do porquê estudar história. Em um viés crítico, a história é uma teoria requerida para compreensão do passado, mas sem perder de vista a possibilidade de inferir no presente, que representa, em certa medida, o futuro sendo elaborado.

Podemos estabelecer, ainda, a partir dessa fala, a relação entre a politicidade como intervenção progressista no espaço público e o ato de ler o mundo, uma vez que sem uma leitura acurada do mundo, a intervenção para a mudança torna-se ativismo e não ação transformadora.

A resposta do Sujeito 1, a seguir, revela o cerne desse eixo de análise que consiste na articulação do conhecimento sistematizado, dos conceitos estabelecidos na área e nas correntes historiográficas com a atualidade vivida, em movimentos de leitura crítica da realidade, de desvelamento do presente concreto:

*As disciplinas cursadas na graduação abrem novos horizontes no que diz respeito às narrativas históricas, já que não se privilegia uma historiografia oficial que muitas vezes acaba suprimindo o processo de conscientização histórica. Com as aulas sobre a história e formação do Brasil, por exemplo, podemos compreender o porquê de várias questões, dentre elas a realidade em que vivo e que creio ser compartilhada por grande parte dos brasileiros. Embora diverso culturalmente, o país carrega as marcas profundas da desigualdade social, da discriminação e do preconceito em suas mais variadas formas, com o racismo estrutural (Sujeito 1).*

Um outro aspecto dessa resposta levanta uma discussão importante quando se fala sobre politicidade da educação, em outras palavras, a tensão entre uma historiografia oficial, a ser ensinada e seguida, e a historiografia definida como o estudo e a análise dos fatos históricos, como escritas da história, ou, ainda, como correntes de pensamento, na definição do historiador José Roberto do Amaral Lapa<sup>18</sup> (1981). A escrita da história faz-se a partir de disputas de narrativas. A narrativa mais contada é, quase sempre, aquela que possui mais poder, sendo, portanto, difícil falar em historiografia oficial, visto que existem diversas possibilidades de interpretar os fatos históricos e diferentes intencionalidades que motivam tais interpretações.

O conhecimento é o registro inteligente que o historiador procura fazer para compreender a realidade. A Historiografia é justamente o conhecimento crítico dessa representação e do processo que a determinou [...]. Dessa maneira, o objeto do conhecimento histórico é o que chamamos de História para efeito de nossas proposições [...]. Conhecimento histórico é que resulta do processo limitativo de conhecimento e reconstituição, análise e interpretação daquele objeto, vindo a Historiografia a ser a análise crítica do conhecimento histórico e historiográfico, e do seu processo de produção,

---

<sup>18</sup> Foi professor do departamento de história e fundador do Centro de Memória da Unicamp e orientando de Sérgio Buarque de Holanda.

reconhecendo, portanto, um conhecimento científico que se perfila pelos métodos, técnicas e leis da ciência histórica (LAPA, 1981, p. 18).

O mito da neutralidade científica baseia-se, muitas vezes, na crença de que exista uma única história ou uma historiografia oficial, quando, na verdade, é necessário reconhecer que a própria produção do conhecimento não pode ser neutra, visto que é feita por sujeitos e sujeitos que possuem intencionalidades, desejos, projetos, visões de mundo, decisões e lugares de fala. A produção do conhecimento carrega todas essas marcas.

Na mesma perspectiva da resposta do Sujeito 1 anterior, há a resposta do Sujeito 5, evidenciando a história como um elemento de mudança da visão de mundo dos licenciandos e como uma ferramenta de compreensão do presente. Aqui, vale a ressalva para a categoria da criticidade, expressa na fala, que é o tensionamento do conhecimento, a crise entre os conhecimentos pré-existentes, os novos conhecimentos e a percepção de que estar no mundo é um ato dialético. Contudo, note-se que, ao final do excerto, o participante se aponta como objeto e não como sujeito da própria história, o que pode denotar a permanência de um fatalismo em sua visão de mundo.

*As disciplinas cursadas auxiliam no entendimento da História e como consequência, da sociedade contemporânea. Sobretudo auxiliaram a desenvolver criticidade sobre contextos sociais, políticos e econômicos e a se situar enquanto objeto da própria história (Sujeito 5).*

O Sujeito 2 foi o único que trouxe as chamadas disciplinas pedagógicas como um elemento de mudança em sua visão de mundo. A pergunta tentava extrair do sujeito a forma como as disciplinas cursadas, de forma geral, poderiam ter contribuído para alguma transformação de suas percepções iniciais sobre a realidade, anteriores ao ingresso na Licenciatura. No entanto, não pudemos alcançar essa questão com a resposta do Sujeito 2: *“Algumas sim, como, por exemplo, educação inclusiva e psicologia da educação e ética e moral”*.

Ao serem questionados sobre as experiências pedagógicas vividas no curso de História e sua contribuição para uma compreensão mais profunda da educação, da escola e do conhecimento, podemos destacar a resposta do Sujeito 3, que reitera a importância das disciplinas específicas do fazer pedagógico e do pensamento de Paulo Freire: *“Sim, principalmente nas matérias mais puxadas para Licenciatura, os estudos com o referencial de Paulo Freire têm sido ótimos para isso”*.

O Sujeito 1 utiliza como exemplo de disciplina que contribuiu para o seu entendimento acerca da educação, da escola e do conhecimento, “Metodologia do Ensino de História”, pois, segundo ele, nessa matéria há um interesse em dialogar sobre as práticas de ensino específicas da ciência histórica e o dia a dia da sala de aula.

*Sim. Nas aulas de Metodologia do Ensino de História, costumamos atrelar o conhecimento histórico às implicações da sala de aula (a importância de o aluno desenvolver um pensamento crítico frente à sua realidade, por exemplo). E além de elaborarmos atividades que visam englobar o conteúdo ministrado com o contexto escolar, o corpo docente do curso de História sempre compartilha suas experiências com os discentes, agregando um maior repertório de saberes sobre a temática (Sujeito 1).*

Merece destaque a importância atribuída ao compartilhamento de experiências de pares sobre a escola; afinal, o conhecimento não tem como fonte apenas aquilo que está sistematizado e institucionalizado, mas também aquilo que acontece na prática. Nesse sentido, Paulo Freire valoriza a práxis, ou seja, a ação-reflexão-ação, evidenciando a relação indissociável entre teoria e prática.

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia (ROSSATO, 2017, p. 325).

Os cursos de formação inicial de professores contribuem ou deveriam contribuir para a construção de um arcabouço teórico e prático que auxilie os alunos a enfrentar os desafios da atualidade. Em relação à discussão ou à omissão da discussão sobre a “rotina escolar”, buscamos indagar os participantes acerca de sua percepção sobre a relação entre os conteúdos ensinados no curso de História e as possibilidades de enfrentamentos dos desafios da realidade. O Sujeito 3 manifestou-se dizendo que os conteúdos e os desafios da realidade foram intimamente relacionados, além de destacar, em sua fala, a noção de que todos são sujeitos históricos e, portanto, contribuem para a elaboração da história: *“Absolutamente tudo, vivemos um período histórico, somos seres ativos de uma história ocorrendo. E esta história política escrita agora é resultado do passado que estudamos”* (Sujeito 3). Essa visão converge com a perspectiva freireana de educação, pois nessa teoria a história é sempre uma

possibilidade, “[...] o saber da História como possibilidade e não como determinação” (FREIRE, 2019a, p. 85).

Já o Sujeito 4 faz uma crítica ao campo educacional que, muitas vezes, se preocupa com os chamados modismos educacionais. De uma forma geral, esses modismos são correntes passageiras, que visam atender demandas do mercado e do sistema, e não necessariamente dos educandos e das educandas; ademais, o licenciando critica a falta de proximidade do curso com a realidade do ensino público no Brasil. “*As grades têm se adaptado ao máximo às tecnologias e novas metodologias. Entretanto, falta tratar a realidade do ensino público e do caráter da disciplina em sua forma mais combativa*” (Sujeito 4).

O Sujeito 5, em sua resposta sobre os desafios da realidade, aponta uma dificuldade encontrada no Ensino Superior de diversas áreas do conhecimento, que é justamente estabelecer uma relação íntima e concreta entre a realidade vivida na profissão e os conteúdos aprendidos no curso. Na educação não é diferente; de fato, os professores recém-formados encontram um abismo entre esses dois mundos. O conhecimento deveria servir para explicar a realidade e não contrário, como o Sujeito 5 evidenciou no começo de sua resposta:

*O maior desafio é linkar o aprendizado com a dinâmica escolar. Mas isso é algo que se adquire com a prática no dia a dia escolar. Também acho importante citar a dificuldade de fazer com que o aluno perceba a importância da disciplina. [...] uma disciplina que, em primeiro momento, pode parecer chata e sem propósito para o aluno, que não é precisamente interessado sobre o assunto, [pode] via de regra, ser determinante para o desenvolvimento de sua criticidade enquanto ser social (Sujeito 5).*

Ainda analisando essa resposta, o aluno cita a dificuldade que o professor pode encontrar em fazer seus alunos verem sentido em estudar História. Este é um questionamento rotineiro por parte dos educandos da Educação Básica: Por que estudar História? O Sujeito 5 demonstra que a resposta para essa pergunta pode ser o desenvolvimento da criticidade. No entanto, deve-se lembrar que nenhum conteúdo é crítico em si mesmo, e que forma também é conteúdo. Pode-se ensinar o conteúdo mais revolucionário e progressista de uma forma bancária e desumanizadora. Essa resposta do Sujeito 5 oscila entre uma visão crítica da realidade e uma visão que não critica o *status quo*, reforçando perspectivas pedagógicas conteudistas.

Uma das principais perguntas do questionário versou sobre a possibilidade de a educação ser neutra. Vale reforçarmos que a posição assumida nesta pesquisa é que a neutralidade é um mito que visa mascarar a realidade e negar a politicidade

inerente à vida humana. O Sujeito 3 corrobora a visão que foi adotada por esta pesquisa de que a educação não pode ser neutra e evidencia que a neutralidade só pode servir aos interesses de uma classe dominante. “*Nada é neutro, absolutamente nada. O ‘Neutro’ sempre tenderá ao ideal da classe dominante. Portanto não, não existe educação neutra*” (Sujeito 3).

Os demais sujeitos, respectivamente 4, 1 e 5, respondem nessa mesma perspectiva de que a educação não pode ser neutra:

*Não. Todo discurso é composto por um indivíduo dotado de experiências, vivências, construções, mentalidades...* (Sujeito 4).

*Não, a educação não pode ser neutra, pois o conhecimento está sempre recheado de ideologias, filosofias e pedagogias. Não há possibilidade alguma de educar, de construir o conhecimento, sem refletir e expor opiniões e pensamentos* (Sujeito 1).

*Jamais. É um ponto que já mencionei anteriormente. Toda educação está imbuída de ideologia, seja ela explícita ou não. Se você se preocupa com o contexto social do aluno, se considera isso na sua avaliação, você já está assumindo uma posição ideológica. Isso é apenas um exemplo de muitos que podem ser dados no contexto ensino-aprendizagem* (Sujeito 5).

Na contramão dessa perspectiva, temos o Sujeito 2 que, imerso na ideologia neoliberal, nega a politicidade da educação ao afirmar que a educação deve ser neutra. Essa visão foi amplamente difundida pelo Movimento Escola sem Partido, que visava pôr fim à “doutrinação ideológica” de esquerda presente nas escolas do Brasil. “*Sim e deve. A educação precisa focar no âmbito do ensino das disciplinas*” (Sujeito 2).

No questionário, foi solicitado aos participantes que avaliassem, de forma geral, o impacto do curso de História em suas visões de mundo. A maioria dos sujeitos alegou que o curso impactou positivamente suas formas de ver o mundo, como podemos observar nas respostas dos Sujeitos 1, 3, 4 e 5:

*Sim, ter passado pelo curso de História alterou a minha visão de mundo. Infelizmente, a estrutura do sistema educacional atual não permite que os alunos tenham uma perspectiva abrangente do que lhes é ensinado nas mais variadas disciplinas. Prendemo-nos muito aos resultados e acabamos esquecendo de questionar e aprender a partir da realidade na qual estamos inseridos. Estudando História no Ensino Superior, desenvolvi um pensamento crítico a respeito do Brasil e do mundo que não se compara aos saberes adquiridos na escola, geralmente memorizados e focados na historiografia oficial* (Sujeito 1).

*Acredito que qualificou minha visão de mundo, a embasou, deu mais peso e conhecimento* (Sujeito 3).

*Sim, a criticidade se tornou mais estabelecida academicamente* (Sujeito 4).

*Alterou totalmente. Melhor dizendo, incorporou coisas que eu já pensava por mim mesma. O curso me deu subsídio teórico para as coisas que eu acreditava. E me mostrou muitas coisas que eu ainda não conhecia antes de entrar no curso (Sujeito 5).*

O Sujeito 2 afirma não ter sido impactado pelo curso de História no que tange à sua visão de mundo. Algumas hipóteses podem explicar essa diferença de percepção desse aluno: uma valorização excessiva de suas formações anteriores; vivências fora do âmbito acadêmico; negação de seu papel de sujeito do processo educativo, adotando uma postura de quem espera ver o conhecimento como algo estanque e não como resultado de um processo em permanente construção. “*Não muito, pois eu já carrego uma bagagem*” (Sujeito 2).

Os alunos foram questionados também sobre a forma como eles entendem o que é política. Nesta pesquisa, reconhecemos a importância da política partidária; no entanto, a politicidade é um conceito amplo que abarca toda e qualquer prática humana. As falas dos Sujeitos 1, 3, e 5 corroboram essa visão ampla de política.

*Para mim, a política é um elemento indissociável da convivência do ser humano em sociedade. Nossas opiniões se moldam a partir dela e das ideologias, portanto a política é uma presença constante. Não há como negá-la, visto que também clama para que seja discutida. O que desejamos para nós e para o mundo passa pela ação transformadora da política e do coletivo (Sujeito 1).*

*Tudo, desde o ar que respiro à calçada que ando, à fruta que como e o colchão que deito (Sujeito 3).*

*Política é um conjunto de anseios que eu enquanto cidadã almejo para meu macro e microcosmo. A ciência social ampara o subsídio teórico para esses anseios, e a democracia representativa os operacionaliza (com inúmeras ressalvas). Esses anseios estão dentro de um espectro político, que vai dizer se o que se almeja está mais à esquerda ou à direita (Sujeito 5).*

A fala do Sujeito 2 evidencia uma visão restrita de política, como forma de organização social.

*É a forma de como a sociedade se organiza. Os escolásticos defendiam que a sociedade tem direito de se organizar em grupos, dos mais diversos possíveis nos quais concordam mutuamente. E então entra a dialética aristotélica, no qual as pessoas e os grupos debatem as ideias entre si. Daí então as pessoas decidem o que é melhor para elas mesmas (Sujeito 2).*

#### **4.4 Síntese da análise**

As análises dos dados produzidos na pesquisa trazem elementos para o debate sobre a diretividade da prática pedagógica e a concretização de perspectivas

humanizadoras de educação. Perspectivas que tenham como ponto de partida necessidades concretas dos educandos que, em parte, se expressam em suas percepções sobre a realidade em que vivem.

Nas falas dos participantes, foi possível identificarmos que, de forma geral, os estudantes percebem as intenções e os interesses subjacentes à prática educativa que integram. Entretanto, os níveis de criticidade em relação às propostas inerentes à política e à prática pedagógica variam entre percepções aguçadas e propositivas, outras que revelam perspectivas ambíguas e, ainda, outras que afirmam a necessidade de uma educação (supostamente) neutra, pois entendemos que, nessa opção, reside a possibilidade de conservar o estado atual das coisas e evitar o risco da doutrinação subversiva, por meio da interdição do diálogo problematizador.

O diálogo, a leitura crítica da realidade e a justiça social apresentaram-se como categorias pertinentes para a análise da politicidade da educação, pois permitiram identificar e explorar a compreensão dos sujeitos acerca do tema central da pesquisa, em diferentes dimensões, e captar percepções que, em sua maioria: destacaram o papel do diálogo como caminho viável para o desenvolvimento do pensar crítico; disseram do valor de práticas que conectam o estudo de conceitos às pautas contrárias às desigualdades e às injustiças sociais; e apontaram limites e desafios relacionados à necessária aproximação entre a formação acadêmica e a concretude da profissão e da vida.

Os dados permitiram observar que, por um lado, por vezes, a ideologia da neutralidade da educação ainda se manifesta na formação docente em função de fatores como: o medo da exposição e da demissão, por parte de professores universitários e da Educação Básica; a visão do conhecimento como um produto pronto, a ser entregue aos discentes; e ao próprio ideário capitalista vigente, que faz da educação uma relação mercantil. Por outro lado, pudemos perceber, também, que há muitas e louváveis tentativas de superação e transgressão de perspectivas homogeneizadoras de ensino-aprendizagem, e que os estudantes, em sua maioria, valorizam uma educação plural e respeitadora de suas identidades.

Por fim, as análises dizem da necessidade de insistir no desenvolvimento de propostas pedagógicas que ensejem a liberdade e a democracia na sala de aula e para além dela, conectando substantivamente a formação dos sujeitos e a utopia de sociedades mais justas e fraternas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu da necessidade que eu senti, ainda como aluna de Graduação, de discutir, pensar, refletir e visualizar a política na educação. No curso de História, muito se fala sobre a política “oficial”, ou seja, aquela política partidária, de Estado, de governantes ao longo da história, mas pouco sobre a política mais ampla, aquela que está presente nas relações de poder e nas escolhas que os professores fazem diariamente – não só os professores, mas também toda a comunidade educativa envolvida.

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa foram alunos que ainda estavam cursando a Licenciatura em História e recém-formados, pois gostaríamos de saber como estava a questão da politicidade nos cursos de Licenciatura, afinal é onde a formação inicial da maioria dos professores do Brasil acontece. São profissionais iniciantes e, de certa maneira, eu também fui sujeito desta pesquisa, pois também tive a minha formação atravessada pela politicidade, mesmo que de forma implícita; além disso, também estou aprendendo a lidar com a política do dia a dia dentro do ambiente escolar.

As relações de poder dentro do ambiente escolar são muito fortes, assim como na sociedade. Diariamente o professor faz escolhas, como ouvir ou não seus alunos, dar a aula mais bancária, menos dialogada, seguir à risca o material apostilado ou não, entre outras escolhas. Nessa perspectiva, ao iniciar esse processo de pesquisa, eu tinha algumas possíveis respostas para a questão de pesquisa. Eu acreditava que a politicidade era negada na grande maioria dos cursos de Licenciatura de História, porém, na realidade, o que encontramos e o que Paulo Freire já havia nos alertado é que a lógica capitalista, presente em todas as instituições sociais, reproduz a sua própria lógica, mas, como um sistema contraditório, também produz indivíduos capazes de subverter o *status quo*. Então, a conclusão que eu pude chegar com esta pesquisa é que sempre haverá espaços, sujeitos, contextos de reprodução da lógica neoliberal capitalista e de subversão.

Isso não depende única e exclusivamente dos cursos de formação inicial de professores, pois a política não é feita somente na academia e em ambientes institucionalizados, a política pode ser aprendida nos movimentos sociais, nos coletivos, na escola, nos partidos políticos e em outras organizações.

Outro elemento importante que pude refletir nesta pesquisa foi a dificuldade que nós, professores, encontramos na formação continuada. Continuar a formação é um sonho para muitos professores, mas é uma realidade para poucos. As dificuldades variam, mas as principais são a demanda de trabalho nas escolas, pois a grande parte dos professores não trabalha apenas no momento que estão em aula. Grande parte do nosso trabalho é feito fora da sala de aula, planejando, corrigindo provas e montando atividades. Ademais, há a necessidade de trabalharmos em mais de uma escola para complementar a renda, somado ao valor do curso de Pós-Graduação e à dificuldade de conciliar o horário das escolas e do curso de Mestrado e Doutorado.

Outra dificuldade que eu encontrei na minha curta carreira como docente da Educação Básica e discente de Pós-Graduação foi a insegurança e o medo. Por um lado, por mais que eu saiba que o medo é também um projeto arquitetado por aqueles que precisam manter os professores sob o cabresto, esse sentimento muitas vezes nos invade. Por outro lado, penso que a origem desse medo possa se originar na profunda importância que eu dou para a educação. Sem querer romantizar a profissão, ser professora é o meu grande sonho – para além disso, ser uma professora que possa construir com os alunos um mundo melhor.

## REFERÊNCIAS

A UNIVERSIDADE DO BRASIL é fundada. **Memorial da Democracia**, [s. l.], 2015. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/capanema-cria-a-universidade-do-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ANDRÉ, Marli E. D. de A. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Mauro Tarcísio Machado. **A problematização da práxis educativa a partir do pensamento de Paulo Freire e do personalismo de Emmanuel Mounier**. 2016. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://mestrados.uemg.br/ppgeduc-producao/dissertacoes-ppgeduc/category/117-2016?download=562:a-problematizacao-da-praxis-educativa-a-partir-do-pensamento-de-paulo-freire-e-do-personalismo-de-emmanuel-mounier>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BOSZKO, Camila; ROSA, Cleci T. Werner da. Diários reflexivos: definições e referenciais norteadores. **Revista Insignare Scientia**, Passo Fundo, v. 3, n. 2, p. 18-35, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2020v3i2.11135>

BRAGA, Lucimar Araujo. **Relações de currículo na formação inicial de professores**: uma análise a partir das concepções de licenciandos do Curso de Letras. 2018. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2726>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRAGA, Maria Margarete Sampaio de Carvalho; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Por uma didática humanizadora à luz de Paulo Freire. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-4613.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 452, de 5 de julho de 1937**. Organiza a Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1937]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/l0452.htm#:~:text=LEI%20No%20452%2C%20DE%205%20DE%20JULHO%20DE%201937.&text=Organiza%20a%20Universidade%20do%20Brasil.&text=Art.,e%20alunos%2C%20consagrados%20ao%20estudo](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0452.htm#:~:text=LEI%20No%20452%2C%20DE%205%20DE%20JULHO%20DE%201937.&text=Organiza%20a%20Universidade%20do%20Brasil.&text=Art.,e%20alunos%2C%20consagrados%20ao%20estudo). Acesso em: 9 maio 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1939]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm#:~:text=NACIONAL%20DE%20FILOSOFIA-,Art.,se%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm#:~:text=NACIONAL%20DE%20FILOSOFIA-,Art.,se%20Faculdade%20Nacional%20de%20Filosofia). Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 2.594, de 8 de setembro de 1955**. Dispõe sobre o desdobramento dos Cursos de Geografia e História nas Faculdades de Filosofia. Brasília: Câmara dos Deputados, [1955]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2594-8-setembro-1955-361157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Parecer Nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 19 maio 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 246, de 4 de fevereiro de 2019**. Institui o “Programa Escola sem Partido”. Brasília: Câmara dos Deputados, [2019a]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Serviço Público Federal. MJSP - Polícia Federal. Superintendência Regional no Distrito Federal. **Inquérito Policial**: 2021.0052061 (INQ STF nº 4874-DF). Relatório. Brasília: Serviço Público Federal, 7 fev. 2022. Disponível em: <https://cdn.brasildefato.com.br/documents/92bf0173de34cd67df81379626a3c5b8.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. A educação no projeto nacionalista do primeiro Governo Vargas (1930-1945). **HISTEDBR**, Campinas, 2006 (Coleção Navegando pela história da educação brasileira). Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/silvia\\_h\\_a\\_de\\_brito\\_artigo\\_0.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/silvia_h_a_de_brito_artigo_0.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola, v. 16).

CURY, Carlos Roberto; REIS, Magali; XANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Sobre nós**. 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 11 fev. 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Arthur Gomes de. Vitória da EAD ou do Capital?. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Arthur Gomes de; TITTON, Mauro; AVILA, Astrid Baecker (org.). **Desventuras dos**

**professores na formação para o capital.** Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 147-188.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida.** 2. ed. rev. atual. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **A Educação como um ato político partidário.** São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 65. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 59. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 26. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education.** Westport: Bergin & Garvey, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Mariane de. **Diálogos freireanos na formação inicial dos educadores.** 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <https://rd.ufes.edu.br/bitstream/prefix/3326/1/FREITAS.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

GERBASI, Luciana Barbosa. **Impacto do pensamento de Paulo Freire nas pesquisas de pós-graduação no Brasil (1987-2010).** 2013. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/920750>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LAPA, José Roberto Amaral. **Historiografia Brasileira Contemporânea.** Petrópolis: Vozes, 1981.

LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação.** São Paulo: Expressão Popular, 2023.

LIMA, Taíssa Santos de. **Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire.** 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8625?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8625?locale=pt_BR). Acesso em: 18 ago. 2022.

LONDON SCHOOL OF ECONOMICS. What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)? **Blog Admin LSE**, London, 12 maio 2016. Disponível em: <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/05/12/what->

are-the-most-cited-publications-in-the-social-sciences-according-to-google-scholar/. Acesso em: 10 maio 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MORENO, Ticiane Rafaela de Andrade. **O político pode ser pedagógico em língua inglesa para crianças: Representações do agir político de professores do Ensino Fundamental I da escola pública**. 2018. 462 f. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000223868>. Acesso em: 18 ago. 2022.

NOBRE, Eliacy. **Docência e politicidade na Educação de Jovens e Adultos: com a palavra, os professores**. 2015. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/13026>. Acesso em: 18 ago. 2022.

O CAMINHO da prosperidade: Proposta de Plano de Governo. Bolsonaro 2018. 2018. Disponível em: [https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta\\_1534284632231.pdf](https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Education at a Glance**. [S. l.]: OECD, 2021. Disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021\\_b35a14e5-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en). Acesso em: 20 maio 2023.

OXFAM BRASIL. **Pesquisa Nós e as Desigualdades 2022**. [S. l.]: OXFAM Brasil, 2022, Disponível em: [https://www.oxfam.org.br/wp-content/uploads/dlm\\_uploads/2022/09/LO\\_relatorio\\_nos\\_e\\_as\\_desigualdade\\_datafolha\\_2022\\_vs02.pdf](https://www.oxfam.org.br/wp-content/uploads/dlm_uploads/2022/09/LO_relatorio_nos_e_as_desigualdade_datafolha_2022_vs02.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

PAULA, Mauro Sergio de. **Ética na formação do professor: aproximações e distanciamentos éticos, legais e políticos**. 2016. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/457>. Acesso em: 18 ago. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Justificando, 2017.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935**. Institui na Cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. Rio de Janeiro: Oficinas Graphics do Jornal do Brasil, 1935.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 325-326.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934**. Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública, [1934]. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174 out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1142-1174>

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SEMESP. Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. Risco de Apagão de professores no Brasil. **Semesp**, São Paulo, set. 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2022/09/pesquisa-semesp-1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SILVA, Norma Lucia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do Ensino Superior de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11242/10010>. Acesso em: 10 maio 2023.

SOUZA, Marcele; TOLEDO, Giuliana de. Legado de Paulo Freire é defendido por uns e odiado por outros. **Galileu**, Rio de Janeiro, 2 maio 2017. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2017/05/legado-de-paulo-freire-e-defendido-por-uns-e-odiado-por-outros.html>. Acesso em: 20 abr. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZEICHNER, Kenneth. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madrid: Morata, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 369-371.

## APÊNDICE A – Chamada para o preenchimento do questionário

Sou Emilly Pereira, historiadora, docente da Educação Básica, e pós-graduanda em Educação pela Universidade Católica de Santos (UniSantos).

Estou realizando um questionário rápido com alunos do curso de História e gostaria de pedir a divulgação deste instrumento de pesquisa com os alunos, se possível. Desde já agradeço.

Atenciosamente,

Emilly Pereira

Você é aluno do último ano do curso de Licenciatura em História? Ou conhece alguém que seja? Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado com esse público e, para isso, elaborei um questionário no *Google Forms*. O questionário é importante e necessário para que seja possível produzir e analisar percepções sobre o caráter político da formação docente, tomando como referência as vozes dos respondentes. Eu gostaria de saber mais sobre a visão de formandos de cursos de Licenciatura em História acerca de valores, decisões, repercussões e relações que se articulam nos e a partir desse contexto formativo.

É importante destacar que as informações aqui registradas serão de uso exclusivo da pesquisadora e serão utilizadas somente em produções e práticas relacionadas com o trabalho de pesquisa realizado, com fins acadêmico-científicos. Os dados pessoais são confidenciais e estão sendo solicitados apenas para que eu possa entrar em contato com você caso eu não compreenda algum detalhe das respostas, e possa esclarecê-lo.

A pesquisa, realizada por meio deste questionário, não representa nenhum risco para a sua segurança. Reafirmo que sua participação será tratada de forma totalmente sigilosa e peço que, em caso de dúvida, você entre em contato comigo por e-mail:



Link do questionário: <https://forms.gle/pcedNmsbxYqR18qx8>

Ao completar o questionário, você afirma que entendeu o objetivo central da pesquisa e autoriza a utilização dos dados. Porém, a qualquer momento, você poderá desistir de sua anuência e desautorizar o uso dos dados, externando o seu desejo por e-mail.

Sua ajuda será de grande valia para mim e leva menos de 20 minutos. Por favor, você poderia participar respondendo e/ou divulgando? Obrigada!

## APÊNDICE B – Questionário exploratório

## Questionário pesquisa de mestrado em Educação

Este questionário servirá de instrumento para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado na área de Educação.

---

\*Obrigatório

Nome: \*

---

Idade: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Entre 17 a 24 anos.
- Entre 25 a 30 anos.
- Entre 31 a 35 anos.
- Entre 35 a 40 anos.
- Entre 40 a 50 anos.
- 50+

Gênero. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Feminino cis.
- Feminino trans.
- Masculino cis.
- Masculino trans.
- Gênero neutro.
- Não binário.
- Agênero.
- Pangênero.
- Prefiro não me identificar.

Instituição de ensino. \*

---

---

---

---

---

Ocupação. \*

---

Você participa de algum movimento social ou político? \*

---

---

---

---

---

A sua graduação propiciou reflexões sobre a rotina escolar? Em casa afirmativo, como isso foi feito? Que assuntos foram tratados? \*

---

---

---

---

---

Semestre que está cursando. \*

---

---

---

---

---

Cidade. \*

---

O curso de história lhe ofereceu experiências que favoreceram a sua compreensão sobre a educação, a escola e o conhecimento? Poderia dar um exemplo? \*

---

---

---

---

---

Que relações você vê entre o que é ensinado no curso e os desafios da atualidade? \*

---

---

---

---

---

As disciplinas que você cursou na graduação em história te ajudam a compreender melhor a realidade em que você vive? Como? \*

---

---

---

---

---

Você considera que tem diálogo nas aulas do curso de História? Por quê? \*

---

---

---

---

---

Na sua opinião, qual foi o papel do diálogo na formação dos estudantes no seu curso? \*

---

---

---

---

---

Você acredita que os professores podem ter uma orientação política e externá-la na sala de aula? Justifique sua resposta. \*

---

---

---

---

---

A partir da sua experiência, como você percebe o diálogo acerca da política que está presente nas aulas do curso de História no nível universitário? \*

---

---

---

---

---

Baseado na sua formação inicial, responda: a educação pode ser neutra? Justifique \*

---

---

---

---

---

Na sua opinião, ter passado pelo curso de licenciatura em história alterou a sua visão de mundo? Como foi essa mudança? \*

---

---

---

---

---