



UNIVERSIDADE
**CATÓLICA
DE SANTOS**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**TRAJETÓRIA DE EDUCADORAS E A PEDAGOGIA CRÍTICO-
LIBERTADORA: DA OPÇÃO CONSCIENTE ÀS PERSPECTIVAS DE
REINVENÇÃO**

SÉRGIO PEREIRA NOGUEIRA JÚNIOR

Santos – SP
2024



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

SÉRGIO PEREIRA NOGUEIRA JÚNIOR

**TRAJETÓRIA DE EDUCADORAS E A PEDAGOGIA CRÍTICO-
LIBERTADORA: DA OPÇÃO CONSCIENTE ÀS PERSPECTIVAS DE
REINVENÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Saul.

Santos – SP
2024

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

N778t Nogueira Júnior, Sérgio Pereira
Trajetórias de educadoras e a pedagogia crítico-libertadora :
da opção consciente às perspectivas de reinvenção
/ Sérgio Pereira Nogueira Júnior ; orientador Alexandre
Saul. -- 2024.
86 f.

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação,
2024

Inclui bibliografia

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Teses. 3. Educação
crítico-libertadora. 4. História oral. 5. História oral; Educação
humanizadora. I. Saul, Alexandre. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

SÉRGIO PEREIRA NOGUEIRA JÚNIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alexandre Saul (UNISANTOS)
Orientador

Prof.^a Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (UNISANTOS)
Membro interno

Prof.^a Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga (UECE)
Membro externo

Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho (UNIFESP)
Membro externo

Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira (PUC-SP)
Membro externo

Dedico esta tese a todos os educadores e a todas as educadoras que amam “Ser professor”/ “Ser professora” e que queiram fazer a diferença dentro e fora de sala de aula, colocando na centralidade de suas vidas a pedagogia crítico-libertadora para valorizar o humano frente à lógica do neoliberalismo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter colocado em meu caminho pessoas tão maravilhosas que me ajudaram direta ou indiretamente na minha pesquisa e, também, por me dar forças e sabedoria nos momentos de discernimento.

Ao mestre Paulo Freire, por ser o gigante intelectual, grande inspiração para essa reflexão e para as vidas aqui compartilhadas!

À minha mãe, Carmen, e ao meu pai, Sérgio, pelo exemplo de amorosidade e por serem meus primeiros educadores. Pessoas que me ensinaram que *ser mais* é muito mais valioso do que *ter mais*. Nesse exercício de compreensão dessa ação, ressaltaram a importância do ser humano.

À minha esposa, Débora, professora mediadora, por, muitas vezes, ter mediado conflitos que surgiram no decorrer das minhas reflexões; por ter sido a grande apaziguadora dos meus momentos de fraqueza e incentivadora nos meus momentos de desânimo. E às minhas filhas, Camila e Carolina, alunas e ao mesmo tempo professoras. Com elas, aprendo a cada dia que o diálogo é a grande ferramenta para a relação com o outro e com o mundo. Agradeço o incentivo, o amor, o carinho e a dedicação que vocês três têm por mim, fortalecendo cada vez mais os nossos laços familiares, pois família é o bem maior que um homem pode ter.

À minha tia e professora Lucia Maria Fidalgo Nogueira, por sempre estar presente na minha vida me incentivando, apoiando e mostrando que ser professor é ser apaixonado pela grande obra de Deus que é o ser humano.

Ao meu irmão, Fábio Pereira Nogueira, por ser grande partícipe da minha formação como professor e minha vítima da infância.

Ao meu primo Armando Fidalgo Júnior e amigos, por embarcarem nas histórias de Natal, contadas e encenadas no seio familiar. Entre histórias e valores, foram formando nosso caráter.

À mantenedora Sociedade Visconde de São Leopoldo, por me possibilitar monetariamente que cursasse esse programa.

Ao Padre Antônio Baldan Casal, pela confiança e pelas orações feitas para iluminar minhas reflexões.

À minha Diretora Prof.^a Me. Cláudia Cristina Taboada Mathias Santiago, por acreditar no meu potencial e por aceitar meus momentos de ausência na escola.

Ao meu amigo e Reitor Prof. Me. Marcos Medina Leite, que, com suas frases de incentivo, seu sorriso franco e seu olhar diferenciado a todos os estudantes da Universidade, me ajudou a trilhar esse caminho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos e aos funcionários dessa instituição, por sempre me auxiliarem de maneira carinhosa e assertiva.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira, grande mestre e agora amigo, com sua paixão pela História Oral, por me ajudar e inspirar a trilhar e a escolher esse caminho.

Ao Prof. Dr. João do Prado Ferraz de Carvalho e à Prof.^a Dra. Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, por aceitarem a olhar para o meu texto com amorosidade e rigorosidade e contribuírem para a validação e a disseminação do conhecimento produzido nesta pesquisa.

À Prof.^a Dra. Maria Amélia Santoro Franco, por retornar agora à minha banca de Doutorado e por contribuir mais uma vez com a minha formação como pesquisador.

À minha amiga e irmã, Prof.^a Me. Cristiane Mello, que, com a sua amorosidade, parceria e proatividade, esteve presente em toda a minha caminhada nos quatro anos e meio de pesquisa.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação de Professores: Diálogo, conhecimento e justiça social. Cada um único, porém, essencial para minha trajetória. Tenho certeza de que, nos quatro anos e meio deste estudo, tramamos nossos fios de vida e construímos uma grande teia de saberes e sabores.

Às minhas amigas e parceiras acadêmicas Prof.^a Me. Thais Morgado e Prof.^a Dra. Fernanda Quatorze Voltas Saul, que, no decorrer da minha pesquisa, foram grandes críticas, questionadoras e instigadoras, me ajudando nas reflexões e na trajetória da escrita desta tese.

A duas professoras-pesquisadoras que foram sujeitas da pesquisa, por terem aceitado com amorosidade participar deste diálogo sobre suas caminhadas e por trazerem, em suas trajetórias de vida e em sua ação-pedagógica, elementos essenciais para os achados deste estudo: Prof.^a Dra. Ana Maria Saul e Prof.^a Dra. Eliete Santiago, mulheres fortes, pesquisadoras apaixonadas e professoras por excelência. Com esses dois expoentes, aprendi que podemos ser críticos, mas sem perder a ternura; que a ética no dizer é a ética do fazer.

De modo muito especial, agradeço ao meu querido orientador Prof. Dr. Alexandre Saul, grande orientador, doutor, mestre, professor, amigo e, principalmente, um ser humano fantástico. Ético no seu saber-fazer, dialógico no seu saber-ser, humanizador no seu saber-orientador e agente transformador no seu saber-transcendente. Levo para minha vida esse grande homem que, para mim, é um gigante em cujos ombros eu me apoio, pois, com ele, caminho em direção ao conhecimento e ao inédito-viável.

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias.

(Paulo Freire)

NOGUEIRA JÚNIOR, Sérgio Pereira. **Trajetórias de educadoras e a pedagogia crítico-libertadora**: da opção consciente às perspectivas de reinvenção. 2024. 86 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

RESUMO

Paulo Freire é o patrono da Educação brasileira e reconhecido pela criação de uma pedagogia voltada à humanização dos sujeitos em processo de ensino-aprendizagem. Ano após ano, estudos e pesquisas, ao redor do mundo, vêm demonstrando que o pensamento desse educador inspira a mudança de práticas desenvolvidas no chão da escola, em um horizonte de emancipação. Esta tese está, assim, pautada na adesão consciente de educadoras à pedagogia crítico-libertadora, aqui considerada uma opção de vida que transcende a educação formal e a prática profissional, e que se expressa como um compromisso ético que concorre para a formação integral de quem a ele adere, em uma perspectiva humanizadora. Para apreender esse objeto, a metodologia de história oral de Meihy e Ribeiro (2021) foi tomada como referência para o registro e a reflexão sobre as trajetórias de vida de duas educadoras entrevistadas, Ana Maria Saul e Eliete Santiago, que são nacionalmente reconhecidas por sua atuação com e a partir das ideias de Freire. A história oral evidencia que o registro e o trabalho narrativos não são uma tarefa individualista, pois as histórias pessoais são sempre atravessadas e influenciadas por muitas outras histórias de vida, as quais são também transformadas em seus entrecruzamentos com as primeiras. Diante do desafio de captar decisões, contradições e inflexões na direção da adesão à pedagogia crítico-libertadora, por parte das sujeitas da pesquisa, objetivou-se responder: Que contextos e decisões de vida favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de uma práxis docente crítico-libertadora consciente por parte de duas educadoras amplamente identificadas por seu trabalho com essa pedagogia? Nesse intento, foram discutidos aspectos centrais da pedagogia freireana, ao mesmo tempo que se buscou identificar marcos históricos e marcas socioculturais nas experiências pessoais e práticas profissionais das participantes, para lançar luzes sobre momentos que ilustram repercussões do pensamento do autor recifense nas trajetórias de vida das educadoras entrevistadas. O conjunto dos achados da pesquisa permitiu confirmar a hipótese de que a adesão consciente à pedagogia crítico-libertadora é uma opção de vida que transcende a educação formal e a prática profissional, uma vez que envolve uma perceptível ampliação do compromisso ético-político dos sujeitos que, por meio da práxis, passam a compreender que a luta por uma sociedade mais justa ultrapassa as barreiras da sala de aula, ao mesmo tempo que inclui esse espaço.

Palavras-chave: Paulo Freire; Educação crítico-libertadora; História oral; Educação humanizadora.

NOGUEIRA JÚNIOR, Sérgio Pereira. **Trajectories of educators and critical-liberating pedagogy**: from conscious choice to perspectives of reinvention. 2024. 86 p. Dissertation (Doctorate in Education) – Catholic University of Santos, Santos, 2024.

ABSTRACT

Paulo Freire is the patron of the Brazilian Education and recognized for creating a pedagogy aimed at the humanization of subjects in the teaching-learning process. Year after year, studies and research, around the world, have demonstrated that this educator's thinking inspires a change in practices developed on the school floor, in a horizon of emancipation. Thus, this Doctoral dissertation is based on the conscious adherence of educators to the critical-liberating pedagogy, here considered a life option that transcends formal education and professional practice, and which is expressed as an ethical commitment that contributes to the integral formation of those who adhere to it from a humanizing perspective. In order to apprehend this object, Meihy and Ribeiro's (2021) oral history methodology was taken as a reference for recording and reflecting on the life trajectories of two educators interviewed, Ana Maria Saul and Eliete Santiago, who are nationally recognized for their performance with and based on Freire's ideas. Oral history shows that recording and narrative work are not an individualistic task, as personal stories are always crossed and influenced by many other life stories, and these are also transformed in their intersections with the first. Faced with the challenge of capturing decisions, contradictions and inflections towards adherence to critical-liberating pedagogy, on the part of the research subjects, the aim was to answer: Which contexts and life decisions favored or hindered the development of a critical-liberating teaching praxis conscious on the part of two educators widely identified for their work with this pedagogy? In this attempt, central aspects of Freire's pedagogy were discussed, at the same time that it was sought to identify historical landmarks and sociocultural marks in the participants' personal experiences and professional practices, to shed light on moments that illustrate the repercussions of the thoughts of the author from Recife on the life trajectories of the educators interviewed. The set of research findings allowed to confirm the hypothesis that conscious adherence to the critical-liberating pedagogy is a life option that transcends formal education and professional practice, as it involves a noticeable expansion of the ethical-political commitment of the subjects who, through praxis, come to understand that the fight for a fairer society goes beyond the barriers of the classroom, at the same time as it includes this space.

Keywords: Paulo Freire; Critical-liberating education; Oral history; Humanizing education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trama conceitual freireana.....	36
Figura 2 – Encontro em Recife.....	42
Figura 3 – Encontro no Rio Grande do Sul	53
Figura 4 – Monumento na UFPE – Homenagem dos Educadores da América Latina, 2013 ..	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Combinações realizadas e os resultados encontrados.....	19
Quadro 2 – Tipos de História Oral e suas especificidades	31
Quadro 3 - Dialogando e tramando sobre vidas e escolhas.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO	Associação Brasileira de História Oral
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Capex	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HO	História Oral
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
NEHO	Núcleo de Estudos em História Oral
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UniSantos	Universidade Católica de Santos
Uniso	Universidade de Sorocaba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 O CAMINHO	15
1.1 Recalculando a rota	18
1.1.1 História Oral & Formação	19
1.1.2 História Oral & Currículo	22
1.1.3 História Oral & Paulo Freire	24
1.1.4 Que outros caminhos seguir?	24
1.2 Percurso metodológico	25
2 A PEDAGOGIA CRÍTICO-LIBERTADORA DE PAULO FREIRE	33
2.1 Refletindo sobre a mangueira	34
3 PUXANDO OS FIOS DA MEMÓRIA	41
3.1 Dialogando na “terra” de Paulo Freire com a Prof.^a Dra. Eliete Santiago	42
3.1.1 “Eu acho que as circunstâncias me levaram a ser professora. Em sendo professora, aí, eu abracei”	43
3.1.2 “A teoria crítica entrou na minha vida exatamente a partir da PUC-SP, exatamente com a convivência com o Professor Paulo Freire”	45
3.1.3 “Então, quando Paulo Freire fala do diálogo, escreve sobre diálogo, como aluna, como orientanda, eu experimentei muito a amorosidade freireana, o cuidado freireano”	47
3.1.4 “A minha experiência de orientação foi muito boa. Primeiro, que não era uma relação hierárquica, de verticalidade, mas era uma relação de horizontalidade, de discussão”	49
3.1.5 “Eu sou uma mulher sonhadora, mas como digo, na perspectiva de Paulo Freire, o meu sonho não é de esperar, é de fazer”	51
3.2 Tramando fios de vida com a Prof.^a Dra. Ana Maria Saul	53
3.2.1 “E eu fui tomando gosto por isso, percebi que eu me saía bem e era muito valorizada pela professora por conta disso. Então, eu comecei a pensar: é uma coisa que eu gosto de fazer!”	54
3.2.2 “Considero que a teoria crítica entrou na minha vida por conta de eu conhecer o Paulo Freire, da pós-graduação”	57
3.2.3 “Eu considero mesmo que foi um privilégio eu ter podido conviver com Paulo Freire”	59
3.2.4 “Eu tenho buscado sempre, como dizia Freire, a coerência entre o que pensamos, o que propomos, o que acreditamos e a prática”	63

3.2.5 “Eu tento sempre encontrar novas possibilidades de atuar, de modo que possa recriar, reinventar proposições que eu tive a chance de aprender ao longo dos 17 anos que trabalhei com Paulo Freire”	66
4 COSTURANDO HISTÓRIAS	69
4.1 Ser mais.....	69
4.2 Diálogo	72
4.3 Rigoriedade.....	75
4.4 Práxis.....	77
5 FRUTOS DA PESQUISA	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A – Guia de entrevista	86

1 O CAMINHO

No processo de construção deste trabalho, tive a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a minha trajetória de vida. Assim como as sujeitas deste estudo, eu também identifiquei alguns elementos indispensáveis que me fizeram ser o que sou hoje, um educador-pesquisador. Escolhas e pessoas se apresentaram ao longo da vida, tecendo experiências, demonstrando limites e criando possibilidades para a construção de ser professor. Destaco, aqui, três dimensões que marcaram profundamente a minha trajetória e que, igualmente, pertencem ao campo da educação: a criatividade, como fator de humanização da prática educativa; a flexibilidade, sem a qual qualquer mudança se torna muito difícil; e os chamados princípios e valores, que revelam perspectivas de que ser humano se busca ajudar a formar e de qual sociedade se quer auxiliar a construir e transformar.

Nesta reflexão, lembro de uma mesinha azul e uma cadeirinha de madeira, grandes parceiras das brincadeiras infantis. Lousa e giz também faziam parte desse cenário, no qual, inicialmente brincava sozinho. A flexibilidade já se fazia presente quando eu me alternava entre os papéis de professor e de aluno. Posteriormente, um parceiro se apresentou, meu irmão caçula, que toda tarde, no quintal da casa dos nossos avós, se sentava na cadeira e realizava as tarefas do criativo professor. Muitas vezes, lado a lado nessa “sala de aula”, desenhamos os sonhos e descobrimos o mundo. E não parava por aí, nas festas de aniversário do meu irmão, eu criativo como era, arrebanhava mais parceiros nessa caminhada – primo e amigos, encenavam as histórias de Natal do imaginário de uma criança e adolescente, sempre com histórias emocionantes com valores humanizadores.

Fui crescendo e me desenvolvendo, sempre atento à maneira do “que-fazer”, dos meus educadores e também da minha tia, grande professora que me inspirou e incentivou para a carreira acadêmica. Jovem me tornei, e escolhas eram necessárias a serem feitas, sonhos a serem construídos e obstáculos a serem vencidos. Por circunstâncias do destino, o que sonhava o menino não se realizou; então, outros caminhos se apresentaram. E é essa história que lhes contarei agora.

Meu percurso formativo iniciou-se com a conclusão do curso de Tecnólogo em Processamento de Dados, em 1990, mas algo bastante diferente, em termos profissionais, estava reservado para mim. Entrei no magistério, por meio de uma aula de substituição de Ensino Religioso. Embora estivesse envolvido com o movimento juvenil, vocacional e catequético da Diocese de Santos, diante do desafio de assumir a docência, tive de ser flexível e criativo para

me lançar nesse novo percurso de vida, em busca de aprender muito para poder ensinar, tendo em vista o compromisso pessoal e profissional de formar outros sujeitos.

A sala de aula era um ambiente desconhecido, do ponto de vista do “ser professor”, já que minhas referências eram, sobretudo, como aluno, em diferentes cursos e contextos. Sentindo a necessidade de alcançar novos saberes e compreender o universo escolar, voltei aos bancos acadêmicos a fim de conhecer mais sobre esse espaço-tempo: sua cultura, suas normas, suas formas de organização e linguagens. Para isso, cursei uma Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica. Nesse período, comecei a ter contato com o pensamento de Paulo Freire com uma palestra em uma formação de professores, com a Prof.^a Dra. Ana Maria Saul, no ano de 1996, no Colégio Santista, e no próprio curso de Pós-Graduação, nas disciplinas ministradas pelas professoras Olgaíres Gomes Garcia, Maria Angélica Rodrigues Martins e Derna Pescuna.

Nessa época, voltei a trabalhar com tecnologia, na mesma escola na qual eu atuava como docente de Ensino Religioso, mas, agora, com tecnologia aplicada à educação. Eu discutia com os outros professores sobre possibilidades de inserir as novas tecnologias da informação e da comunicação em diferentes disciplinas da grade curricular, no papel de coordenador.

Alguns reveses aconteceram e tive de dar continuidade ao meu trabalho em outra escola como professor, porém em uma perspectiva de cunho tecnicista, sem deixar de ir atrás de brechas e oportunidades para vivenciar, com meus alunos, momentos criativos e humanizadores. Durante esse tempo, eu me sentia sem o espaço necessário para o desenvolvimento de aulas realmente significativas, tanto para mim quanto para os educandos.

Sem que estivesse esperando, recebi um convite para retornar ao trabalho com Ensino Religioso em uma escola confessional, desta vez no papel de Coordenador de Pastoral e Ensino Religioso, não mais como docente. Novamente, senti-me desprovido dos conhecimentos pedagógicos necessários para a nova função. Diante disso, cursei uma Graduação em Pedagogia. Concluí esse curso e tratei de fazer outra Pós-Graduação *lato sensu*, em Pastoral.

Em 2018, resolvi voltar aos bancos acadêmicos, no curso de Mestrado. Assim, busquei uma formação não apenas como professor, mas também como pesquisador. Em minha dissertação, intitulada *Práticas de Ensino Religioso de docentes da Educação Infantil: tensões e possibilidades*, busquei refletir sobre a necessidade de compreender criticamente as hipóteses levantadas, assim como realizar uma pesquisa que me permitisse identificar e analisar limitações e avanços conquistados, que sempre podem ser aprofundados, em práticas de Ensino Religioso de docentes da Educação Infantil, a partir de desafios que se colocam para essa prática (Nogueira Júnior, 2018). A intenção com a pesquisa consistiu em oferecer contribuições para

educadores e escolas que consideram o Ensino Religioso como uma parte importante da educação das crianças, em especial no tocante à apreensão crítica de valores humanos inscritos em uma “Ética da Vida”, no desenvolvimento de uma compreensão daquilo que pode significar a transcendência, e no necessário diálogo sobre a experiência com o sagrado, podendo gerar repercussões relevantes para as vidas dos educandos e dos educadores.

Durante esse período do Mestrado, ao observar o jeito de “ser” do meu professor e orientador Dr. Alexandre Saul, fui buscando referências em outros pesquisadores, os quais, de um modo ou de outro, beberam na fonte de Paulo Freire. Pude, então, perceber certas semelhanças que foram despertando em mim uma curiosidade epistemológica, sobretudo acerca da relação professor/aluno, no contexto da perspectiva crítico-emancipatória.

Novamente uma nova escolha apresentou-se nesse momento, em busca de responder à seguinte questão: Que contextos e decisões de vida favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de uma práxis docente crítico-libertadora? Hoje, percebo que essa questão começou a ser gestada em 2018, no Encontro de Cátedras Paulo Freire, no Recife. O momento de inflexão foi quando caminhei com a Prof.^a Dra. Eliete Santiago, em uma manifestação contra o presidente da época, Jair Bolsonaro, em maio de 2019. Pude perceber o cuidado mútuo e a proximidade dessa educadora com seus orientandos. Ao perceber essa relação, notei singularidades do mesmo cuidado e proximidade que a Prof.^a Dra. Ana Maria Saul tem com seus orientandos. Assim, transpus para a minha relação e dos meus amigos do Grupo de Pesquisa Currículo e Formação de Professores: diálogo, conhecimento e justiça social, com o orientador e Prof. Dr. Alexandre Saul, fato que destacou as semelhanças. Isso me fez refletir sobre como a humanização se apresenta nas relações e na vida das pessoas, levantando a hipótese de que a adesão consciente à pedagogia crítico-libertadora é uma opção de vida que transcende a educação formal e a prática profissional.

Diante dessas observações, juntamente com meu orientador, fomos construindo o arcabouço da presente pesquisa, cujo objeto se concentra no estudo da trajetória de vida de duas educadoras nacionalmente reconhecidas por suas produções e práticas fundamentadas pela proposta de Paulo Freire. Como afirmei no início deste texto, nossas vidas são permeadas de escolhas. Assim sendo, escolhi a Prof.^a Dra. Eliete Santiago e a Prof.^a Dra. Ana Maria Saul como sujeitas da pesquisa.

Certamente, os leitores poderão me questionar: Por que elas e não outras e outros? Esclareço que foram escolhas, e, aqui, destaco que em toda obra de Paulo Freire, em toda sua pedagogia, ele nos aponta opções, caminhos a serem tomados. Por isso, ao escolher essas educadoras, levei em conta a facilidade de acesso que tenho a elas, mas, sobretudo, considerei

o fato de ambas terem tido a oportunidade de ser contemporâneas e conviver com Paulo Freire, uma como orientanda e a outra como amiga pessoal e profissional, tanto na academia como na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo na gestão Paulo Freire¹. Toda essa construção foi problematizada na pergunta: Que **contextos e decisões de vida** favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de uma práxis docente crítico-libertadora?

1.1 Recalculando a rota

Com a intenção de construir uma compreensão mais profunda e sistemática a respeito do tema e de ampliar a reflexão em relação às possibilidades teórico-metodológicas para o desenvolvimento do trabalho, realizamos uma busca por estudos correlatos. Iniciamos por pensarmos em descritores que se aproximam do nosso objeto de pesquisa, o qual consiste nas trajetórias de vida de duas educadoras nacionalmente reconhecidas por suas produções e práticas fundamentadas pela proposta de Paulo Freire, a fim de desvelar elementos que permitem ou dificultam a adesão consciente e o desenvolvimento coerente e criativo de práxis docente crítico-libertadora.

Neste percurso reflexivo, utilizamos como fonte um dos principais portais acadêmicos brasileiros, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)², que agrega um considerável conjunto de bases de pesquisa no país e favorece o acesso a um amplo arquivo de produções acadêmicas. Nessa busca, escolhemos alguns descritores que, em nossa visão, dialogavam mais fortemente com o problema desta pesquisa, quais sejam: “História Oral & Formação”; “História Oral & Currículo”, “História Oral & Paulo Freire”, “História Oral & Pedagogia Crítico-libertadora”. Inicialmente, realizamos uma busca utilizando todos os descritores juntos e encontramos seis pesquisas. Contudo, nenhuma delas se relacionava direta ou indiretamente à nossa investigação. Diante disso, optamos por prosseguir com a busca, fazendo combinações gradativas de palavras-chave, a fim de encontrar trabalhos correlatos ao nosso, para poder confrontar com nossas reflexões iniciais. O Quadro 1, a seguir, sintetiza as combinações realizadas e os resultados encontrados.

¹ De acordo com Voltas (2019, p. 17): “O período de 1989-1992, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ficou conhecido como Gestão Paulo Freire. Embora Freire tenha exercido o cargo de Secretário da educação somente nos dois anos iniciais do mandato da prefeita Luiza Erundina de Sousa, as propostas da política educacional, definidas no início da sua gestão, tiveram continuidade nos anos subsequentes, sob a direção do Secretário Mario Sérgio Cortella”.

² Coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Quadro 1 – Combinações realizadas e os resultados encontrados

Descritores	Total	Correlatos
História Oral & Formação	990	4 dissertações e 2 teses
História Oral & Currículo	216	2 dissertações
História Oral & Paulo Freire	37	1 tese
História Oral & Pedagogia Crítico-libertadora	0	nenhum
História Oral & Formação & Currículo & Paulo Freire & Pedagogia Crítico-libertadora	6	nenhum

Fonte: Elaborado pelo autor.

O levantamento de teses e dissertações realizado permitiu identificar um total de 1.249 trabalhos. A partir da leitura dos títulos, foi realizada uma seleção daqueles trabalhos que mais se aproximavam da temática central desta pesquisa. Esse processo resultou na seleção de nove trabalhos (seis dissertações e duas teses) para a realização de uma leitura completa, a fim de buscar indícios de convergências com a presente investigação.

Objetivando um maior diálogo com os estudos analisados, realizamos a divisão dos textos em função de quatro temáticas centrais: “Formação”, “Currículo”, “Paulo Freire” e “Pedagogia crítico-libertadora”, o que resultou na organização a seguir: a) formação – as dissertações de Rogério (2008), Soares (2010), Aly (2016) e Pereira (2017), e as teses de Angelucci (2009), Monteiro (2021); b) currículo – as dissertações de Ishii (2008) e Pereira (2016); c) Paulo Freire – a tese de Dutra (2015).

É importante observarmos que todos os caminhos reflexivos das pesquisas selecionadas têm uma bússola que as une, que é a metodologia. Em todas as pesquisas, a opção metodológica foi a história oral, pois os autores acreditam, assim como nós, que as trajetórias do passado de um ser-humano não se encerram em si, mas têm um desdobramento atemporal. Como afirma Meihy (2005, p. 19), “[...] a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”. Assim sendo, elas nos trazem embasamentos para a utilização dessa metodologia em nossa pesquisa e também nos ajudaram a escolher um gênero específico de história oral, que é a História Oral Temática, pois, como os pesquisadores, temos um assunto específico a ser descoberto. Apresentaremos, a seguir, uma breve síntese desses trabalhos.

1.1.1 História Oral & Formação

Como primeiro caminho a observarmos, encontramos a formação como o horizonte investigativo nas quatro dissertações e duas teses analisadas. No que diz respeito a cada pesquisa selecionada, a de Rogério (2008), com o título *Caminhos de professoras: o*

desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que teve como objeto professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscou compreender de que forma o desenvolvimento profissional de professoras é influenciado pela experiência e pela vivência de cada uma delas na trajetória da carreira. O estudo teve como referencial teórico António Nóvoa, Leonor Maria Tanuri, Márcia Hilsdorf Dias, Maria Luiza Marcílio, Magali de Castro, Carlos Marcelo Garcia, Maria Isabel de Almeida, Rosa Fátima de Souza e Christopher Day, que ajudaram a autora a perceber que a carreira do professor se desenvolve profissionalmente e reflete sobre seu modo de ser e de estar na profissão, criando e modificando a sua ação pedagógica. Com a leitura dessa dissertação, reafirmou-se a importância da formação como um processo necessário na construção do ser professor, nos instigando a continuarmos aprofundando esse conceito.

A pesquisa intitulada *De professora à pesquisadora: a formação da identidade docente no Ensino Superior*, de Soares (2010), teve como objeto a formação da identidade docente no Ensino Superior que se caracteriza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em sua reflexão, a autora buscou analisar o exercício da docência no Ensino Superior e os saberes dessa profissão. Todo estudo foi norteado por António Nóvoa, Luis Antonio Cunha, Dermeval Saviani, Antonio Joaquim Severino, Carlos Benedito Martins, Gaston Pineau e Maria Isaura de Pereira Queiroz. O aporte possibilitou a criação de uma formação de docentes com visão sobre a importância da metodologia científica para proporcionar um salto de qualidade e de atualização contínua condizente com as exigências do Ensino Superior, atreladas à importância da responsabilidade social. O referido estudo ajudou-nos a legitimar a escolha pelas educadoras Eliete Santiago e Ana Maria Saul, pois, como são educadoras-pesquisadoras atuantes no Ensino Superior, percebemos como é importante um olhar para professores-pesquisadores universitários.

Em sua dissertação *Como tornar-se o que se é? Reflexões sobre biografias, autobiografias e itinerário formativos de professoras*, Aly (2016) teve como objeto os percursos dos itinerários formativos de professoras, a fim de compreender os sentidos inerentes aos trajetos variados e díspares pelos quais os pesquisados e outras tantas pessoas tornam-se educadores. Nessa pesquisa de episteme filosófica, o autor buscou, em Friedrich Nietzsche, a condicionante do “amor Fati”, nos processos formativos. O estudo teve como aporte teórico os seguintes autores: Marcos Ferreira-Santos, Rogério de Almeida, Jorge Larrosa, Alex Moreira Carvalho, Eleni Moreno, Rogério Bonatto, Ivone Pereira, Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, António Nóvoa, Doris Accioly e Silva, entre outros, que o ajudaram a apreensão da complexidade de cada itinerário formativo. Aly (2016) analisou os impasses das narrativas no

mundo contemporâneo e buscou alcançar uma perspectiva de formação nietzschiana para realizar a crítica do ensino e da formação de educadores na atualidade.

O diálogo existente entre a dissertação de Aly (2016) e esta pesquisa consiste em olhar para educadores que fazem parte da vida do pesquisador. Em nosso caso, as duas professoras, indireta e diretamente, também fazem parte de nossas vidas. Foi com esse estudo que iniciamos a reflexão: Qual tipo de história oral que queremos? Ao analisarmos essa pesquisa, percebemos que não seria biográfica.

A dissertação de Pereira (2017), intitulada *Por que os professores permanecem na profissão? Trajetórias de docentes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo*, teve como objeto a evasão da docência, visto que há um grande número de professores que se exoneram de seus cargos e desistem da profissão, bem como a baixa procura por ingressantes na carreira de docente. A autora analisou os elementos que constituem o ingresso e a permanência na carreira, diante da crise educacional. Nessa pesquisa, os autores que ajudaram a refletir esse dilema foram: Ana Luiza Bustamante Smolka, Flavinês Rebolo Lapo, Belmira Oliveira Bueno, José Gimeno Sacristán, Bernardete Angelina Gatti, Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos, Marli Eliza D. A. André, José Carlos Sebe Bom Meihy, Fabíola Holanda, Paul Thompson, entre outros. Em seu estudo, Pereira (2017) comprovou que a permanência se deu por motivo de paixão pela disciplina ou por seu engajamento político, em que a profissão possibilite o processo de transformação que desejam para a nação, a estabilidade do cargo público – tudo isso mediante os dramas entre o sonho e as pedras, entre o pretendido e o realizado, entre a pessoa e o social e, por último, entre o ideal e o concreto.

Nessa pesquisa, a questão do amor à profissão ou do engajamento político foi abordada como fator de permanência na profissão. Nesse processo, há possibilidade de uma transformação da nação. Desse modo, percebemos, previamente, um entrelaçamento com a práxis e do “ser mais” das nossas sujeitas da pesquisa.

Aprofundando um pouco mais, temos a tese de Angelucci (2009), que tem como título *O educador e o forasteiro: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes*. Seu objeto são as narrativas de três pedagogas a respeito de seus encontros com pessoas significativamente diferentes e o compromisso com a educação. Nesse estudo, a autora tem como teóricos Theodor W. Adorno, José Mário Pires Azanha, Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Marilena Chauí, Paulo Freire, António Nóvoa, Menga Lüdke, Marli André, Ecléa Bosi, Donald Winnicott, a fim de proporcionar o entendimento de que há um compromisso ético-político na Educação em conjunto para todos. Na tese, há uma dimensão de projeto de

sustentação do humano, mesmo com apontamentos de oposições de forças objetivas que são impostas pela sociedade.

O entrelaçamento com nossa pesquisa dá-se na percepção de que a pesquisadora traz a questão das relações com outras pessoas ditas “significativamente diferentes”. Justamente o mesmo movimento reflexivo que tivemos ao observarmos as relações que Eliete Santiago e Ana Maria Saul têm com seus colegas professores, seus alunos, seus orientandos e com o próprio professor Paulo Freire.

Por fim, temos Monteiro (2021) com a tese intitulada *Memórias de expressão oral de professoras sobre a Educação de Jovens e Adultos de Santos na década de 1990*, a qual evidencia a postura de preocupação com a ação social dos sujeitos que trabalhavam na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Santos na década de 1990, mesmo sem formação inicial específica. Para seu estudo, a pesquisadora foi se apoiar nas teorias de Edward Palmer Thompson, José Carlos Sebe Bom Meih, Leandro Seawright, Fabíola de Holanda, Michel de Certeau, Maria do Pilar de Araújo Vieira, Maria do Rosário da Cunha Peixoto, Yara Maria Aun Khouri, Osmar Fávero, Sônia Rummert, Sônia Maria de Vargas, Jorge Larossa e Marie-Christin Josso. A produção apresenta a tese de que há uma perspectiva de formação pela experiência a qual fundamentou a investigação promovida acerca das memórias de expressão oral das professoras sobre EJA de Santos na década de 1990.

Embora Monteiro (2021) tenha anunciado, em sua tese, que a formação se baseia na experiência que humaniza, que iremos também analisar que ela tem uma importância na formação integral do ser, foi com ela que validamos a nossa escolha pela metodologia da História Oral Temática, pois, como a autora, nós também iremos olhar a vida das nossas educadoras-pesquisadoras por um tema específico que é a opção pela pedagogia crítico-libertadora.

1.1.2 História Oral & Currículo

Neste caminho, encontramos duas dissertações que nos ajudarão a adensar o conceito de História Oral & Currículo. Ishii (2008), em sua dissertação intitulada *História oral no percurso de vida e formação de professore e professoras de matemática: possíveis implicações curriculares*, investigou e ressignificou a trajetória histórica do ensino da matemática no Brasil, por meio das vozes de professores formadores que trabalham à luz de uma pedagogia crítica e transformadora. Para obter resposta a essa reflexão, a pesquisadora se apoiou em Paulo Freire, Antonio Vicente Marafioti Garnica, José Carlos Sebe Bom Meihy, António Nóvoa, Marli

André, Menga Lüdke, José Mário Pires Azanha, Ubiratan Ambrósio e autores especialistas na área da Matemática. Em seus achados, a autora encontrou nove aspectos relevantes como resultado, para essa ressignificação do ensino da matemática, a saber: gosto pela matemática, percurso incessante de formação, importância do trabalho coletivo, criação de materiais próprios, importância da formação pedagógica, relação teoria e prática, foco na aprendizagem, organização curricular e profissionalidade docente.

A pesquisa de Ishii (2008) nos ajudou a perceber que a metodologia de História Oral Temática tem realmente relevância na academia. Ela não é específica da história, pois ela navega por diferentes linhas de pesquisa. Com a triangulação da vida, formação e currículo, a pesquisadora encontrou os ressignificados da matemática. Já, em nosso caso, fizemos triangulações, a fim de perceber a adesão consciente das nossas entrevistadas.

No estudo de Pereira (2016), com o título *Ser bacharel e professor formador de professores: narrativas, formação e identidade*, a questão que lhe tirava o sono era como professores bacharéis atuantes em cursos de licenciaturas se formavam, assim como se constituíam como docentes e mobilizavam seus conhecimentos para a formação de professores. Nesse questionamento, o pesquisador buscou investigar e compreender aspectos da trajetória formativa do docente e do processo de constituição da identidade de professores bacharéis que atuam nos cursos de licenciatura. Assim sendo, o pesquisador trabalhou com aporte em Selma Garrido Pimenta, Léa das Graças Camargos Anastasiou, Bernardete Angelina Gatti, André Chervel, Marcos Tarcísio Masetto, Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos, Maria do Céu Neves Roldão, Lee S. Shulman, José Carlos Sebe Bom Meihy, entre outros, que o ajudaram a sistematizar um conjunto de conhecimentos.

Com a pesquisa, Pereira (2016) admitiu o processo dual e ambivalente da constituição profissional dos professores bacharéis; refletiu sobre a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura como processos formativos distintos e específicos para a sua atuação profissional, mas destacou que nem sempre determinam seus atos de pertencimento. Também problematizou os processos formativos, os conteúdos e o contexto da área específica dos professores bacharéis como elementos e conhecimentos socializados e mobilizados no Ensino Superior; e, por último, defendeu que os professores e a instituição assumam protagonismo em políticas e diálogo para a formação contínua do professor formador.

A contribuição da pesquisa de Pereira (2016) foi o processo feito pelo pesquisador na questão metodológica, ajudando-nos a estruturar a nossa pesquisa e reafirmando nossas escolhas e, também, instigar os processos investigativos necessários para uma pesquisa do tipo História Oral.

1.1.3 História Oral & Paulo Freire

Caminhando mais um pouco, encontramos uma pesquisa do tipo tese que discute Paulo Freire. Dutra (2015, p. 35), em sua tese intitulada *Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*, fez os seguintes questionamentos: “Que marcas deixou Freire em sua gestão para os educadores que viveram essa época? Quais foram as lembranças que as professoras guardam dessa época?”. Ao responder a essas perguntas, o pesquisador analisou os desdobramentos da passagem de Freire pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo e também observou a construção da democracia dentro da escola. O estudo dialoga com Paulo Freire, Verena Alberti, Mario Sergio Cortella, Ana Maria Saul, Lisete Regina Gomes Arelaro, Sonia Couto Souza Feitosa, José Carlos Sebe Bom Meihy, Moacir Gadotti, Paul Thompson, entre outros. A partir da metodologia de história oral, Dutra (2015) produziu uma série de relatos que proporcionaram diversas reflexões sobre a importância de Paulo Freire, demonstrando muito mais do teórico, pois ele mesmo atuou de forma coerente com o que preconizava. Além disso, refletiu sobre a democracia brasileira, a cultura e a política, observando os desafios de sua transformação com a participação popular.

Sua contribuição para nossa pesquisa foi de grande imbricação com alguns autores que utilizamos em nossa trajetória investigativa. Ademais, o objeto de pesquisa de Dutra (2015) tem ligação com uma de nossas entrevistadas, a Prof.^a Dra. Ana Maria Saul, que foi uma participante da Secretaria da Educação de São Paulo a convite do Professor Paulo Freire.

1.1.4 Que outros caminhos seguir?

No processo de levantamento bibliográfico realizado e das leituras das dissertações e das teses resultantes da busca, percebemos que os trabalhos selecionados tinham consonância com esta pesquisa em alguns pontos fundamentais, a saber: a escolha da metodologia; o reconhecimento da importância da formação no processo contínuo; o currículo como fator de mudança nas trajetórias; e a importância de Paulo Freire muito além do “ser” teórico, do “ser” intelectual.

Ficou mais evidente o quanto é importante para a academia a metodologia da história oral, bem como desmistificar que é muito mais do que uma gravação de entrevista. Como Meihy e Ribeiro (2011, p. 12) apontam, são “[...] encontros planejados, gravados por diferentes mídias, decorrentes de projeto, exercitado de maneira dialógica, ou seja, com perguntas/estímulos e

respostas”. A autora afirma, também, que História Oral (doravante HO) sem projeto não é HO, é simplesmente uma entrevista.

Falar da pedagogia freireana é falar de formação humanizadora, é perceber, na formação integral do ser, a importância que tem as trajetórias humanas em seus percursos formativos. Freire anuncia e denuncia constantemente, em suas obras, a necessidade de uma formação permanente para os educadores, elemento que se estende a todas as dimensões da aprendizagem. Isso porque, como afirma Freire (1987, p. 42), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*: “O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais”, necessita relacionar-se com outros seres humanos, observando as mudanças em seu entorno e se fazendo presente e atuante na sociedade.

Os estudos selecionados ajudaram a reforçar opções por autores escolhidos para compor o referencial teórico desta pesquisa, tais como: Paulo Freire, Edward Palmer Thompson, José Carlos Sebe Bom Meihy, Fabíola Holanda, Antonio Chizzotti, entre outros. Além disso, a leitura dos correlatos e a identificação de seus objetos e questões de pesquisa e de seus achados reforçaram a tese desta investigação de que a adesão consciente à pedagogia crítico-libertadora é uma opção de vida que transcende a educação formal e a prática profissional.

Esta pesquisa torna-se relevante, pois, além de reforçar aspectos que já vêm sendo investigados pelo campo, pode oferecer contribuições, sobretudo por gerar reflexões sobre a pedagogia crítico-libertadora e os conceitos que nela estão contidos, como diálogo, práxis, rigorosidade, ser mais, a fim de vislumbrar a formação integral do ser.

1.2 Percurso metodológico

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Chizzotti (2003), implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais. Contudo, essa relação de partilha exige do pesquisador atenção sensível e um olhar distanciado para a realidade investigada, com o auxílio de metodologias e métodos³ que lhe permitam apreender os sentidos e os significados patentes ou ocultos do objeto de pesquisa, com perspicácia e competência científica (Chizzotti, 2003). A investigação possui, também, um caráter exploratório, que

³ Além de poder ser considerada como a disciplina que estuda os “métodos”, Thiollent (1985, p. 25) afirma: “A metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses e dados adequados”. Sobre o método, Sánchez Gamboa (2007, p. 48) ensina que “[...] um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real”.

objetiva construir conhecimentos sobre o objeto em tela e orientar a criação de hipóteses (Cervo; Bervian; Silva, 2006).

Partindo do princípio de que, na pesquisa, iremos tecer fios de vida e que, nesse processo, trabalharemos com a memória de duas educadoras, buscamos, em um primeiro momento, informação sobre a metodologia da HO. Ressaltamos que, ao irmos em busca desse novo conhecimento, exercitamos timidamente essa metodologia, quando procuramos o Prof. Dr. Luís Carlos Barreira, que, gentilmente, em sua condição de aposentadoria e de aviso prévio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica de Santos (UniSantos), aceitou dialogar em uma tarde, nos introduzindo a esse novo conhecimento.

O Professor Barreira é Doutor em Educação: Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), desde 1995, com estágio pós-doutoral em História da Educação no Instituto de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, em 2005. Foi professor e pesquisador nos PPGEs das seguintes universidades: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade de Sorocaba (Uniso) e UniSantos.

Na ocasião, o professor contou-nos que existem vários grupos no Brasil e também no mundo inteiro que estudam e utilizam a HO como uma ferramenta metodológica. A propósito, quem é apresentado como “pai” dessa discussão, disse Barreira em nossa conversa, é Edward Palmer Thompson⁴, que, na obra *Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional*, datada da década de 1980, chama atenção para o fato de que é possível escrever a “história vista de baixo” (Thompson, 1998a). Em consonância, Philippe Joutard (2000, p. 34) diz em seu ensaio: “A força da história oral, todos sabemos, é dar voz àqueles que normalmente não a têm: os esquecidos, os excluídos ou, retomando a bela expressão de um pioneiro da história oral, Nuno Revelli, os “derrotados” – porque também não usar os “esfarrapados do mundo” de Freire (1987, p. 23).

⁴ Edward Palmer Thompson, frequentemente conhecido como E. P. Thompson, foi um historiador britânico e um dos mais importantes intelectuais marxistas do século XX. Nasceu em 1924 e faleceu em 1993. Thompson foi um historiador comprometido com uma abordagem conhecida como “história social desde baixo”, que se concentra nas experiências e nas perspectivas das classes trabalhadoras e outros grupos marginalizados, em oposição à história tradicional centrada em elites e eventos políticos.

Em nosso encontro, o Professor Barreira completou essa ideia dizendo: “Então, o foco muda, vamos ouvir, mais do que ouvir, vamos escutar o que eles têm a dizer das suas próprias experiências. Então aqui fica notório que a noção da experiência⁵ é a chave”.

Continuando a conversa, Barreira falou de seu encantamento por essa metodologia. Ao ouvir sobre o grupo Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO) da Universidade de São Paulo (USP)⁶, coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Sebe Bom Meihy, tivemos a certeza de que seria essa a metodologia que iria inspirar o nosso trabalho, pois, para esse grupo, a concepção de pesquisa nessa área faz uso de alguns conceitos, como o de colaboração, “a ação de trabalhar com”. Aqui, novamente, Joutard (2000, p. 31) nos ajuda a entender essa colaboração quando, em seu ensaio, afirma que, “[...] na história, as certezas não nascem de posições individuais, mas do diálogo e do trabalho conjunto. Diria mais, até, as certezas precisam saber ser modestas”.

A partir do diálogo com o Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira e de nossas leituras, fortalecemos, então, a nossa opção pela HO⁷ como estratégia apropriada para inspirar e ajudar a desvelar os achados no caminho da pesquisa. Sobre essa abordagem, Thompson (1998b, p. 179) esclarece que:

HISTÓRIA Oral é, por conseguinte, o trabalho com a memória, oferece recompensas inesperadas para o historiador que esteja preparado para apreciar a complexidade com a realidade e o mito, o “Objetivo” e o “subjetivo”, e mesclam inextricavelmente em todas as percepções que o ser humano tem do mundo individual e coletivamente.

⁵ Estudamos que a noção de experiência de E. P. Thompson não se baliza a uma simples compilação de fatos ou eventos, mas, sim, a uma compreensão mais profunda das vidas e das perspectivas das pessoas comuns, colocando-as no centro da narrativa histórica. Como ele mesmo afirma em sua obra *Os Românticos*: “O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo” (Thompson, 2002, p. 13).

⁶ O NEHO nasceu “[...] no ano de 2001 como resultado de duas experiências combinadas: uma pedagógica e outra de trabalho em oralidade em suas múltiplas formas. O NEHO-USP surgiu na Universidade de São Paulo, no Departamento de História, e sempre está presente em eventos acadêmicos, sendo uma de suas premissas a história pública e, neste sentido, as linhas de investigação do grupo abrem-se para várias alternativas de trabalhos com vários nichos sociais que não se situam exclusivamente nos espaços das academias. Museus locais, centro de registros de histórias de grupos, famílias e entidades sindicais, são setores que se valem de procedimentos desenvolvidos pelo NEHO-USP”. Disponível em: <https://diversitas.fflch.usp.br/neho-nucleo-de-estudos-em-historia-oral>. Acesso em: 9 abr. 2024.

⁷ “[...] opondo à fria trilogia acadêmica – Estado, história, escrita – a sua própria trindade – revolução, memória, oralidade –, a História Oral assume um projeto utópico de democratização da história, contra a instituição, a civilização, o progresso, a cidade, propondo-se devolver a palavra ao povo, ao rural, ao primitivo. História quente, militante, história dos excluídos, em que o oral se opõe ao escrito como a natureza à cultura, o vivenciado ao concebido, o verdadeiro ao artificial, a História Oral construiu sua identidade sobre um sistema maniqueísta de antinomias, de que decorrem os seus princípios metodológicos – uso da pesquisa de campo e da observação participante, abertura interdisciplinar para as demais ciências sociais” (Trebitsch, 1994, p. 25).

Justamente pelo fascínio que temos com as tramas da vida, sejam elas particulares, sejam coletivas, que escolhemos essa metodologia, pois acreditamos que as narrativas coletadas têm a potencialidade de contribuir com o desvelamento do objeto de pesquisa, dadas as suas peculiaridades.

Na busca pela metodologia ideal para nossa investigação, lemos vários autores nos correlatos já mencionados e foi em Meihy (2005, p. 19) que encontramos a explicitação de uma das ideias fundamentais que apoiam o desenvolvimento desta pesquisa, sintetizadas nas seguintes palavras do autor: “[...] como pressuposto, a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”. Essa é a chave que procuramos, visto que acreditamos que as vidas das pesquisadoras sujeitas desta pesquisa foram transformadas pela práxis de Paulo Freire e, a partir de então, muitas outras pessoas também foram/são impactadas.

Em outro estudo, Meihy e Ribeiro (2021, p. 64) afirmam que, mesmo em uma pesquisa, que, para muitos pesquisadores é solitária, “[...] temos que ter claro que a colaboração é sempre compartilhada, envolvendo pelo menos duas partes: os entrevistadores e entrevistados”. É nesse pensamento que nos apoiamos, pois, como os autores, acreditamos que uma pesquisa não se faz na solidão como muitos pensam, mas se faz na *solitude*⁸.

A HO é uma metodologia de pesquisa que se concentra em coletar e preservar informações históricas por meio de entrevistas com pessoas que viveram eventos históricos ou que têm conhecimentos relevantes sobre esses eventos. Ela é uma das muitas ferramentas que os historiadores usam para obter informações sobre o passado. É importante destacarmos que as narrativas obtidas nesses diálogos acabam sendo sempre inéditas, pois, como Meihy (2005, p. 56) afirma,

[...] toda narrativa é sempre e inevitavelmente construção, elaboração, seleção de fatos e impressões. Portanto, como discurso em eterna elaboração, a narrativa para a história oral é uma versão dos fatos e não os fatos em si. Convém lembrar que, por mais parecidas que sejam as narrativas dos mesmos fatos, cada vez que são reeditadas carregam diferenças significativas.

Então, pesquisas com essa metodologia sempre estão em movimento, visto que sempre carregam novos achados, novos saberes, na medida em que permitem revelar diferentes ângulos de um objeto de pesquisa.

⁸ “A *solitude* tem a ver com o **equilíbrio entre estar sozinho e estar na presença de outras pessoas**. Uma pessoa em estado de *solitude* desfruta de seus momentos de isolamento, mas sabe que possui relações significativas e que pode contar com a companhia de outras pessoas”. Disponível em: <https://www.significados.com.br/solitude/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

A prática da HO ganhou popularidade no final do século XX, quando muitos historiadores começaram a reconhecer a importância de coletar informações de primeira mão sobre eventos históricos antes que as testemunhas oculares e os participantes morressem ou se tornassem incapazes de se comunicar. Desde então, a HO tornou-se uma forma importante de registro de história e cultura em todo o mundo, e uma forma de democratizar histórias daqueles que, até então, vinham sendo excluídos dos registros da história “oficial”.

É importante destacarmos que, no Brasil, a metodologia da HO é ainda recente, tendo o seu desenvolvimento impactado negativamente pelo advento da ditadura militar, que vigorou no país entre os anos de 1964 e 1980. Acreditamos que esse fato merece destaque pois foi um momento de puro controle e censura, no qual a autonomia e todos os demais elementos necessários para a produção de pesquisas com a metodologia HO, tais como gravações e registros orais, eram vistos com maus olhos, fazendo com que pesquisas dessa natureza fossem desencorajadas. De acordo com os estudos feitos por Ferreira e Amado (2006), mesmo com a existência de registros de HO desde os anos de 1970, podemos afirmar que apenas nos anos de 1990 houve uma ampliação na sistematização de pesquisas dessa natureza no Brasil. Isso se deu com a criação da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) em 1994.

Por fim, assumindo a politicidade da prática de pesquisa, a escolha do referencial teórico-metodológico deste trabalho foi influenciada, também, pelo próprio momento político de um governo de populismo autoritário (Leher, 2023) no período de 2019 a 2022, no qual o presidente Jair Bolsonaro e seus aliados buscaram impor no plano público propostas autoritárias, com resquícios da ditadura militar. Compreendemos que desenvolver uma pesquisa a partir do referencial freireano é uma forma de resistência ao silenciamento imposto, sobretudo aos ataques diretos empreendidos ao pensamento de Paulo Freire.

Dentre os instrumentos e procedimentos comumente utilizados nas pesquisas qualitativas na coleta de dados, as opções desta investigação recaíram sobre a entrevista e o entrecruzamento delas, seguido por um olhar atento ao trabalho com HO. A entrevista é reconhecida por Yin (2011) e Bogdan e Biklen (1994) como uma importante fonte de dados em estudos qualitativos, que permite captar e gerar conhecimentos com base em interpretações sobre percepções, interesses, atitudes, valores e perspectivas dos sujeitos da pesquisa, de forma mais aprofundada, para além do observável, e do que é possível apreender com outras técnicas de recolha de dados. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) ensinam que:

[Na] investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de

documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Em uma perspectiva humanizadora de educação e pesquisa, a entrevista constitui-se também como um momento de “encontro” entre sujeitos, no qual entrevistador e entrevistado aprendem um com o outro e ensinam um ao outro, a partir de seus diferentes saberes, no diálogo que se estabelece sobre o objeto de conhecimento que é foco da entrevista.

Para conduzir uma entrevista de HO, é importante ter habilidades de pesquisa, comunicação e empatia. O entrevistador deve ter uma compreensão sólida do tópico que está sendo estudado, bem como entender as técnicas adequadas de entrevista. As perguntas devem ser abertas e não direcionadas, para que o entrevistado possa fornecer informações detalhadas e importantes. O entrevistador também deve ser capaz de ouvir com empatia e ser sensível às necessidades e às emoções do entrevistado.

Uma das vantagens da HO é que ela permite que as pessoas contem suas próprias histórias e experiências, dando voz aos indivíduos que podem ter sido negligenciados ou ignorados pelos historiadores tradicionais. As entrevistas de HO também podem fornecer informações detalhadas sobre eventos históricos que não estão disponíveis em outras fontes, como jornais e documentos oficiais.

No entanto, há também desafios associados à HO. Os entrevistados podem ter dificuldade em lembrar eventos com precisão ou podem ter opiniões enviesadas sobre o que aconteceu. Os entrevistadores também podem ter dificuldade em manter a objetividade ao conduzir as entrevistas. Por isso, é importante que os pesquisadores que usam a HO sejam cuidadosos e críticos em sua análise dos dados coletados.

A HO é uma metodologia de pesquisa que utiliza entrevistas e depoimentos para registrar e preservar as experiências pessoais e coletivas de indivíduos ou comunidades. Existem diferentes tipos de história oral, que variam de acordo com o objetivo, o escopo e o público-alvo da pesquisa. Mesmo sabendo que existem muitos outros tipos de variações e combinações possíveis de HO, pois dependem muito dos objetivos e métodos de pesquisa, apresentamos, no Quadro 2, a seguir, cinco tipos de HO e suas especificidades, a fim de referenciar a nossa escolha.

Quadro 2 – Tipos de História Oral e suas especificidades

Tipo de HO	Especificidades
VIDA	Entrevista longa e detalhada com uma pessoa, geralmente de idade avançada, que relata suas memórias, experiências, valores e significados de vida. O objetivo é compreender a trajetória de vida da pessoa e seu contexto histórico e social.
TEMÁTICA	É uma pesquisa que se concentra em um tema específico, como trabalho, gênero, religião, política etc. O objetivo é coletar depoimentos de pessoas que tiveram experiências relevantes nesse tema e analisá-las de forma comparativa.
GRUPO	É uma pesquisa que se concentra em uma comunidade, organização ou movimento social. O objetivo é coletar depoimentos de vários membros desse grupo e analisá-los de forma a compreender a sua dinâmica, os seus conflitos, as suas realizações etc.
EVENTOS	É uma pesquisa que se concentra em um evento histórico específico, como uma guerra, uma revolução, um desastre natural etc. O objetivo é coletar depoimentos de pessoas que viveram o evento e analisá-los de forma a compreender as suas diferentes perspectivas e interpretações.
MEMÓRIA COLETIVA	É uma pesquisa que se concentra nas lembranças e representações de um grupo sobre o seu passado. O objetivo é coletar depoimentos de várias pessoas desse grupo e analisá-los de forma a compreender as suas crenças, os seus valores, mitos, símbolos etc.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dentre tais gêneros, inspiramo-nos na HO temática, pois sua abordagem se concentra em coletar, analisar e interpretar relatos orais de indivíduos sobre determinado tópico ou tema selecionado, no caso desta pesquisa, a adesão à pedagogia crítico-libertadora. Essa metodologia pode ser bastante útil por várias razões, destacamos duas. A primeira permite que os pesquisadores coletem uma ampla gama de perspectivas sobre um determinado tema, incluindo vozes em diferentes contextos, enriquecendo a compreensão do tema em questão, fornecendo uma visão mais abrangente e inclusiva. A segunda, ao incorporar relatos pessoais e experiências individuais, a HO temática humaniza os eventos históricos, conectando-os às vidas e experiências das pessoas comuns. Isso ajuda a contextualizar e dar significado aos acontecimentos

Nesse gênero, coletamos os depoimentos das educadoras-pesquisadoras Prof.^a Dra. Eliete Santiago e Prof.^a Dra. Ana Maria Saul, as quais possuem experiências relevantes para o objeto do estudo, a fim de proporcionar uma análise de forma comparativa. Seguindo a característica da História Oral Temática:

No caso de entrevistas de história oral temática, dado o caráter mais objetivo, as entrevistas podem ser fechadas, até mesmo contemplando roteiros ou questionários, desde que respeitem o fluxo narrativo e não reduzam ou interrompam a fala do colaborador. Dado seu caráter recortado em função de um tema, assunto ou evento, cabe objetividade que responda às demandas motivadoras do encontro (Meihy; Ribeiro, 2021, p. 92).

Assim sendo, elaboramos questões divididas em blocos, a fim de organizarmos o pensamento na hora da análise (ver Apêndice A). Os blocos foram: pessoal; formação; Paulo Freire; currículo; relação orientando e orientador, relação entre as sujeitas, definição; e obra. Com o material coletado, buscamos desvelar elementos que permitissem ou dificultassem a adesão consciente e o desenvolvimento coerente e criativo de práxis docente crítico-libertadora. Além disso, com aporte de Paulo Freire, iremos identificar e discutir aspectos gerais da pedagogia crítico-libertadora, traçando um panorama da compreensão desse conceito freireano.

Em *História Oral: como fazer, como pensar*, Meihy e Holanda (2007, p. 142) apresentam o seguinte esclarecimento sobre a prática de textualização em História Oral:

Nessa fase [são] eliminadas as perguntas, tirados os erros gramaticais e reparadas as palavras sem peso semântico. Os sons e ruídos também [são] eliminados em favor de um texto mais claro e liso. Uma frase guia, chamada “tom vital”, [é] escolhida e extraída da entrevista como um todo. O “tom vital” é um recurso usado para requalificar a entrevista segundo sua essência. Porque se parte do princípio [de] que cada fala tem um sentido geral mais importante, é tarefa de quem estabelece o texto entender o significado dessa mensagem e reordenar a entrevista segundo esse eixo. É o “tom vital” que diz o que pode e o que não pode ser eliminado do texto.

As entrevistas transcritas de forma absoluta foram, portanto, textualizadas a partir de tons vitais identificados pelo pesquisador; desse modo, as entrevistas foram reordenadas segundo o que consideramos de fundamental importância destacar à luz do referencial teórico que embasou os estudos.

Meihy e Ribeiro (2021, p. 97) afirmam que, ao trabalhar com as entrevistas, devemos “[...] exercitar a análise fazendo as entrevistas dialogarem. Fala-se, pois, de autonomia documental das entrevistas que se relacionam favorecendo debates internos”. Vamos identificar nas trajetórias das educadoras os momentos de inflexão, para a adesão dos princípios da pedagogia crítico-libertadora, observando os marcos históricos, socioculturais, enraizamentos, experiências pessoais e práticas profissionais, a fim de compreendermos os limites e as recriações do pensamento de Freire na vida das entrevistadas.

2 A PEDAGOGIA CRÍTICO-LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Falar de pedagogia crítico-libertadora é falar do próprio Paulo Freire. Antes de conceituarmos, é importante um breve relato de quem é esse personagem, atual patrono da educação brasileira.

Paulo Freire foi um educador, filósofo e teórico brasileiro influente no campo da pedagogia crítica. Ele é mais conhecido por seu trabalho em educação, particularmente suas ideias sobre educação emancipatória e o conceito de “consciência crítica”⁹. Freire nasceu no Recife e teve uma parte considerável de sua infância marcada pela pobreza, o que o fez vivenciar, na prática, as lutas dos marginalizados. Sem dúvida, isso influenciou profundamente sua filosofia educacional e a opção pelos oprimidos. Ele acreditava que a educação tradicional perpetuava as desigualdades sociais e a opressão, ao tratar os alunos como tábulas rasas de conhecimento, em vez de participantes ativos dos processos de ensino-aprendizagem.

Sua obra mais importante, *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1968, descreve sua abordagem pedagógica, propondo um método de educação baseado no diálogo e na participação, chamando-a de “educação problematizadora”. Nessa obra, Freire defende que a verdadeira educação deveria envolver uma relação recíproca e horizontal entre professor e aluno.

Nessa obra, encontramos uma das frases mais impactantes do autor, a qual se relaciona com o objeto desta pesquisa: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39), possibilitando aprofundar o entendimento sobre outra perspectiva, que não a considerada educação bancária, superando a contradição educador-educando.

Sua pedagogia tem sido estudada, pesquisada, refletida e recriada em diversos contextos educacionais pelo mundo. Ela busca transformar as relações de poder presentes no ambiente escolar, promovendo uma participação ativa dos educandos na construção do conhecimento e

⁹ De acordo com Kronbauer (2008, p. 86): “Freire discorre sobre a consciência ‘intransitiva’, ‘transitiva ingênua’ e ‘transitiva crítica’, no livro *Educação como Prática da Liberdade* (p. 59-60). Propondo uma forma de educação que propicie a reflexão radical, a reflexão sobre o próprio poder de refletir e que leva à liberdade de decisão [...]”. Segundo o autor: “[...] a consciência crítica caracteriza-se ainda pelo pensar autônomo e comprometido, que leva ao engajamento. Mas ela jamais é sectária, ao contrário, quanto mais crítica, mais democrática e dialógica é a consciência [...]. A consciência transitiva crítica substitui as explicações mágicas e no seu lugar adota princípios e relações causais para interpretar a realidade. Ela tem a pré-disposição para rever sua posição e se dá conta dos pré-conceitos que deformam as interpretações. A responsabilidade pelos seus atos, a atitude argumentativa dialógica e a receptividade diante do novo são características suas. Mas o processo de trânsito para a consciência crítica não é idealista, ele somente acontece no processo maior de transformação social, econômica, cultural acompanhado de um trabalho educativo crítico, dialógico, democrático, em que se desenvolve a capacidade de pensar, deliberar, decidir e fazer opções conscientes de ação” (Kronbauer, 2008, p. 87-88).

na transformação da sociedade. Nesta pesquisa, olharemos para as trajetórias das professoras Eliete Santiago e Ana Maria Saul, a fim de encontrarmos indícios de alguns princípios fundantes da pedagogia freireana, que as levaram a optar por seguir esse caminho crítico-libertador.

Essa pedagogia propicia aos homens e às mulheres a capacidade de refletir sobre suas próprias existências concretas. Nessa ação-reflexiva, desenvolvem suas potencialidades, fazendo com que se retome o controle da própria vida. Nesse movimento, acabam redescobrando a capacidade de se perceber partícipes da construção da sociedade. Ao relacionar essa pedagogia com as entrevistas que foram realizadas, percebemos traços dessa teoria na vida dessas educadoras, confirmando, assim, o que Freire (1996, p. 49) diz em sua obra *Pedagogia da autonomia*: “[...] me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

Aqui, nesta pesquisa, falaremos de gente, de gente humilde, batalhadora, de mulheres que tiveram de enfrentar desigualdades e que venceram, se tornando educadoras, pesquisadoras, tendo a oportunidade de ver e vivenciar, no cotidiano, a práxis de Paulo Freire. Nesse sentido, Paulo Freire deixou marcas indeléveis na vida dessas educadoras, fazendo com que, de certa maneira, fosse “eternizado”. Isso é um ciclo sem fim, pois, ao deixar sua marca nessas educadoras, são elas, agora, que marcam outras pessoas, mas não carregam só elas, carregam também Freire.

2.1 Refletindo sobre a mangueira

Uma das categorias importantes da obra de Paulo Freire é a humanização. Assim sendo, encontramos coerência em adotar o referencial freireano como base para a análise desta pesquisa que busca compreender dimensões importantes do processo de formação integral do ser humano, no contexto de seu recorte. Para o autor:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 1987, p. 30).

Nessa perspectiva, o homem é um ser histórico-social, inconcluso que, por reconhecê-lo, busca de maneira incessante o “ser mais” em suas práxis no mundo e com os outros. Estamos cientes de que não existe uma formação neutra. Dessa maneira, a opção pela pedagogia

freireana revela o crivo ético-crítico adotado por esta pesquisa, cujos valores se referenciam na ética universal do ser humano, compreendida por Paulo Freire como aquela que

[...] condena o cinismo [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. [...] é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. [...] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe (Freire, 1998, p. 15 - 16).

Buscando referências em outra obra freireana, intitulada *À sombra da mangueira*, o professor aborda seu amor à sua terra, sem se esquecer da realidade contraditória em que vivia. Nas palavras do educador,

[...] minha terra não é apenas o contorno que tenho definido, claro, na memória e que posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor de milhões, é fome, é miséria, é esperança também de milhões igualmente famintos de justiça (Freire, 1997, p. 42).

Utilizamos a simbologia da mangueira como um lugar onde podemos buscar abrigo, pois, em suas ramificações, encontramos sombras e, aqui, dizemos conceitos, que nos dão alento, fundamentação e forças para acreditar que é possível uma outra educação. A mangueira também é um espaço de relação, de diálogo, onde é possível estar protegido e convidar outras pessoas a se sentar para conversar, para se formar e, quem sabe, provar, juntos, os frutos de uma educação humanizadora, a fim de vislumbrar um horizonte crítico-libertador.

Assim sendo, nesta investigação, faz-se necessário explicitarmos conceitos que nos auxiliarão na afirmação da tese acerca da importância e da atualidade de princípios freireanos para uma formação humanizadora, que leva a um pesquisador crítico. Nesse percurso, utilizaremos as chamadas “tramas conceituais freireanas”, instrumentos teórico-metodológicos criados no âmbito da Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. Saul (2011, p. 40) explica que: “A utilização de tramas, a partir de conceitos da obra freireana, permite, ao mesmo tempo, a análise de situações da realidade e a orientação de prática norteadas pela articulação conceitual”.

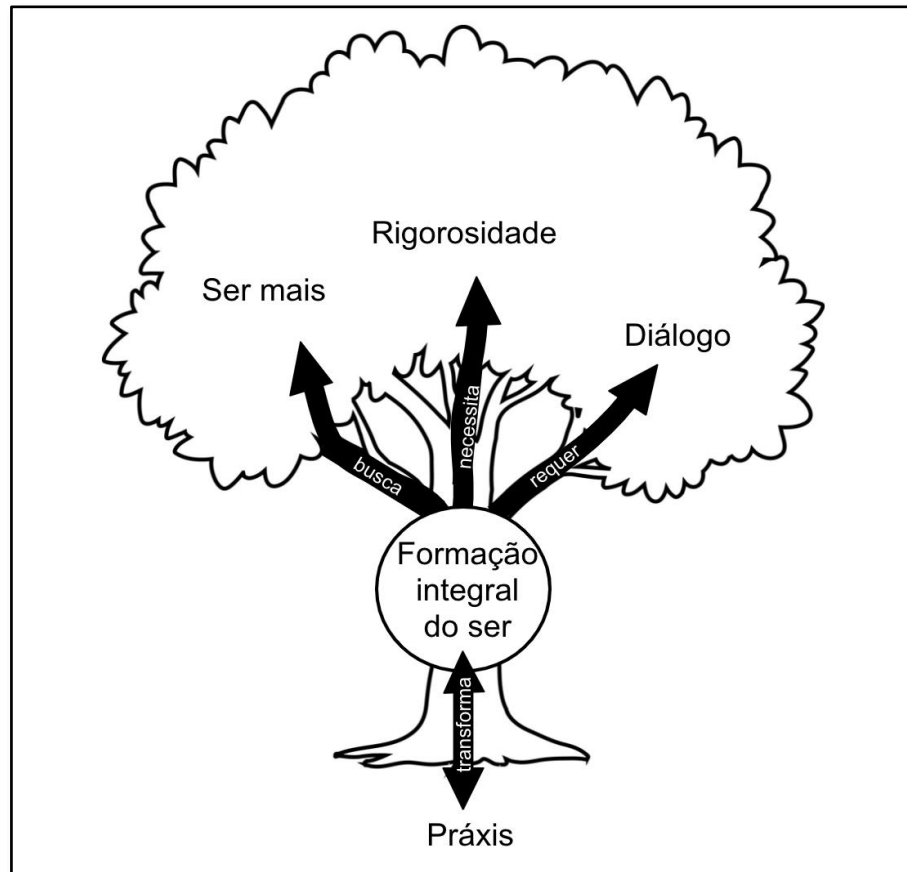
O objetivo central dessa construção é compreendermos, a partir do referencial freireano, os condicionantes envolvidos na ideia de formação integral do ser humano, indicando possibilidades para o seu desenvolvimento. Saul (2011, p. 40) evidencia que

[...] a trama conceitual é aberta e dinâmica, possibilitando diferentes composições, em função da compreensão das relações existentes nas produções de Freire, em linha com o interesse de pesquisa de quem elabora a

trama. Os conceitos se articulam com o ponto fulcral da trama, sendo possível estabelecer, também, diferentes relações entre eles.

Por meio do diálogo com as sujeitas da pesquisa e a escuta atenta de suas trajetórias de vida, podemos intuir que uma formação humanizadora transforma o “ser” e o “estar” dos sujeitos. Desse modo, representamos a trama conceitual freireana com o conceito de formação integral do ser em seu centro, conforme pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 – Trama conceitual freireana



Fonte: Elaborada pelo autor para fins de pesquisa.

É oportuno destacarmos que escolhemos o conceito “formação integral do ser” para ocupar o centro da trama, pois consideramos que, na perspectiva freireana, essa ideia encontra-se profundamente articulada à categoria “Humanização”, e só pode ser pensada a partir do crivo ético-crítico da emancipação. Dessa forma, é esperado que, ao refletirmos sobre algumas decisões de vida das sujeitas da pesquisa, em contexto, destacando elementos que favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de uma práxis docente crítico-libertadora, possamos, ao mesmo tempo, perceber compromissos de vida assumidos pelas entrevistadas, bem como contradições e limites experienciados que revelam faces do movimento das participantes da pesquisa rumo ao “ser mais”. Dito de outro modo, são dimensões parciais de processos

socioculturais e históricos de humanização, mas que se conectam à constituição da integralidade do ser de pessoas que, individual e coletivamente, buscam transformar a realidade enquanto são transformadas por ela e têm como horizonte a promoção da justiça social.

A seguir, buscamos discutir os conceitos que compõem a trama no intuito de explicitar a articulação entre eles, a fim de construirmos um arcabouço teórico-metodológico que nos auxilie na análise das entrevistas. A ideia de que a educação deve ser um processo que vai além da simples transmissão de conhecimentos e habilidades técnicas, à procura do desenvolvimento pleno do indivíduo em suas dimensões pessoais, sociais, culturais e políticas, está na base da concepção de formação integral do ser, defendida por Paulo Freire. Na visão de Freire (2021), a educação deve ser capaz de contribuir para que os sujeitos históricos realizem sua vocação para o “ser mais”, ou seja, para o processo formativo de humanização. Daí que a formação integral do ser busque o ser mais, no sentido do desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas.

A pedagogia freireana opõe-se a perspectivas autoritárias e silenciadoras de educação para as quais os alunos são seres passivos, que devem receber em uma espécie de doação de conhecimentos do professor. Na visão do autor, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25). Daí que seja uma prática criativa, gestada coletivamente, na qual estudantes e professores ampliam seus saberes, por meio do diálogo, que não se faz sem conteúdo (Freire; Shor, 2008).

Importante destacarmos que, na perspectiva freireana, a formação integral do ser busca viabilizar uma educação para a autonomia, capaz de contribuir com o desenvolvimento de pessoas responsáveis, críticas e conscientes de si mesmas e do seu papel na sociedade. Essa abordagem visa não apenas ao sucesso acadêmico, mas também ao desenvolvimento pleno, à realização pessoal de cada indivíduo e à construção de uma sociedade mais justa.

Freire (1996, p. 43) afirma que: “Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”. O horizonte dessa aprendizagem não é neutro, uma vez que o autor defende uma proposta de educação para a mudança. Para Freire (1996), essa formação transcende a mera preparação para o mercado de trabalho e busca, em vez disso, o desenvolvimento humano pleno e a transformação social.

Se essa pedagogia tem como horizonte a humanização, é necessariamente nas situações desumanizadoras, que se dão nos contextos existenciais concretos, que encontramos o seu ponto de partida. Freire (1987) aponta que somente os oprimidos têm o poder e a tarefa histórica de romper com a opressão, libertando a si mesmos e aos opressores.

[...] aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, por este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (Freire, 1987, p. 30).

Surge daí a necessidade de uma educação progressista, que contribua para a conscientização por meio do desvelamento das situações de opressão e de suas causas, nos diferentes contextos históricos e sociais em que elas se concretizam. Uma educação que seja verdadeiramente prática da liberdade. A “Pedagogia do Oprimido” é, portanto,

[...] aquela que tem de ser forjada com ele [o oprimido] e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1987, p. 32).

Assim, assumir a humanização como vocação implica reconhecer que essa não se dá *a priori*, mas se constrói nas lutas de homens e mulheres em diferentes espaços e tempos da História. Por isso mesmo, podemos dizer que a práxis, enquanto ação-reflexão-ação dos sujeitos sobre a realidade, em uma perspectiva crítica, transforma a formação integral do ser, na medida em que possibilita redefinir historicamente as categorias em torno do que é ser humano, a partir de um referencial da vida digna. Do mesmo modo, à medida que o ser humano caminha no sentido de uma formação integral, ele tem condições de melhorar qualitativamente sua ação no mundo, transformando a sua práxis.

No livro *A Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) busca evidenciar elementos que fundamentam sua compreensão de diálogo. Para o autor, o diálogo não é uma conversa descompromissada, mas uma troca necessária entre os sujeitos que, por meio de sua ação consciente, transformam o mundo. Dessa forma, na concepção freireana,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado, e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 79).

A partir disso, podemos afirmar que o processo de formação integral do ser requer diálogo pois é por meio dele que homens e mulheres podem compartilhar as leituras que fazem da realidade, suas crenças, seus sonhos, seus anseios e seus conhecimentos, no processo de sua existência histórica no mundo e com o mundo. Nesse contexto, a aprendizagem da escuta ganha relevo. Em uma perspectiva humanizadora, Saul (2011, p. 45) defende que:

Na medida em que se aprende a escutar, paciente e criticamente, o outro, o diferente, pode-se passar a falar com ele e não falar para ele, o que significa uma atitude arrogante de quem se assume como detentor da verdade a ser transmitida. Saber escutar é fundamental para superar as propostas que intencionam partir da realidade com uma visão a priori do que é esta realidade. A escuta atenta permite partir do saber do educando [e, também do professor em formação] e do estágio, em que ele se encontra, para avançar em níveis de consciência, criticidade e leitura do mundo.

No exercício de escuta ativa e de ampliação do direito de dizer a sua palavra, é que os seres humanos podem aprender e ensinar uns aos outros, ampliando sua visão de mundo a partir do estudo dos objetos referidos à realidade. Daí que, na perspectiva freireana, o diálogo possa ser entendido como um princípio ético, político e epistemológico, na medida em que reconhece alunos e professores como sujeitos que possuem conhecimentos que devem ser respeitados e problematizados na prática pedagógica; que tem como horizonte a transformação da sociedade no sentido da democracia; e que permite a construção crítica de conhecimento pelos sujeitos.

Em consonância, Saul (2011, p. 41), afirma que:

O diálogo freireano implica uma troca de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido.

O diálogo, portanto, é condição essencial para a formação integral do ser, sobretudo no que se refere à construção de conhecimentos críticos e de posturas democráticas.

Por fim, podemos afirmar que a formação integral do ser, em uma perspectiva crítico-libertadora, necessita de rigorosidade. Isso porque estamos falando de homens e mulheres concretos, inseridos em sociedades marcadas por diferentes formas de desigualdades, contradições, cujo desenvolvimento pleno não pode ser compreendido de forma abstrata, nem é doação. Nessa acepção, a formação integral necessita manter observância a princípios ético-políticos fundamentais à emancipação, da qual os seres humanos devem ser sujeitos ativos. A luta pela dignidade humana não pode acontecer apenas no nível da consciência, daí a importância do necessário rigor nos processos coletivos de análise crítica da realidade, inerentes ao processo de conscientização, potencializado pela educação. Em vista disso, Freire (1996, p. 21) afirma:

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do

conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinando, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Para Freire (1987), o “ser mais” não pode ser compreendido, portanto, de maneira divorciada do horizonte político da formação humana, que coloca no centro a questão da construção do pensamento crítico ou do “pensar certo” (Freire, 1987). Assim sendo, a educação assume a tarefa de auxiliar homens e mulheres, historicamente situados, a desvelar criticamente a realidade, em um processo intencionado. Esse processo necessita observar a rigorosidade em torno da aproximação dos objetos de conhecimento que emergem de situações de opressão, possibilitando que, coletivamente e com o apoio de diferentes aportes de conhecimento, os sujeitos aprofundem suas compreensões acerca das razões de ser dos fatos, e consigam identificar os múltiplos determinantes envolvidos nas situações de opressão, de modo a planejar ações de transformação.

3 PUXANDO OS FIOS DA MEMÓRIA

Com inspiração já explicada nos capítulos anteriores, utilizaremos o procedimento metodológico de José Carlos Sebe Bom Meihy, conhecido como precursor dos estudos de HO no Brasil. No livro *História oral: como fazer, como pensar*, Meihy e Holanda (2007, p. 15) afirmam que “[...] história oral é um conjunto de procedimentos”, e um deles é a entrevista. Contudo, é importante ressaltarmos que, para chegarmos aqui, passamos por várias etapas, desde a confecção de um projeto, a maneira da escolha das entrevistadas, como seria a condução das entrevistas, o tratamento dos dados – a transcrição do relato, a devolutiva das entrevistas e a opção da sua análise. Por escolhermos a História Oral Temática, é importante levarmos em consideração as afirmações de Meihy e Holanda (2007, p. 35) sobre entrevista:

A história oral temática se aproxima em certa medida dos procedimentos comuns às entrevistas tradicionais. Isso, aliás, é um risco e tem sido lugar-comum a quem não entende de história oral. Porque se supõe que entrevista é um diálogo meramente investigativo, não faltam confusões. A diferença é que os procedimentos que determinam a história oral não se restringem apenas ao ato de apreensão das entrevistas. Todo o enquadramento em etapas previstas no projeto caracteriza o trabalho de história oral temática.

Inicialmente, as entrevistas realizadas foram transcritas. É importante mencionarmos que um dos limites enfrentados no desenvolvimento deste trabalho foi a impossibilidade de que as entrevistadas pudessem revisar o material transcrito, como inicialmente havíamos previsto. Isso exigiria um tempo do qual não dispúnhamos no momento de finalização da tese, mas que certamente poderia ter enriquecido o trabalho. De qualquer maneira, os relatos das entrevistadas foram consistentes e forneceram subsídios importantes para que pudéssemos responder à questão da pesquisa.

Nesta seção, iniciaremos a apresentação das narrativas resultantes das entrevistas. Fizemos a opção por organizar o material de cada uma das entrevistadas buscando comunicar melhor o sentido e a intenção do que foi registrado e manter a fluidez das narrativas, a partir de pontos considerados essenciais para compreender o encadeamento dos fatos e das memórias.

As narrativas organizadas, a seguir, destacam principalmente aspectos relacionados ao tornar-se professora; contato com a teoria crítica; relação profissional e pessoal com Paulo Freire; influência da perspectiva freireana na prática docente das entrevistadas; e possibilidades de reinvenção do pensamento freireano. Posteriormente, iremos proceder à análise propriamente dita, a fim de identificarmos na trajetória de vida das educadoras entrevistadas marcos históricos, marcas socioculturais, enraizamentos, experiências pessoais e práticas profissionais que permitam dizer sobre a forma como elas buscaram se

orientar por princípios da pedagogia crítico-libertadora e compreender limites e recriações do pensamento de Paulo Freire, nas trajetórias de vida das entrevistadas.

3.1 Dialogando na “terra” de Paulo Freire com a Prof.^a Dra. Eliete Santiago

Ser docente na perspectiva freireana, pedagogia da humanização, é ser gente e ter preocupação com gente – individual e social. É ser profissional em processo de formação permanente, que a partir dessa formação inicial, do chão social da educação e com a profissão de professor/professora, poderá contribuir para uma vida melhor através do trabalho em educação e para a construção de uma escola digna (Santiago, 2007, p. 61).

A entrevista com a Professora Eliete Santiago (Figura 2) foi realizada em duas etapas. A primeira ocorreu no dia 22 de maio de 2023, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e a segunda no dia 25 do mesmo mês. O trabalho foi organizado dessa forma pois a professora fazia parte da organização do XII Seminário Paulo Freire e do X Encontro de Cátedras e Grupos Paulo Freire. Mesmo assim, ela se mostrou disponível para os encontros.

Figura 2 – Encontro em Recife



Fonte: Acervo do autor. Fotografado pelo autor.

Obs.: Prof. Me. Sérgio Nogueira Jr. e Prof.^a Dra. Eliete Santiago, no XII Seminário Paulo Freire e X Encontro de Cátedras e Grupos Paulo Freire, em 23 maio de 2023.

Fui apresentado à Professora Eliete Santiago no IX Seminário Paulo Freire e no VII Encontro de Cátedras e grupos. Foi nesse encontro que me despertou a curiosidade epistemológica de pesquisar sobre a questão da adesão à pedagogia crítico-emancipatória e o

que isso interfere na vida da pessoa, nas relações com outros pesquisadores e também com seus/suas estudantes e orientandos e orientandas.

A primeira parte da entrevista aconteceu em uma sala de aula próxima ao auditório onde seria realizado o simpósio das Cátedras, visto que a Professora Eliete precisava estar por perto para orientar a comissão organizadora do evento que aconteceria no dia seguinte. Nessa ocasião, conversamos sobre sua vida privada, suas trilhas acadêmicas e, com isso, foram evidenciadas algumas escolhas pedagógicas e profissionais.

No dia 25 de maio de 2023, na UFPE, agora sim na sala da Cátedra Paulo Freire, conversamos sobre seu encontro com o Professor Paulo Freire, seu orientador, sua aproximação com a pedagogia crítico-libertadora, seus percursos acadêmicos e seu encontro com a professora e amiga Ana Maria Saul. Assim sendo, na sequência, trazemos os relatos da Professora Eliete sobre cinco pontos: as circunstâncias que a levaram a ser professora; a entrada da teoria crítica em sua vida; o diálogo em Freire; a experiência da orientação; e o sonho de fazer.

3.1.1 “Eu acho que as circunstâncias me levaram a ser professora. Em sendo professora, aí, eu abracei”

Eu sou uma mulher negra, idosa, já, portanto com um caminho vivenciado. Sou filha de pais pobres, semialfabetizados, trabalhadores da casa e da construção civil [...], que nos deram como uma grande herança princípios. Nós somos regidos e orientados por princípios muito fortes da dignidade, do respeito, da amizade. Então, esses princípios que eles nos deixaram e a esperança ... a gente vive uma esperança desde que nascemos. Logo, essa é a grande herança que o pai deixou e que a mãe conserva, tanto que a gente tenta distribuir.

Na verdade, como todas as crianças pobres, a educação, a escola, é sempre aquilo que mais aparece como profissão. A profissão de ser professora era a mais apropriada para a mulher pobre, mas nunca constituiu um sonho. As brincadeiras, sim, faziam as brincadeiras, mas a minha escolha terminou com a sensibilidade da minha mãe e de uma senhora que teve importância imensa, quando foi ela que falou para a minha mãe o que era Escola Normal, eu estava terminando o ensino primário e deveria ir para o ginásio, e a minha mãe naquela luta: onde colocar? Ela, então, disse para a minha mãe: “A escola Normal é uma escola muito boa, e as meninas entram para fazer o ginásio e saem de lá já formadas professoras”. A minha disse para ela: “Mas isso é uma escola que não é para pobres”; ela disse: “Não, ao contrário. Essa é uma escola para os pobres; agora, os ricos que tomam conta”. A minha mãe foi nessa sensibilidade de que não deveríamos deixar de estudar e essa senhora, que, por acaso, era comadre dela, uma pessoa mais situada socialmente, trouxe para ela essa informação. E foi justamente o meu pai que me conduziu a essa escola; e, lá, foi bem interessante, que foi a primeira experiência de racismo que eu vivi. Mas, na época, eu não sabia o que era racismo. O secretário da escola olhou aquela menina pequena, raquítica, desse jeitinho de menina pobre, mesmo, que nem sabia por que estava ali, e ele disse para o meu pai: “O senhor não pretende colocá-

la numa escola mais próxima da residência? Porque se ela passar e não tiver uma boa nota, ela não vai ficar aqui. Então, é melhor o senhor já colocá-la numa escola mais próxima”. Ou seja, eu já carregava o protótipo da menina que não tinha condições de passar naquela escola, e o meu pai, como sempre, perguntou: “E aí, minha filha, você quer o quê?”; eu disse: “Eu quero ficar aqui”. E lá fiquei e lá fiz a seleção, passei e fui para lugar nenhum. Foi o lugar da minha formação a escola Normal. Eu fiz, de fato, o ginásio, e o que chamava depois, de curso Normal. Não era um sonho, não era um desejo, mas as circunstâncias que encaminham, ou que fizeram esse destino, realmente eu fiz bem, porque esse também foi o meu primeiro exercício, que era desde ser a primeira pessoa na minha rua que sabia ler e que ensinava as que não sabiam ler, era a pessoa mais ambientada que ensinava os deveres daqueles que não sabiam fazer. Então, eu já fazia esse exercício, que me agradava, certamente. Mas foram muito mais as circunstâncias do que um desejo que estava ali, guardado e que veio se manifestar depois. Eu não olho desse jeito, eu acho que as circunstâncias me levaram a ser professora. Em sendo professora, aí, eu abracei.

Sou fruto do ensino público, fiz toda minha formação básica na escola pública, assim como os estudos da universidade, fui aluna da universidade federal, só saindo de lá para fazer o meu Mestrado na PUC, em São Paulo, e, depois, fazer doutorado na Université Paris V. Assim, eu sou fruto da escola pública, da educação pública e, também, sou profissional do ensino público. Essa experiência que corta essa minha vida pública exatamente, profissional, foi tanto uma experiência que tive como professora da educação secundária, quanto como professora da universidade. Eu fui professora da Faculdade Frassinetti do Recife e da Universidade Católica de Pernambuco. Foi assim que eu fui me fazendo docente, me fazendo profissional. Uma profissional que atravessou os níveis de ensino, desde o ensino infantil até o ensino superior. Também atravessei a experiência de gestão desde a sala de aula até o sistema de ensino, onde eu fui secretária de ensino municipal. Eu acho que eu sou isso, esse resultado do que é o ensino público, que, muitas vezes, a gente não acredita, e ele é super valioso.

O gosto pelo estudo sempre foi uma coisa que esteve presente em mim. Eu brinco até hoje que a minha mãe nunca precisou dizer “Vai estudar”, ou me definir horários para estudar, embora ela tenha sido uma pessoa que definiu, que mais contribuiu para a minha disciplina intelectual, porque nós não íamos brincar sem antes fazermos as tarefas. E era interessante, porque a minha mãe é a mestra das mestras, porque ela perguntava: “Qual é a tarefa? Qual é o dever de casa?”. Aí a gente dizia qual era, repetia para ela o que a professora tinha dito. Quando a gente tinha mais dificuldade, e, ou o meu irmão, ou minha irmã, ela dizia assim: “Como foi que a professora explicou?”, e, pela forma como a professora explicava, ela dava a explicação. Então, ela sempre auxiliava nas tarefas da gente, a partir do modo que a professora explicou. A gente nunca teve outro apoio a não ser o dela e, às vezes, do meu pai. Mas como ela que estava em casa, era mais frequente. Mas uma coisa era certa, tinha que chegar, dizer o que teve de manhã na escola, dizer o que aprendeu de novo, dizer o que tinha para fazer e, aí, depois disso, guarda os livros, tomava banho, almoçava. Depois do almoço, fazia a tarefa e, depois da tarefa, vai brincar. Não ficava livro desarrumado, não ficava tarefa guardada. Assim, essa disciplina, eu fui aprendendo com ela, e eu fui ser uma professora muito disciplinada – disciplinada e com gosto pelos estudos.

3.1.2 “A teoria crítica entrou na minha vida exatamente a partir da PUC-SP, exatamente com a convivência com o Professor Paulo Freire”

Na medida em que eu terminei os estudos secundários, o magistério, eu já comecei a trabalhar, eu já fui fazendo concurso, já fui sendo aprovada, já fui exercendo a função de professora e, ao mesmo tempo, vestibular e entrando na universidade. Então, em 1967, eu terminei, em 1968, eu entrei na universidade, e eu já fui ampliando esse meu campo de vontade de estudar. Quando eu terminei a graduação, eu levei praticamente dez anos para o Mestrado, porque eu dizia que eu não queria fazer o Mestrado na mesma instituição que eu tinha estudado. Isso porque eu queria ver outras coisas. Eu não pretendia trabalhar com os mesmos professores, na mesma instituição. Eu tinha aquela vontade de conhecer outras instituições. E não tinha as condições para isso; então, eu precisava gerar as condições e levei dez anos. Depois de dez anos, eu estava mais ou menos estruturada financeiramente e com possibilidades de pedir para sair, claro, para sair sem bolsa, porque eu só consegui bolsa quando eu já estava há seis meses no Mestrado. Aí foi quando eu me inscrevi em cinco instituições para fazer o Mestrado. Eu já era professora de Currículo na Universidade Católica de Pernambuco e eu queria aprofundar essa área. E aprofundar essa área significava ir para alguma instituição que tivesse o campo do Currículo. Nós tínhamos Brasília, nós tínhamos a PUC e nós tínhamos Santa Maria, três instituições, eu falei cinco, três instituições. Fiz a inscrição nas três e, nas três, eu fui selecionada. Quando eu fui selecionada para as três, eu conversei com um decano da Universidade Católica dizendo para ele que eu ia precisar me afastar e, quando eu disse as três para ele, ele disse: “Para onde você vai?”; eu disse: “Professor, eu estou na dúvida”; “Não fique na dúvida, não. Paulo Freire está voltando para São Paulo, ele vai ser professor na PUC em São Paulo. Então vá para a PUC que você terá a oportunidade de estar com Paulo Freire”. Eu disse: “Ah é? Vou nessa!”. Assim, deixei Brasília, deixei Santa Maria, e fui exatamente fazer minha inscrição na PUC de São Paulo.

A minha formação na UFPE foi uma formação politicamente muito fechada, imagina que eu nunca tinha ouvido falar no Paulo Freire quando eu era aluna da Federal, porque Paulo Freire era interditado, não podia nem sequer falar dele. E tudo o que nós estudávamos era uma Pedagogia tecnicista. Eu sou, fui fruto dessa pedagogia. Quando cheguei na PUC, eu encontrei um outro [contexto], uma discussão marxista, uma prática. Fui aluna do Joel Martins, fui aluna do programa de Filosofia. Desse modo, começou o mundo a se ampliar muito mais para mim com outras teorias pedagógicas. Assim, eu acho que a PUC foi, para mim, um divisor de águas, o que era a minha formação e o que passou a ser a minha formação.

Logicamente, só não fiz o pós-doutorado, porque, quando eu voltei, na mesma semana, só tive direito a uma semana, na outra semana, meu pai teve um AVC hemorrágico. Eu dei graças a Deus de ter chegado e ter defendido, porque se não tivesse defendido, não defenderia nunca mais. Entretanto, eu também entendo que o pós-doutoramento é um trabalho de articulação, de liderança universitária, e isso eu fiz. Tenho liderança universitária; então, eu tentei compensar um pós-doutoramento com outras formas de trabalhar.

Olha, eu digo que viver a experiência de São Paulo é uma experiência de ir para qualquer lugar do mundo. Viver em São Paulo, como uma mulher negra e nordestina, aprender a se firmar em São Paulo, porque a PUC-SP deixa você formado para o mundo inteiro. Quando eu fui para Paris, eu já fui doutorada pela experiência social em São Paulo. Acho que uma das coisas que me ajudou muito foi a minha

formação. Então, na PUC, muita gente tinha uma certa inveja dos olhares do Paulo Freire para mim, dos cuidados da Ana Maria Saul. Achavam que eles me tratavam diferentemente. Não era, eu fui uma pessoa que me sobressaí sempre, a partir da minha turma e diante de outras coisas, até hoje. Você praticamente vai buscar pessoas de outras regiões que tenham ocupado tanto lugar na PUC quanto eu, até hoje, eu me formei em 1978, 76, ou 78, por aí. Isso tudo me calçou, eu digo a aluna estudiosa que eu era, eu digo a minha capacidade de síntese, o meu modo expositivo. Isso tudo me levou para Paris, onde eu tive, também, a sorte imensa de ter o meu orientador, Jean-Claude Forquin. Duas coisas muito boas que ocorreram na minha vida: meu orientador do Mestrado e o meu orientador do doutorado. Eu tive muita sorte, eu digo que não podia uma pessoa ter orientador melhor do que eu tive, pode ter igual.

A teoria crítica entrou na minha vida exatamente a partir da PUC de São Paulo, exatamente com a convivência com o Professor Paulo Freire e, também, no campo do Currículo; eu era professora de Currículo. Eu gosto de Currículo, eu também era estudiosa disso. Mas, quando eu comecei a entender a natureza da escola, que é uma natureza contraditória, eu comecei a entrar no campo da perspectiva crítica. Isso foi feito nos anos de 1950, nos anos de 1960, e assim por diante. Ele [Paulo Freire] trazia a teoria crítica no seu modo de fazer, de pensar e de orientar. Então, nessa relação, não só nos textos, mas na relação de vida, foi me mostrando até sem nomear, viver a teoria crítica da Educação, sem antes ter a denominação, vivendo a teoria crítica.

[Antes disso] eu era uma professora que melhor dava aula na taxonomia... E eu era exímia professora dessa taxonomia que, inclusive, me valeu concurso de técnica educacional no MEC [Ministério da Educação]. Porque eu sabia... olha, toda literatura tradicional de cultura, eu dava conta dela muito bem. E aí, como professora, o meu primeiro passo foi esse, tanto é que o livro de Ralph Winfred Tyler era um livro básico, era do Brasil inteiro e era meu também.¹⁰ Foi meu [livro] de aluna, estudante, e foi meu de professora. Ao mesmo tempo que, no processo, eu comecei a ver Tyler, desmanchando-o, ou seja, saindo da formulação dos objetivos quantitativos e passando a colocar, a estruturar amplos objetos de uma forma não comportamental, mas muito mais... assim, o meu perfil de formação foi um perfil escolanovista, foi um perfil tradicional...foi nessa Pedagogia que eu me formei, mas foi essa mesma Pedagogia que me autorizou uma reflexão sobre ela.

[A reflexão sobre a força de mudança que um currículo crítico pode trazer para a educação], isso começou a acontecer exatamente, como eu disse, a partir da experiência na PUC-SP e, depois, nós tivemos, na PUC, um seminário. Foi o primeiro seminário de currículo – eu tenho o livretinho até hoje, que nós fizemos. Aquele seminário teve uma importância enorme, porque, pela primeira vez, se teve uma discussão sobre currículo que não era aquele enquadramento, que até hoje a gente escuta. Então, na PUC, nas discussões com a Ana Saul, com a Nilda Alves, entender que o currículo era um modo de ser, para mim, foi fantástico, e é fantástico até hoje. Até hoje, eu encontro estudantes que comigo estudaram e que fizeram esse reconhecimento também de currículo comigo e que não é muito diferente do jeito como eu abracei.

Esse marco, para mim, veio exatamente nos anos de 1980, que é interessante, porque veio exatamente com essa nova abordagem. Assim, eu tive a chance de entrar no Mestrado sobre Currículo quando a gente estava fazendo uma virada na perspectiva de currículo, saindo daquela perspectiva. Do mesmo jeito que a

¹⁰ Trata-se da obra *Princípios básicos do currículo e ensino*, publicada pela Editora Globo.

pesquisa... Quando eu entrei na PUC, estávamos saindo daquela perspectiva predominantemente qualitativa; quando entrei na PUC, a gente estava indo para uma perspectiva de pesquisa-ação; quando entrei na PUC, a gente estava saindo de uma visão tecnicista de currículo e entrando numa visão crítica de currículo. Muitas chances nos anos de 1980 vieram para mim. E a PUC foi assim, esse marco, esse chão, esse contexto, essa possibilidade. Logicamente, que a gente também estava vivendo outro momento, o período que a gente estava começando a ter as Conferências de Educação. Eu estudava na PUC e as Conferências de Educação aconteciam na PUC, e eu buscava tudo o que ocorria no Estado de São Paulo; assim, eu não me fechava. Desse modo, foi nos anos de 1980 que eu passei a entender e a discutir currículo como uma teoria praticável, visto que, até então, currículo era só mero documento de execução

Esse retorno para o Recife [após o Mestrado] foi interessante para entender uma coisa que se chama “laboratório de currículo”, e eu, exatamente na minha dissertação, vivenciei esse laboratório de currículo na Universidade Católica. Isso envolveu o que gosto muito de fazer: articulação. Eu fazia articulação da minha pesquisa com o ensino do terceiro grau, que é a Pedagogia na Católica e a rede de ensino, que era o convívio com as professoras. O laboratório do currículo foi uma experiência para mim incrível. Então, esse retorno foi envolvido por essa novidade que eu trazia e que eu começava a praticar, porque eu retomei meu vínculo com o Estado, retomei meu vínculo com a Universidade Católica. Depois, eu fui viver a minha vida, como eu já vivia com esses outros parâmetros de formação. Também, chegava aqui e começava a ser requisitada para ir para as palestras, para cursos de formação. Com tudo isso, eu comecei, assim, a influenciar a nova concepção de currículo.

3.1.3 “Então, quando Paulo Freire fala do diálogo, escreve sobre diálogo, como aluna, como orientanda, eu experimentei muito a amorosidade freireana, o cuidado freireano”

Paulo Freire foi meu amigo, meu conhecido, mas minha primeira experiência foi por meio dos livros. Eu li Paulo Freire... eu conhecia Paulo Freire... eu comecei a ler Paulo Freire, “Pedagogia do Oprimido”, com os meus estudantes na Universidade Católica do Pernambuco. Então, o livreiro... eu o conheci, porque as coisas que chegavam, ele apresentava para a gente: “Chegou aqui um livro que todo mundo está querendo, que é a ‘Pedagogia do Oprimido’”. E, ao mesmo tempo, a chefe do nosso departamento, mulher fantástica, apresentou o Paulo Freire e foi por meio dela que eu escutei sobre o livro e o livreiro me trouxe.

Como eu estava dizendo, esse encontro nosso se deu pelo livreiro, com o livro “Pedagogia do Oprimido”, com os estudantes da Universidade Católica, ampliou-se no curso de especialização, com outros livros. Assim, Paulo Freire foi o primeiro... o primeiro contato foi com as ideias e, com ele, fisicamente, foi em 1982, na sala de aula na PUC de São Paulo. Foi a coisa mais linda do mundo! A gente se apresentou, então se apresentou em círculo, e lá, nós dizíamos quem nós éramos, o que estávamos fazendo, porque estávamos ali. Éramos cinco pessoas do Nordeste, de Recife. Éramos duas, a primeira pessoa a se apresentar fui eu, desse grupo. Eu disse: “Meu nome é Eliete Santiago, estudei na Universidade Católica de... Eliete Santiago, de Recife, Pernambuco, da Universidade Católica”. “Como está o Recife?”, ele perguntou. Esse foi o momento de chegada nosso. Eu já tinha visto o Paulo Freire aqui em Recife, mas apenas visto, não foi esse o momento do conhecimento. A partir desse dia, nunca mais

a gente se fez distante. Ao final das aulas, nós saíamos juntos. Ele morava na [Rua] Homem de Melo. Eu descia com ele até a Homem de Melo, depois, eu pegava o ônibus.

Essa foi a rotina nossa. No final do semestre, nós íamos lá naquele barzinho lá da PUC tomar uma cachacinha, e assim foi. Eu conheci primeiro as suas ideias. E ele perguntava: “Por que estais aqui?”; eu respondi: “Professor, eu já li os seus livros, eu tenho curiosidade de te conhecer e quero muito saber se, de fato, há uma coerência nos seus... se aquilo que o senhor diz, de fato...”. Hoje, eu fico pensando na minha ingenuidade. Ele disse: “Eliete, eu espero que eu consiga te dar essa resposta”. Então, isso foi um momento marcante até hoje, até o momento atual. Os cuidados que ele teve comigo, ele não era professor de jornada, ele era professor. Era professor 24 horas. Você não era estudante de um seminário, você era um estudante. Eu fui a estudante, eu fui a orientada, independentemente de ter terminado a dissertação, nós viramos amigos, e eu digo que essa amizade que nos liga é aquela que me leva a vivenciar essa utopia.

Em Paulo Freire, a separação da vida pessoal e profissional não acontece. Isso que eu estou falando da amorosidade, que vem revestida de respeito, que vem revestida de atenção, que vem revestida de cuidado. Eu me senti... quer dizer, o teórico em Paulo Freire, ele não se separa, não dá para retirar como é que ele lida com isso, porque é tudo revestido de cuidado, tudo revestido de amorosidade, tudo revestido de respeito. Paulo Freire é a pessoa mais respeitosa, talvez que eu conheci, no sentido mais amplo do respeito ao pensamento, respeito às diferenças, respeito aos saberes. Nunca vi Paulo Freire ser desrespeitoso numa piada. Eu tive a oportunidade de estar em muitas atividades ao lado dele durante esse tempo, para eu ter a dimensão teórica revestida desse respeito indescritível, essa amorosidade, essa humanidade, esse jeito de ser gente.

Você sabe onde que está isso [o cuidado com o outro]? Na perspectiva teórica de diálogo de Paulo Freire. Por que o que ele coloca, teoricamente? Não só teórica, isso que eu quero dizer, se manifesta como... Em Paulo Freire, o diálogo é estruturado pela amorosidade, e a amorosidade é cuidado, é compromisso, amorosidade é assumir com o outro as tarefas do outro. Então, para Paulo Freire, a amorosidade está muito presente, mas não é amorosidade morosa, é amorosidade de compromisso, cuidado, e isso está na matriz do diálogo. Quando Paulo Freire fala do diálogo, escreve sobre diálogo... como aluna, como orientanda, eu experimentei muito a amorosidade freireana, o cuidado freireano

O diálogo com Freire continuou quando me tornei Secretária da Educação de Cabo de Santo Agostinho [no estado de Pernambuco]. Essa época foi a mesma em que Paulo Freire estava na Secretaria de Educação de São Paulo. Ele me dizia assim: “Eliete, os problemas de uma Secretaria de Educação são comuns, por exemplo, o Cabo representa 10% da Secretaria de Educação de São Paulo, mas tu enfrentas aqui todos os problemas que eu enfrento em São Paulo”, e é verdade. Foi um período interessante, eu acho que foi um período curto para mim, eu não fiquei o período todo, eu fiquei um ano, porque foi quando saiu o meu Doutorado e eu tinha assumido um compromisso que ficaria até isso ser resolvido.

Então, a primeira coisa, tive em Paulo Freire uma presença, não tive somente os textos, eu tive o Paulo Freire nos ajudando a pensar a Secretaria da Educação do Cabo, ao mesmo tempo que eu tive São Paulo, onde eu ia também, para trocar com Ana, com Lisete¹¹, com ele próprio, as ideias. Assim, muitas vezes, eu fui lá e algumas vezes, ele veio cá.

¹¹ A Prof.^a Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro foi uma educadora nacionalmente conhecida, que fez parte da equipe do Professor Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989/92). Lisete foi Secretária de

Eu tive uma experiência interessante, por exemplo, aquela ideia do Paulo Freire de congresso de estudante, de reunião de pais. A gente teve aqui, à noite, por exemplo, no Cabo de Santo Agostinho, reunião que não era de pais, era reunião das comunidades, chamava os pais, mas vinha as comunidades, e a gente, antes da pauta da reunião, trabalhava sempre com filme. Era o modo que a gente tinha de alimentar aquele processo. Tivemos concurso para professores da educação dos jovens e adultos, coisa que não existia. Os professores trabalhavam duas horas, e o contrato era de quatro, eles tinham o horário de formação em serviço. Até hoje, o pessoal da Secretaria de Educação do Cabo me faz referência por essa experiência que a gente teve. Além de ter sido uma secretária, que eu não fui secretária de Secretaria, eu fui secretária de conhecer todas as escolas do Cabo de Santo Agostinho. Então, eu era uma pessoa que conhecia o município, e o município me conhecia. Logo, para mim, foi uma experiência pequena, mas muito significativa.

3.1.4 “A minha experiência de orientação foi muito boa. Primeiro, que não era uma relação hierárquica, de verticalidade, mas era uma relação de horizontalidade, de discussão”

Na realidade, a minha experiência de orientação foi muito boa. Primeiro, que não era uma relação hierárquica, de verticalidade, mas era uma relação de horizontalidade, de discussão. Uma das coisas que muito eu exercitei foi que, jamais na orientação, seja no Mestrado ou no Doutorado... fazer o texto com o Paulo Freire era junto com o Paulo Freire. Então, eu mandava para o Forquin, ele lia e, depois, fazia aquela reunião com ele. Isso significava que a orientação era um momento de discussão, um momento em que a ideia era partilhada. Assim, foi isso, os meus orientadores foram propositores de leituras e pessoas com quem eu podia partilhar as ideias e a minha escrita. Para mim, orientação é isso, tem que fazer isso.

A relação de orientador e de orientando é uma relação de horizontalidade, embora nem todos e todas pensam dessa forma. A minha experiência de orientanda e a minha experiência de orientadora é uma relação de horizontalidade. Isso não retira a minha responsabilidade e a minha autoridade de ter um conhecimento mais sistematizado em relação ao objeto. O objeto, tanto para o orientando quanto para o orientador, é um objeto que está se descobrindo; então, é o olhar dessas duas pessoas que importa, não é? Acho que a orientadora, o orientador, é uma pessoa que traça diretrizes de trabalho conforme as demandas do orientando. E o orientando, por sua vez, traz as demandas conforme o seu olhar para o objeto, para a realidade, que é o objeto da sua reflexão e do seu estudo. Assim, o que move essa relação? O que move essa relação é o objeto do conhecimento. O que move essa relação? O compromisso com o objeto conhecimento. O que move essa relação? Os estágios de compreensão desse objeto. Eu diria assim, eu tinha lhe falado, acho que na vez anterior, que eu jamais fui para orientação, seja com o orientador Paulo Freire, no Mestrado, seja com Jean-Claude Forquin, no Doutorado, sem que tenha um texto para a gente trabalhar, sem que eu tenha sistematizado no período de estudo, no período de investigação, no período de síntese daquilo que eu estou trabalhando. Então, eu não chegava junto ao orientador com coisas vagas; eu já chegava com o estudo realizado, que estava à disposição dele, para que, lendo, ele me ajudasse na discussão. Essa

relação de orientação, do orientando e do orientador, é uma relação horizontal, uma relação de confiança mútua, numa solidariedade, mas também uma troca dos processos de olhar para um objeto que é de interesse comum.

Na orientação com Paulo Freire, teve um fato que eu não me esqueço, que está muito presente em mim, que é o exercício da rigorosidade. Eu fiz um capítulo, não tinha nome de capítulo, um texto sobre a minha metodologia e usei no texto inteiro: preocupa-se, analisa-se... eu li o texto todinho com o Paulo Freire, conversei com ele. Quando a gente terminou, ele me perguntou: “Eliete, quem observou?”; “Eu”; “Quem analisou?”; “Eu”; “Quem escreveu?”; “Eu”; “Por que você põe esse tratamento verbal? Analisou-se, observou-se”; “Professor, porque eu li que tem duas formas de a gente tratar, ou eu uso a primeira pessoa, ou eu uso a primeira pessoa no singular ou no plural, ou eu posso usar o infinitivo”, aí ele: “Eliete, isso é responsabilidade acadêmica”; “Se não fizer assim, a Academia pode me reprovar”. Aí ele reforçou: “Isso é responsabilidade acadêmica. Quem observou foi você, você tem que assumir que foi você. Agora, eu só quero te dizer uma coisa, para te reprovarem, eles terão que antes me reprovar”.

Terminamos a orientação, ele não me disse o que eu deveria fazer, fui embora com essa questão. Cheguei em casa, olhei o texto todo novamente, analisei, resolvi trocar por “nós”. E por que botei o “nós”? Porque eu fazia uma pesquisa de natureza participante, era uma pesquisa participativa, era uma pesquisa que se fazia com professoras, era uma pesquisa que se dava em colaboração com as professoras. Além disso, eram duas instituições que estavam envolvidas: a Universidade Católica e a escola básica, a escola Rosa de Magalhães Melo. E como eu posso dizer “eu”, se não sou eu sozinha? Então, aqui, é “nós”, porque sou eu e as professoras. Assim, corrigi tudinho, modifiquei, coloquei a justificativa e mandei para a orientação, com outro texto e disse: “Professor, eu modifiquei o texto”; “Foi, Eliete? E agora, botaste como?”; “Eu achei que o tratamento é nós, porque essa é uma pesquisa participante, uma pesquisa que o sujeito não faz sozinho e eu converso com as professoras da escola”; “Correto”; “Depois, eu divulgo essa pesquisa com as professoras que me acompanham, como depoimento lá para a Universidade Católica e como seminário lá na escola; então, eu tenho duas instituições envolvidas”; “Correto, é isso mesmo”. E aí, ficou um capítulo lindo sobre a metodologia do trabalho, eu gosto muito da metodologia, dessa escrita lá. Paulo Freire não me disse o que eu deveria fazer, não me disse que estava errado, só me chamou atenção rigorosamente. Eu corrigi, e essa lição eu aprendi até hoje.

Para mim, isso é um exercício de rigorosidade, um exercício de reflexão, um exercício de humildade, que ele fez tudo isso, sem nem alterar a voz, nem dizer o que era para fazer e nem dizer que estava errado e nem dizer o que eu deveria ter feito. Alguém do tempo solidário, se continuar com isso, pode colocar, porque ninguém vai me reprovar...

Como professor e orientador, Freire era uma pessoa que dava referência para a gente o tempo inteiro. Paulo Freire nunca pediu para a gente ler um livro dele. A gente vê que um colega publica um livro hoje e já está na bibliografia obrigatória e está dizendo que tem que comprar. Paulo Freire nunca... no período em que eu estive com ele. Se a gente, na PUC, passou a estudar Paulo Freire, foi muito mais uma decisão da coordenação. Eu mesma fui uma pessoa que disse: “Ana, pessoal tem que estudar Paulo Freire, tem que ler os livros de Paulo Freire”, mas ele não fazia como exigência. Mas olhe, daqui a pouco eu lembro, mas ele dava várias sugestões de leitura, além da gente ter aquelas referências ... por exemplo, os livros, ele dizia que tem que ler Gilberto Freire como se lê Marx também. São leituras que têm que ser

feitas. Não entendo alguém fazer Sociologia sem ler esses dois autores. Mas não era ... a Marta Werneck, mas não era assim: “Tem que ler”, era: “Veja o que o seu texto requer como material de leitura”.

No processo de orientação, Freire era bem aberto. O texto tinha que vir ... você não podia usar terminologias, categorias que não tivessem referências, mas ele não dizia: “Tem que ler o livro tal”, não. Olha, teve a experiência da Nicarágua, teve um livro que chegou: “Chegou esse livro, recebi hoje, olhe aqui, quem vai querer ler? Leia e apresenta para o grupo”. Então, as leituras que ele ia se atualizando, ele também ia passando para a gente fazer isso.

3.1.5 “Eu sou uma mulher sonhadora, mas como digo, na perspectiva de Paulo Freire, o meu sonho não é de esperar, é de fazer”

Eu não diria que sou freireana, porque eu fujo de rótulos, eu diria que eu sou educadora. Quanto ao freireano, meu trabalho foi inspiração freireana, então eu me inspiro nos referenciais freireanos, mas eu não gosto de ser enquadrada. Por isso que eu não digo, em lugar nenhum, que sou freireana. Eu digo que eu sou uma pessoa estudiosa de Paulo Freire, eu sou uma pessoa referenciada em Paulo Freire, eu sou uma pessoa que tem inspiração freireana.

Ele [meu trabalho de orientação] é inteiro isso, porque a metodologia é da pesquisa participante, o referencial, ele é um referencial que eu diria freireano, sem que precisasse trazer o diálogo, sem trazer essas categorias, mas é um referencial. Depois, a compreensão da escola, como uma escola de natureza contraditória, a perspectiva da educação popular. Tem uma seção... eu tenho educação popular na instituição escola, que esse é um compromisso que eu queria entender o que é a educação popular na escola, e dizia o Professor Paulo Freire: “Eliete, o que é educação popular na escola?”; “Professor, eu não sei o que é ainda, mas eu vou saber. Agora, se eu não souber, eu tenho que saber explicar o que não é”. Então, essa é... está lá, educação popular, avaliação, perspectiva democrática, perspectiva de cotidiano. Karel Kozik [...], uma das leituras que foram orientações dele... foram leituras que ele dizia, pelo contato, pela leitura que ele teve: “Não pode deixar de ler”.¹² E está lá, não pude deixar de ler mesmo. Li, conheci, por meio dele, com possibilidade de discutir com ele. Eu digo hoje na minha fala: “O Centro Paulo Freire me ajudou a caminhar sem Paulo Freire, porque eu estava acostumada a caminhar com ele, de 1982 a 1987, então eu tinha a possibilidade de ser escutada por ele, perguntar a ele”. Quando ele morreu, eu disse: “E agora, como caminhar sem ele?”.

Eu acho que...eu sou uma pessoa sonhadora, sonhadora não porque eu flutuo, mas sonhadora porque eu creio na possibilidade de a gente poder fazer coisas melhores. Ter estudante da gente, da escola pública, aprendendo, acessando conhecimento, ver a população mais pobre deste país tendo direito a comer e a dormir. Tenho o sonho e acredito que negros e negras serão respeitados neste país. Então, eu diria que eu sou uma mulher sonhadora, mas, como digo, na perspectiva de Paulo Freire, o meu sonho não é de esperar, o meu sonho é de fazer, por isso que eu nunca deixo de trabalhar, eu já poderia estar na reserva, mas continuo na ativa.

Recentemente, eu disse, na minha casa, principalmente para as minhas sobrinhas: “Vou fazer a minha aposentadoria, porque tenho que fazer, mas eu não vou deixar de trabalhar”. Elas disseram: “Eu entendo, porque se a senhora parar de

¹² Trata-se da obra *Dialética do concreto.*, traduzida por Célia Neves e Alderico Toríbio, publicada pela Editora Paz e Terra.

trabalhar, a senhora morre”; “Morro!”. Eu continuo essa pessoa assim; eu sou uma mulher sonhadora, uma mulher que não perde as suas raízes, uma mulher que se sabe e se gosta negra, e, por isso, briga pela população negra, estuda a população negra, representa a população negra. Sou uma professora respeitada, mas acho que porque eu respeito muito os estudantes. Tenho o maior respeito pelos estudantes. Eu só não gosto dos estudantes preguiçosos; se vier com preguiça para o meu lado, eu sou a professora mais impaciente, mas se vier com dificuldade, eu sou a professora mais paciente.

Eu acho que eu sou uma professora que respeita, uma professora que gosta muito dos estudantes, dos marmanjos e das marmanjas também. E acho que, por isso, eu também sou muito querida por eles e por elas. Então, é muito engraçado quando... eu estou falando agora dos marmanjos, porque tem um marmanjo, aquele que você viu agora, aqui, trazendo a minha bolsa, ele pega a minha bolsa: “Deixa eu carregar a sua bolsa”. Eu sou uma pessoa cuidada, não importa pelos pequenos, mas também pelos marmanjos. E eu faço tudo isso com eles também. Eles sabem que eu sempre estou ao lado. Se for para ir para a festa, vamos para a festa; se for para cuidar na doença, vamos lá, mas eles sabem que... Eu me vejo, eu sou uma pessoa estudiosa, eu acho que a gente tem muito o que aprender. Eu me sinto aluna orientada por Paulo Freire; então, para mim, tenho muita clareza do conhecimento. Ele é uma fonte inesgotável, e nós somos sujeitos inconclusos; assim, a gente tem que... a realidade se modifica; a gente tem que atualizar isso, mas, ao mesmo tempo, eu acho que eu sou uma pessoa de mão aberta.

Para mim, o conhecimento não tem que ficar comigo, eu conheço para distribuir. Eu acho que eu faço isso, eu acho que eu não sou uma professora que sonega conhecimento, mas também não deixo de dizer das minhas dificuldades, sejam elas de natureza cognitiva, seja de ordem afetiva. Da ordem afetiva, eu nem preciso dizer, porque dizem que o meu rosto fala. Me perguntam: “O que você está pensando?”; “Não estou pensando”; “Por que você está com essa cara desse jeito?”. Eu já sei que eu tenho essa transparência. Eu sou uma pessoa que acredita muito na possibilidade de a gente viver em um mundo melhor e numa educação de qualidade. Por isso que eu acordo todo dia e todo dia, eu trabalho.

Paulo Freire, para mim, é amorosidade. Paulo Freire, para mim, é um conhecimento crítico, como cidadão do mundo, sem nunca ter deixado o jeito de ser, sem nunca ter deixado de ser criança. Para mim, Paulo Freire é um testemunho de humanidade. Se você quiser pensar no humano, e no humano, enquanto humanidade, você olha a estrutura Paulo Freire, que você vê esse testemunho. Então, para mim, ele é isso, se eu quiser ter um testemunho de humanidade, eu vou lá na história de Paulo Freire.

Penso que a coluna vertebral da obra de Paulo Freire é o diálogo, é a sua matriz dialógica. Diálogo puxa outras categorias e, ao mesmo tempo, leva a outras categorias. Para mim, é isso, eu acho que, quando a gente diz que o pensamento de Paulo Freire é dialógico, que a pedagogia é dialógica, que ele tem uma prática dialógica, está definido ali qual é o centro da sua pedagogia.

As coisas que a gente vem fazendo, eu acho que são possibilidades de reinvenção do pensamento de Paulo Freire. Eu digo que, quando a gente inventa o Centro Paulo Freire, quando a gente inventa uma Cátedra Paulo Freire, quando a gente inventa uma aula aberta, quando a gente inventa uma instalação, você pega um livro de Paulo Freire e transforma aquele livro numa instalação, e as pessoas olham a cidade por meio da leitura de um texto do Paulo Freire. Para mim, isso a gente está recriando.

[Durante os anos do governo Bolsonaro], a gente teve muita sorte, sorte porque o nosso grupo da Cátedra é um grupo estruturado, sorte porque nós tivemos um reitor anterior e um reitor atual. O reitor anterior era do PT [Partido dos Trabalhadores], e o reitor atual, apesar de não ter vinculação partidária, é uma pessoa do campo progressista e que nunca deixamos de ter apoio na Cátedra Paulo Freire. Fora isso, as relações com os Sindicatos, nós sempre contamos com o Sindicato Nacional, Sindicato do Estado, Sindicato do Município e o Sindicato da nossa universidade. Nós somos, assim, um grupo que tem essa interlocução com o campo progressista da Educação. Então, isso nos ajuda.

3.2 Tramando fios de vida com a Prof.^a Dra. Ana Maria Saul

Aprendi, com Paulo Freire, mais do que lições de política, de teoria e de prática, em nossa convivência profissional, como professores da Pós-Graduação da PUC-SP e como gestor da rede de ensino de São Paulo. Tive a alegria e o privilégio de partilhar de sua amizade e de aprender lições de vida com um homem que surpreendia, especialmente por sua coerência.

Prof.^a Dra. Ana Maria Saul, em 26 de fevereiro de 2024.

A entrevista com a Prof.^a Dra. Ana Maria Saul (Figura 3) também foi realizada em duas etapas, pois os relatos eram muito ricos e significativos para a nossa pesquisa. A primeira parte aconteceu em 30 de junho de 2023, no *hall* do Hotel Parque Balneário, em Santos, pois ela estava na cidade para participar de uma banca na UniSantos e se colocou de forma acolhedora e dialógica.

Figura 3 – Encontro no Rio Grande do Sul



Fonte: Acervo do autor. Fotografado pelo autor.

Obs.: Da esquerda para a direita: Prof. Sérgio P. Nogueira Jr., Prof.^a Dra. Denise Aguiar, Prof.^a Dra. Ana Maria Saul, Prof. Dr. Alexandre Saul, no XX Fórum de Estudos Leituras de Paulo Freire – Legado e presença de Paulo Freire no Rio Grande do Sul – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2018.

Conheci a Professora Ana Saul, em uma formação de professores em 1998, no Colégio Santista – Marista de Santos. Na época, eu era professor de Ensino Religioso da escola. Depois, estive com a professora em vários momentos de minha carreira docente. No entanto, foi no meio do meu Mestrado que me aproximei mais dela, a partir de meu interesse em melhor compreender a perspectiva freireana.

A divisão da entrevista tentou seguir a mesma organização da entrevista realizada com a Professora Eliete. Antes de tudo, conversamos sobre sua vida privada, suas trilhas acadêmicas, escolhas pedagógicas e profissionais. Todavia, com a Professora Ana, fui percebendo o entrelaçamento das escolhas com sua vida e a marca indelével da pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire. Sua ligação com o Professor Freire foi além de colegas de trabalho, pois é possível perceber uma sinergia de ideias, de ideais, de utopias e de sonhos.

No segundo encontro, que aconteceu no dia 7 de julho de 2023, a entrevista deu-se de modo *online*. Na ocasião, conversamos um pouco mais sobre seu trabalho com Paulo Freire na Prefeitura de São Paulo, na PUC-SP, sobre sua amizade e parceria e, também, seu encontro com a Professora Eliete Santiago. É importante destacarmos que a entrevista também foi gravada em vídeo e áudio. Dito isso, a seguir, trazemos os relatos da Professora Ana Maria sobre cinco pontos: o gosto que tomou pela docência; a entrada da teoria crítica em sua vida; a convivência com Paulo Freire; a busca por coerência em seus fazeres; o encontro com novas possibilidades.

3.2.1 “E eu fui tomando gosto por isso, percebi que eu me saia bem e era muito valorizada pela professora por conta disso. Então, eu comecei a pensar: é uma coisa que eu gosto de fazer!”

Eu me defino como professora, essa é a minha profissão que eu assumi, desde professora de Educação Básica. Trabalhei poucos anos como professora da Educação Básica, e, logo, fui fazendo outros trabalhos na escola. A escola que eu trabalhava, a Experimental da Lapa, era uma escola experimental, na rede estadual de São Paulo e tinha uma proposta diferenciada, assumida pela Secretaria da Educação. Lá, tinha um setor de pesquisa, um setor de Psicologia, formação de professores. E, logo, eu assumi a formação de professores e, também, a coordenação do setor de pesquisa da escola. Trabalhei lá por 16 anos, uma experiência muito gratificante. Ao mesmo tempo, eu trabalhei no Ensino Superior, na PUC, como professora da Pedagogia, da graduação. Depois, em 1975, eu fui convidada para assumir aulas na pós-graduação. Desde então, eu trabalho na pós-graduação da PUC. Minha vida, assim, eu me considero, me vejo sempre como uma professora. E você quer saber onde eu nasci, é isso?

Nasci em São Paulo, em 1945. Eu gostava muito de frequentar a escola, muito! Ao contrário do que hoje, que muitos alunos não gostam de escola, eu gostava muito da escola. Primeiro, eu frequentei uma escola particular, pouco tempo, um ano. Minha mãe fez muito esforço, meu pai, para que eu conseguisse estudar na escola pública, que ficava perto de casa. Não tinha vaga, tal, e, quando conseguiram, eu fui para a

escola pública. Mas, assim, a diretora fez uma proposta para os meus pais que eu poderia ter uma vaga, mas eu precisaria voltar um ano. Eu já estava iniciando o segundo ano na escola particular, eu voltei para o primeiro ano, para conseguir vaga e ficar naquela escola. Foi uma coisa que... bom, voltei, mas foi muito bom, porque eu já sabia muitas coisas do primeiro ano, tinha passado muito bem, tinha conseguido avançar muito no primeiro ano na escola em que eu estudava. Então, a professora aproveitou que eu tinha facilidade para terminar rapidamente as lições e fazer corretamente, e ela me solicitava com frequência para eu ser... ela não falava monitora dela, mas para ajudar os outros alunos. Então, naquela classe, era uma escola pública, tinha A, B, C, D e tinha a fila dos que não conseguiam ler, não conseguiam fazer os exercícios; ela, então, me pedia para eu ajudar esses alunos.

Eu fui tomando gosto por isso. Percebi que eu me saía bem e era muito valorizada pela professora por conta disso. Então, eu comecei a pensar: “É uma coisa que eu gosto de fazer”, mas eu era muito criança. Depois, quando eu fiz... nessa mesma escola, passei para, na época, o que se chamava curso ginásial.

No curso ginásial, tínhamos, na ocasião, aula de latim. Eu sempre estudei o que eu quis apresentar e estudava com dedicação e estudava e me saía bem nas provas. A professora de latim me dava as provas da classe para eu corrigir na minha casa. E, assim, eu conseguia, além de ajudar a professora e ter essa visão de que eu podia ajudar e que eu me saía bem, muita amizade por conta disso. Era uma escola feminina; então, todo mundo me telefonava para saber: “Então, que nota que eu tirei? Você pode me contar?”, porque eu corrigia as provas, e eu dizia: “Não, não posso, porque a professora pediu que eu não divulgasse os resultados. Eu vou entregar todas as provas corrigidas e a lista de notas para a professora”. Mas isso me deu, assim, uma sociabilidade, que eu não imaginava. Eu fazia isso e corrigia e era vista por todos os professores como a aluna que conseguia corrigir provas e se saía bem etc.

Eu fui mantendo uma relação com a escola e com os professores que me era muito agradável. Daí, pensei: “Acho que é uma coisa que eu posso...”, e até umas alunas que moravam muito bem e que a mãe queria me contratar para ser professora delas, eu falei: “Não, não posso assumir como professora delas, muito menos receber”, imagina, eu falei: “Elas podem vir na minha casa, podem vir estudar comigo”, e, assim, eu recebia grupos. A gente, no fim da tarde, fazia lanchinhos. E, ainda, eu tenho um irmão, que é quatro anos mais velho do que eu – isso é um parênteses – ele organizava um bailinho no fim da tarde, empurrava a mesa, tinha uma sala grande, punha lá os discos na vitrola. Ele acabou se casando com uma das minhas amigas da escola. Está casado até hoje com ela, mas ele fazia bailinho, e as meninas gostavam do estudo, porque a gente fazia estudo até umas quatro e meia, por aí; daí começava o lanche, o bailinho, a festinha. Então, eu fiz muitas relações, muitas amizades que vinham da minha atuação na escola.

Quer dizer, além de eu aprender coisas na escola e um monte de coisas que eu nem sabia porque tinha que ir na escola, mas tinha que fazer e tal, eu fazia e fazia bem e gostava de tirar notas altas, tanto assim que, quando eu fiz Escola Normal, também nessa escola... Era assim, essa escola tinha o curso de formação de professores, tinha a Escola Normal; então, eu fui para a Escola Normal, até porque eu vi na Escola Normal uma possibilidade de eu sair com um diploma que me permitiria trabalhar logo. Eu precisava por conta de condições familiares, trabalhar logo. Então, me encaminhei para a Escola Normal e me saí muito bem. Ganhei um negócio que se chamava, na ocasião, “Cadeira Prêmio”, era uma legislação que permitia a quem se formasse nessas escolas, chamadas “escolas de ponta”, que tinham a Escola Normal pública, ganhar a cadeira. O primeiro aluno que conseguisse

se formar com nota maior que nove, como resultante de todo curso, ganhava a tal da Cadeira Prêmio, quer dizer, não precisava fazer concurso para ter uma classe. Então, era um prêmio, e eu o ganhei.

Entretanto, há umas coisas na minha vida assim... naquele ano em que eu me formei, o concurso estava atrasado na Secretaria de Educação, e eu recebi uma carta dizendo assim: “Quando a gente for chamar os concursados que terminaram o seu ano, você pode escolher a classe”. Muito bem, isso demorou quase um ano e, quando eu fui chamada para escolher, eu já não queria mais, porque, claro, eu estava na universidade e eu recebi o convite para trabalhar na Escola Experimental da Lapa.

Eu recebi esse convite do Professor Joel, que era um professor e assessor dessa escola, e eu falei: “Não, eu quero ir para a Escola Experimental”. Essa escola era tudo assim, que eu achava que ia aprender demais nessa escola, ia ter muita experiência. Então, eu tive que ir à Secretaria de Educação assinar um termo de que eu não ia escolher a escola, não ia tomar posse. As pessoas que me receberam falaram assim: “Como, menina, você vai abrir mão dessa vaga? O que está acontecendo com você? Você vai se casar, muito bem? Por isso que você não quer?”. Falei: “Não, não vou me casar, eu vou trabalhar lá”; “Você sabe que, lá, você não é efetiva nunca?”. Não tinha professores efetivos na Experimental da Lapa, e eu falei: “É, eu sei”; “Você pode ser mandada embora a qualquer momento”, e eu falei: “Eu sei, mas eu vou fazer isso”. Então, eu fui e não me arrependi de ter ido.

Muitas coisas na minha vida aconteceram assim, quer dizer, quando chega, chegam duas coisas ao mesmo tempo, e, então, você tem que tomar uma decisão difícil. Essa foi uma das decisões difíceis. Eu realmente estava formada, tinha diploma etc., tinha trabalhado um ano na rede pública, porque, naquele ano, que a gente se formava, a gente podia também ser substituída numa escola estadual. E eu me inscrevi lá na Delegacia. Escolhi uma classe de primeira série e me atribuíram uma classe de primeira série. Fui dar aula lá, mas só era um ano esse negócio. Você poderia ter outras oportunidades se você prestasse o concurso, mas eu não precisava prestar o concurso, e estava no meu ano de escolha. Eu dei aula lá; depois, dei aula no Experimental da Lapa e, então, eu fui me constituindo também como professora universitária. Quando eu estava no quarto ano da universidade, além desse trabalho na Experimental, eu fui convidada para ser professora... era assim, o Professor Joel e outros professores, que eram professores de alta performance de muita experiência... eram muitos professores. A PUC tinha uma política que eu achava muito boa, que era assim: eles podiam ter assistentes, e eles escolhiam alguns assistentes, com o intuito de formar gente nova e com respaldo de um professor mais experiente. Eu fui convidada para ser do grupo do Professor Joel Martins. Então, eu comecei a dar aula na faculdade, na graduação, tal. Até que um dia ele me chamou e falou assim: “Agora, você vai dar aula na pós-graduação”.

Nesse período, eu estava fazendo Mestrado, mas, naquela época, podia dar aula sem ter o Mestrado, porque não tinha ainda cursos assim. A PUC foi a primeira a montar curso de Mestrado. Então, ele foi um grande professor que fez essa proposta e levou para o Ministério, para a Capes etc. Ele assumiu os primeiros momentos do curso que eu trabalho até hoje, e, daí, ele disse: “Olha, agora, eu tenho...” , ele era presidente da Comissão Geral de Pós-Graduação, ele disse: “Agora, você vai assumir essas aulas”. Ele tinha essa perspectiva, ele já me conhecia há muito tempo, eu tinha sido aluna dele, inclusive na Escola Normal. Ele dava aula nessa escola, eu era aluna dele. Ele me conheceu na Escola Normal, depois, na graduação, na pós-graduação, e ele foi o meu orientador no Mestrado.

Eu escrevi um texto, está publicado, inclusive, contando um pouco disso, quando um dos programas, o primeiro programa da PUC, Psicologia da Educação – eu era aluna do Programa Psicologia da Educação no Mestrado – me convidou para escrever um artigo quando o programa fez 50 anos. Aí, o programa publicou um livro sobre os seus 50 anos, e me pediram para escrever um texto. Talvez eu tenha sido a primeira mestra. Naquele tempo, não tinha nem computador, a secretária ficava na sala da defesa fazendo a Ata a mão, no livro de Ata. Então, era assim a coisa. Está lá, na primeira página, a minha defesa do Mestrado. Eu escrevi, nesse livro dos 50 anos da Psicologia, como que era a pós-graduação naquela época, como é que foram os meus encontros com o Professor Joel Martins e com o Professor Paulo Freire, tal e tal. Escrevi sobre isso lá também. Então, essas coisas, algumas delas, eu tenho registrado em alguns lugares que me pediram. Assim, eu fui dar aula, e fui lecionando em vários lugares. Cheguei a dar aula numa escola em Santo André... não, São Bernardo, ou Santo André? Sei lá...era para ser um curso de pós-graduação também. Então, eu dava aula lá e tal, em alguns lugares, por aí...

3.2.2 “Considero que a teoria crítica entrou na minha vida por conta de eu conhecer o Paulo Freire, da pós-graduação”

Na época do Mestrado, eu trabalhei muito com um autor que chama Steve Cohen, norte-americano, que trabalhava com formação de professores nos Estados Unidos. Eu trabalhei com esse autor e, naquela época, não tinha tradução. A gente tinha que ler os livros em inglês ou os textos publicados em revistas. Ele foi um autor interessante para aquele momento, mas eu fiz a minha dissertação... terminei em 1970, 71... acho que foi em 1971 a defesa.... mas eram anos que a gente não podia pensar em perspectiva crítica. Então, teve que ser uma dissertação muito comportada com os ditames da época. Teve que ser o modelo... o Professor Joel escreveu umas orientações para dissertações e teses, e tal; então, tinha que seguir aquele parâmetro, exatamente as orientações que ele tinha escrito a respeito. Então, eu fiz... foi em 1971 que eu defendi a dissertação.

Bom, aí a vida... imediatamente, comecei a fazer cursos de Doutorado na PUC, mesmo, que abriu o Doutorado, ainda na área de Psicologia da Educação. Eu comecei a fazer os cursos e fiz os vários cursos. Eu parei um tempo, porque eu decidi fazer uma família. Quando eu terminei o Mestrado, eu decidi me casar. Eu tinha filhos pequenos e, por isso, eu não consegui fazer a tese, porque eu trabalhava e tinha as crianças também. Foi uma opção. Eu parei um tempo em relação a escrever a tese, mas, naquela época, a gente não tinha, assim, a exigência de tempo, não tinha. Você podia fazer o Doutorado no seu tempo. Embora eu já fosse coordenadora do programa – eu fui três gestões coordenadora do programa, eleita –, não era o programa que eu fazia o curso, era o programa de Educação: Currículo, onde eu trabalho. Eu deixei... quer dizer, dava aula, coordenava, cuidava das crianças etc. e não dava para escrever tese. Eu fiz esta opção: quando der, quando for possível, eu vou fazer. Havia sempre cobranças assim: “Você precisa fazer”, preciso, quero, mas vou fazer quando eu puder.

Naquela época, eu já trabalhava com o Paulo Freire, porque ele veio ao programa, quando ele voltou do exílio, convidado pelo Grão-Chanceler Dom Paulo Evaristo Arns para assumir aulas. Felizmente, ele veio dar aula no programa em que eu estava. Até então, eu conhecia o Paulo Freire de livros proibidos, que a gente só podia ler encapados em papel de presente, da época da Ditadura Militar. Só podia ler assim, e eu me encontrava com grupos de estudo na igreja dos dominicanos. Então,

lá, a gente discutia Paulo Freire. Daí, quando Paulo Freire chegou, foi assim, emocionante. Quando ele chegou, ele foi recebido na PUC, no teatro, muita gente, e ele veio trabalhar no programa. Era, assim, impressionante pensar: “Olha, Paulo Freire e tal”.

O programa estava fazendo umas reformulações e uma das reformulações boas foi assim: “Ah, está bom, então dois professores dão aula juntos na classe etc.”. Então, eu fui dar aula com o Paulo Freire. A gente conduzia seminários de pesquisa com os orientandos, com os mestrandos, com os doutorandos, e tal. Desde então, eu comecei a trabalhar com ele, trabalhei 17 anos com ele. Foi muito bom, assim, foi o grande aprendizado da minha vida acadêmica e, também, experimentar com ele valores importantes da vida, da vida acadêmica. Foram, assim, momentos muito especiais, em que eu realmente aprendi como é uma aula numa perspectiva democrática, humanizadora. O meu jeito de ser docente hoje é um jeito que eu aprendi com o Paulo Freire, com o jeito de ser docente de Paulo Freire. Até escrevi um texto, uma vez, que foi publicado, que se chama assim: “O que eu aprendi com o jeito de ser docente de Paulo Freire”. Todos esses textos estão no meu Lattes, o que eu publiquei em revistas, livros, está tudo escrito lá.

Então, eu aprendi muito com Paulo Freire, e eu trabalhava com ele e fazia a tese de Doutorado. A minha tese envolvia os professores, envolvia os alunos, era um estudo de avaliação do Programa de Pós-Graduação onde eu trabalhava e que eu queria fazer um tipo de avaliação já diferente da avaliação que a Capes fazia. Eu queria fazer uma reorientação curricular, participativa, com professores, com alunos. Eu fiz a proposta para os alunos e fiz a proposta para os professores. Era fundamental, no caso, que os professores aceitassem, porque eu tinha que fazer reuniões com eles.

Então, antes de eu fazer as reuniões particularmente com cada um, falei com Paulo Freire, e ele disse assim: “Isso é muito bom, o que você está propondo, eu fiz uma coisa parecida na África com muita gente, esse tipo de avaliação e reorientação. Isso está num livro que foi escrito quando eu estava no Conselho Mundial de Igrejas”. Aí, a primeira coisa que eu falei para ele foi: “Que livro é esse? E onde está?”, e ele falou assim: “Não tem mais nenhum exemplar, esse livro não está à venda, porque quem fez esse livro escreveu a documentação do que aconteceu. foi o Michel Serres, na Suíça. Eu tinha uns exemplares, eu emprestei, mas não voltaram”. E eu falei: “Que pena. Não tem onde conseguir?”; ele falou: “Quando eu for viajar, eu trago um exemplar para você”; “Está bom, eu quero”. Eu pensei assim: “Nossa, Paulo Freire, quando vai para viagens, tem tanta demanda, tanta coisa, ele vai se lembrar de trazer aquele livro? Tem tanta demanda de lá, de cá, de preparar coisa”.

O tempo foi passando, Paulo Freire fez mais uma viagem. Quando ele voltou, a gente se encontrou, como sempre, na sala do programa. Ele falou assim: “Olha, eu trouxe o livro para você”. Foi assim, impressionante. Eu fico, até hoje, pensando como ele lembrou de mim em sua viagem, de algo que tínhamos falado há um tempo. Então, eu falei para ele: “Muito obrigada, e quanto é?”; ele falou: “Que quanto é? É um presente para você”. Esse livro foi fundamental, foi referido na minha tese. Minha tese virou um livro, “Avaliação Emancipatória”, que teve muitas edições. Hoje, é difícil encontrar em livraria; no sebo, você encontra. E aí, dependendo da coisa que eu faço, o preço sobe, e eu falo para os alunos: “Não comprem agora, que está em alta, imagina, 200, 300 reais, espera abaixar. Quando tiver dez reais, você compra”. Eles esperam e compram. Sabe, quando você... eu tinha vontade de parar tudo e começar a ler aquele livro, imediatamente. Estava em francês, mas eu tinha estudado francês na escola, dava para ler. Mas olha, foi assim, até hoje, uma coisa... foi assim, uma coisa fundamental para as minhas referências teórico-metodológicas da tese, que

tinha outras referências também. Mas, em relação à metodologia, tinha muito do Paulo Freire ali, tem muito do Paulo Freire, que é a leitura da realidade, a análise da realidade e, depois, a criação coletiva. Tem tudo isso escrito ali, os momentos de investigação.

Considero que a teoria crítica entrou na minha vida por conta de eu conhecer o Paulo Freire, da pós-graduação. Eu vi o que eu tinha feito na dissertação de Mestrado, não era nada crítico, não satisfazia os propósitos de transformação da realidade; era uma coisa assim, muito de treinamento.

No trabalho na escola, eu também não tinha práticas transgressoras. Foi quando eu comecei a estudar Paulo Freire que eu comecei a ver que o jeito geral que se fazia, o jeito convencional não era bom. Então, foi assim, um momento de mudança, e eu comecei a me aprofundar nas leituras, nas referências. Quando comecei a trabalhar com o Paulo Freire, nós dávamos aula juntos, fui cada vez compreendendo mais e vendo o que era realmente valioso, quais eram os valores, qual era a educação significativa e qual era, realmente, o ideário que eu passei a valorizar, aprendi a valorizar, e a defender isso. Então, passei a dar aulas diferentes, a trabalhar nessa outra perspectiva.

Assim, eu me considero uma educadora freireana... no seguinte entendimento, uma educadora freireana, por quê? Porque eu assumo princípios, valores da pedagogia freireana e porque eu busco me aproximar de uma prática que efetive esses valores e esses princípios. Nesse sentido é que eu entendo.

Antes da PUC-SP, eu não conhecia Paulo Freire pessoalmente. Não conhecia... conhecia Paulo Freire pelas leituras de livros, debates. Na época da ditadura, acompanhei a trajetória de vida dele, fora do país, de longe. Esse momento, o momento da Ditadura Civil Militar no Brasil, era para a universidade, muito ameaçador, principalmente na PUC. A PUC sempre foi uma universidade que se abria aos debates, à crítica, tanto assim que a PUC foi invadida pelo Erasmo Dias. Hoje você vê no jornal que o governador de São Paulo quer homenagear o Erasmo Dias, quer colocar o nome dele numa rodovia, não é? E a PUC já está fazendo um movimento contra. Saiu no UOL isso, acho que antes de ontem. Então, foi muito ruim essa invasão do Erasmo Dias. Ele prendeu 800 pessoas na universidade, indiciou um processo, um grande número de estudantes que foram torturados. Foi muito ruim. A gente tinha na sala de aula olheiros, tinha na minha sala de aula, eu tinha matriculado, mas era uma pessoa que vigiava, para ver o que falávamos, como quem falava o quê, o que os alunos falavam, o que o professor falava...

3.2.3 “Eu considero mesmo que foi um privilégio eu ter podido conviver com Paulo Freire”

Eu penso assim, que tem várias coisas que aprendi com Freire que estão presentes na minha vida.... Eu acho que ter clareza, assim, de qual é a intencionalidade da educação, então qual é a utopia de Freire. Eu acho que isso é uma coisa que eu sempre faço questão de discutir, de modo que fique claro, que é a utopia da pedagogia freireana, que é transformação social e que é a humanização do ser humano. Isso é um mote muito importante. Outra coisa, assim, da pedagogia freireana... não dá para pensar que assumimos princípios freireanos que são diferentes da participação, do diálogo, da democracia – esses princípios são fundamentais na pedagogia freireana. Isso é importante para concretizar na minha vida acadêmica, especialmente nas aulas, nas orientações que eu faço, na relação que eu tenho com os colegas que trabalham comigo. Por prezar todas essas coisas, é o que Paulo Freire chamava de busca da coerência.

Uma vez perguntaram para ele: “Qual é a virtude...” – naquele jogo de responde em uma palavra – “Qual é a virtude que você mais...”, isso está no livro também que Paulo Freire respondeu em uma entrevista, “...que você mais valoriza?”, e ele falou: “É a coerência”. Como ele tratava essa questão da coerência? Ele dizia assim: “Olha, a coerência, ninguém nasce coerente e ninguém se torna coerente pelo título que recebeu. Não é porque ele é doutor que ele é coerente etc., etc. Coerência é uma coisa que a gente precisa buscar todo dia. Nós precisamos ser muito vigilantes em relação à coerência, porque nós temos muitas situações que nos impelem, que nos instigam para não sermos coerentes. E se a gente não tiver uma vigilância muito atenta pessoal e do grupo, com quem a gente convive, é difícil ser coerente”.

Então, eu acho que este é um farol importante, na vida acadêmica, você ser coerente. Como eu digo sempre: o diálogo é o coração da proposta de Paulo Freire, eu entendo assim. Então, estudo com os alunos o que é diálogo, tal, tal, tal... não dá para pensar que eu posso ser diferente disso. Assim, eu tenho que ter uma aula dialogada, eu tenho que dialogar com os meus orientandos, e o que significa isso na vida acadêmica, essa busca da coerência com os princípios.

Eu comecei a refletir sobre a relação entre currículo crítico e mudança na educação, especialmente quando eu decidi sobre o meu tema de Doutorado. Quer dizer, isso do ponto de vista da pesquisa. A minha pesquisa foi sobre avaliação de um curso de pós-graduação para reformular o currículo, no entendimento de que o currículo, de outra forma, faria diferença, diferença na prática acadêmica dos estudantes, no contexto do próprio programa na universidade. Isso para pensar assim, num caso, mas pensando esse caso na perspectiva de que deveríamos conseguir muitos outros casos. Então, isso, do ponto de vista da pesquisa, foi uma compreensão que eu vim adquirindo nas próprias aulas, no estudo da proposta de Paulo Freire e com ele. Olhando isso, cada vez mais, compreendi a sua necessidade. Inclusive, quando Paulo Freire assumiu a Secretaria de Educação de São Paulo, a convite da prefeita Luiza Erundina, ele me chamou no gabinete dele e disse: “Olha, Ana Maria, agora, nós temos que... eu quero que você venha trabalhar comigo”; eu falei: “Mas Paulo Freire, você sabe que eu estou indo para a Unicamp, você fez uma carta de recomendação para mim” – eu ia ser professora na Unicamp. “Você fez uma carta de recomendação, assinou. Preciso pensar, preciso ir para casa, minha família está toda já se aprontando para irmos para Campinas”. Era uma sexta-feira à tarde, e ele falou: “Isso mesmo, vai para casa, converse com o João” – ele conhecia muito o João –, “Converse com a sua família, converse com tudo o que você quiser, desde que você venha segunda-feira aqui e me fale que você vai trabalhar comigo”. Nós tínhamos uma liberdade que permitia que ele falasse assim. Esse foi outro impasse na minha vida, porque eu ia ser professora da universidade pública, ia largar a PUC.

E eu pensei: “Bom, é a chance de eu trabalhar com o Paulo Freire na Secretaria da Educação, na rede pública, com 600 escolas. Isso aí vai ser uma experiência que eu não posso abrir mão”. Você vê, de novo, dilemas assim apareceram na mesma hora. E eu tive que tomar a decisão. Eu falei em casa, tal, naquela época, tinha um apelo de trabalhar na universidade pública e, aí, na segunda-feira, eu cheguei lá e falei: “Eu vou para a Secretaria trabalhar com você”. Ele ficou muito contente também. Eu resolvi continuar na PUC e trabalhar na Secretaria. Na ocasião, fomos buscar parceria com as universidades para trabalhar na rede pública. Queríamos alguns professores da universidade que viessem fazer alguns seminários, algumas formações etc. Então, fomos conversar com os reitores, eu e o Paulo Freire, mas por quê? Porque tínhamos uma carta de princípios, porque buscávamos a universidade e que a gente esperava da universidade, o que a rede pública podia

oferecer para a universidade. Então, marcamos uma reunião com a Reitoria para falar sobre isso, para tomar decisões concretas.

Quando fomos para a Unicamp, o reitor era o Paulo Renato de Souza, na ocasião, nos recebeu muito bem, com um almoço na sala dele. Lá, conversamos muito. Então, só para contar para você, assim, dilemas da vida pessoal... foi muito bom ter isso... trabalhar na Secretaria, aprendi muitíssimo, eu era diretora de Orientação Técnica, tinha uma posição fundamental, de reorientação de currículo e de formação permanente dos professores – isso estava sob a minha responsabilidade. Eu tinha uma equipe de assessores, grupos, o jeito que o Paulo Freire montou a Secretaria, com os núcleos de ação educativa em cada região da cidade. Eram dez núcleos de ação educativa, e eu trabalhava com todos eles, uma loucura infernal, mas uma boa loucura. Chegava todo dia às dez horas em casa, mas tudo bem. Valeu a pena, porque eu aprendi muitíssimo, e vi, assim, vi cada vez mais, buscando na prática, a necessidade e a possibilidade de construção de um currículo crítico em nível de rede pública.

Quando a gestão do Paulo Freire terminou, e ele voltou para a sala de aula comigo... eu fiquei o tempo todo. Aí, ele voltou, e os alunos perguntavam para ele, na sala de aula: “E, agora, professor, que está acontecendo tanta coisa, e o prefeito agora mandou retirar todos os livros e guardar, não sei o que lá, para não usar e tal, acha que valeu a pena?”, e ele dizia assim: “Eu não tenho dúvida de que valeu a pena. Se eu pudesse, eu faria tudo de novo, igualzinho, porque, quando a gente faz investimento nas pessoas, isso não termina. Pode demorar um pouco quando as pessoas são proibidas de irem adiante, mas tão logo elas possam surgir, elas fazem isso com muito mais força”.

E isso foi o que aconteceu com várias equipes. Depois de um tempo que acabou a gestão, o IMEP [Instituto Multidisciplinar de Educação Profissional] resolveu fazer uma pesquisa com as escolas para ver o que tinha ficado da gestão Paulo Freire e fez entrevistas e tal, com as escolas. De fato, professores que diziam assim: “Olha, quem passou pela gestão Paulo Freire é outro professor, aprendeu muito, aprendeu outra forma de trabalho e que a gente talvez não tenha mais aquelas condições que a gente tinha quando estava o Paulo Freire na gestão, a prefeita, mas a gente pelo menos, faz na nossa sala de aula”.

Então, alguns grupos mostraram resistência, tanto assim que a Fernanda¹³ fez a tese de Doutorado dela numa Diretoria de Ensino que foi um dos redutos que a diretora tinha sido coordenadora do NAE [Núcleo de Acessibilidade Educacional], um dos núcleos de ação educativa. Essa coordenadora da Diretoria mantinha uma equipe que buscava a formação de professores na mesma linha que tínhamos trabalhado. E a Fernanda acompanhou isso, as formações, como é que isso ainda, depois de tantos anos, ia para as escolas. Ela nos entrevistou. A tese da Fernanda é uma das pesquisas que relata isso. Há outras pesquisas que mostram como isso ficou em muitos lugares na Educação Infantil, por exemplo. Mas isso não quer dizer que... porque houve repressão depois; então, não é uma coisa que aconteceu na gestão Paulo Freire. Continuou igual? Não, teve interrupção!

¹³ Ana Maria Saul faz referência à educadora Fernanda Quatorze Voltas, professora e pesquisadora da Universidade Federal do Espírito Santo que integra a Rede Freireana de Pesquisadores. Sua tese é intitulada *Formação permanente freireana: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP)* e encontra-se disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131338/publico/FERNANDA_CORREA_QUATORZE_VOLTAS_SAU_L_PINTO.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

Depois, entrou a Marta Suplicy, que buscou valorizar princípios freireanos, mas ela teve outras influências também. Isso quer dizer que não foi bem o que foi feito na gestão do Paulo Freire, mas o que a gente vê é que há resquícios, sim, provenientes dessa gestão, principalmente no que se refere à formação dos educadores.

Olha, só para resumir, eu quero dizer para você que eu considero que eu tive uma grande felicidade na minha vida de me encontrar com Paulo Freire, de me encontrar com ele e prosseguir com ele, ter um percurso com ele, de trabalho, de vida, inclusive, pois ficamos muito amigos. Foi um percurso em que eu aprendi muitíssimo, mudei minhas convicções de vida, de trabalho profissional, tanto enquanto eu estive com ele, ao lado dele, como docente, como os quatro anos que estive na Secretaria da Educação, a convite dele, na chamada gestão Paulo Freire. Então, foram assim, momentos de aprendizado, momentos indescritíveis e que me estimularam muito.

Eu pude ousar muito, propor coisas, assim, muito... não sei se hoje, algumas coisas, eu fico pensando se eu proporia do mesmo jeito na Secretaria da Educação, porque, quando a gente tem 30, 40 anos a menos, que é o que eu tinha na ocasião, você tem muito mais ousadia. Então, havia alguns programas, por exemplo, assim, de levar alunos num programa de férias, que me ocorreu e eu propus para Paulo Freire, porque, na rede municipal, eu era responsável pela reorientação curricular e pela formação permanente dos professores. Assim, numa das ocasiões, nas primeiras férias escolares, eu pensei: “Bom, esse público, essas crianças da rede municipal, elas não podem ir para Miami, para Disney, mas elas precisam ter férias interessantes”. Pensei nisso e cheguei no gabinete do Paulo Freire e falei sobre isso para ele. Eu ia lá todas as manhãs, ele queria conversar, queria saber como é que as coisas estavam andando, queria... ele se entusiasmava muito, assim, com a alegria de um menino.

Quem imagina Paulo Freire assim, só fazendo proposições filosóficas, se engana, Paulo Freire tinha muita atenção à prática, ao que estava acontecendo, e ele gostava muito de ouvir o que estava acontecendo nas escolas etc. Eu cheguei lá, um dia, e falei para ele: “Olha, estava pensando que a gente precisava oferecer umas férias muito boas para essas crianças; então, que tal fazer um projeto de que, nas férias, as crianças possam ir para o teatro, para o cinema, para o zoológico, conhecer a cidade e, também, fazer coisas que às vezes não são propostas para eles, por exemplo, fazer pipa, empinar pipa, fazer muitas coisas assim, tanto na área cultural, quanto na área de desenvolvimento físico e tal, e de brincadeiras”. Ele disse assim: “Isso é ótimo, vamos fazer”. Só que isso era assim, você imagina, na ocasião, tínhamos 620 escolas, e fazer isso na cidade inteira, você imagina. Foi uma logística. Por isso que eu digo, eu não sei se hoje..., mas ele falou assim: “Então, vamos fazer... vamos convidar para uma reunião a secretária da Cultura, que era nada menos que a Professora Marilena Chaui, do Esporte, tal, fizemos uma reunião com os secretários, todos acharam ótimo e eu tive com os meus assessores que montar a logística.

Um dos compromissos era não fazer os professores trabalharem nas férias; então, todo o trabalho nós fizemos com estagiários da USP, estagiários universitários de cursos de Educação Física, de cursos interessados nesse trabalho. Tinha uma logística imensa, com os ônibus que tinham que ir nas regiões buscar as crianças – então, a Secretaria de Transporte etc. Muitas ousadias eu pude fazer na Secretaria da Educação, e Paulo Freire animava e dava todo o apoio para fazer isso. Eu me lembro também de um dia em que eu disse a ele: “A SBPC [Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência], neste ano, vai ser nas férias e vai ser em São Paulo. Vamos levar as crianças e os professores para a SBPC na USP?”; ele falou: “Vamos! Vamos chamar o presidente da SBPC para a gente combinar com ele e tal” – também foi uma logística, que você nem imagina como que a gente podia fazer isso.

Às vezes, os meus assessores ficavam um pouco assustados. Por exemplo, quando foi essa proposta de ir para a SBPC, eu falei: “Não, vamos propor aos professores que escrevam trabalhos para apresentar na SBPC”, aí os meus assessores falavam: “Não, vai ser muito difícil, não é uma coisa que os professores estão acostumados a fazer, são solicitados a fazer”. Às vezes, eu trucava com eles, eu batia na mesa, assim, e falava: “Ponho o meu cargo à disposição se os professores não fizerem isso, mas, para eles fazerem isso, nós temos que ter ações e orientação para que eles possam fazer isso”. E, de fato, nossa, uma alegria, mas tinha que ter uma logística para... tinha que desde publicar isso no Diário Oficial, o que ia acontecer etc., depois, trabalhar com os núcleos de ação educativa, dez regionais. Então, precisava chamar o povo das regionais que trabalhavam nos núcleos de ação educativa e tal, explicar: “Vamos fazer assim”; e eles tinham que falar com os professores, tinham que acompanhar a escrita, estimular para que eles escrevessem. Olha, foi lindo isso. Foi muito bom e o presidente da SBPC montou uma SBPC para crianças.

Mas isso era o quê? Aquelas crianças que as famílias queriam que participassem do projeto Férias, porque algumas famílias preferiam mandar para a casa da avó, que era no interior, então vai para casa da vó. Não era obrigatório, isso era optativo, mas o trabalho com as famílias foi muito importante, porque as famílias precisavam saber exatamente o que ia acontecer, qual era o cuidado que se ia ter, qual era o controle que ia ter disso tudo, o que ia acontecer, porque eles precisavam se integrar e autorizar que as crianças frequentassem a programação. Então, um trabalho! Mas olha, valeu muito a pena isso, essas coisas todas, essas ousadias. E o Paulo Freire adorava essas propostas. Uma outra vez, eu falei para ele assim: “Olha, vamos levar as crianças no teatro?”, porque sempre a ideia era: o teatro vai à escola. Mas levar as crianças em teatros grandes de São Paulo, assim. A ideia dessa vez era levá-las ao Teatro Municipal, alguns alunos de cada região, na lotação possível do Teatro Municipal. Estava passando uma peça internacional, lá, interessante, e o Paulo Freire olhou para mim e falou assim: “Não é muito menino junto, Ana Maria?”, eu falei: “É, é sim, mas eu vou explicar a logística, como é que a gente vai fazer para isso dar certo”.

Nossa, foram momentos, assim, especiais, na Secretaria da Educação, com Paulo Freire. Aprendi muito com ele, não só na sala de aula, mas com ele, como gestor público. Paulo Freire como gestor público, um gestor democrático, gestor estimulador, de fato. Um dia ele me disse, eu estava na sala com ele, no gabinete, ele disse assim: “Falei para a prefeita que eu sou um secretário que tem mais poder do que todos os outros, sabe por quê? Porque eu divido o meu poder com vocês e, com isso, eu tenho muito mais poder”. De fato, ele delegava muito para os assessores mais próximos; então, fizemos isso, inclusive eu fui representar a Secretaria de Educação e a prefeita no Congresso de Cidades Educadoras, primeiro Congresso de Cidades Educadoras na Espanha. Depois, no segundo, na Suécia, levamos trabalhos da Secretaria da Educação. Então, a gente andava por aí, pela cidade e pelo mundo. Foi muito bom. Nossa, foi uma felicidade. Eu considero mesmo que foi um privilégio eu ter podido conviver com Paulo Freire.

3.2.4 “Eu tenho buscado sempre, como dizia Freire, a coerência entre o que pensamos, o que propomos, o que acreditamos e a prática”

Eu tenho buscado sempre, como dizia Freire, a coerência entre o que pensamos, o que propomos, o que acreditamos. Assim como na docência, eu tenho

buscado, também, na orientação, essa coerência entre os pressupostos em que eu acredito e que são pressupostos da pedagogia de Freire e a minha prática, sendo um dos pressupostos importantes o respeito à identidade do educando, no caso, o orientando.

Então, respeitá-lo no sentido de poder ouvi-lo, de poder considerar as suas experiências, a sua trajetória e, assim, trabalhar intensamente por meio de um processo dialógico, relacionando esse percurso do orientando com as perspectivas que temos, que traçamos em relação às dissertações, em relação às teses. Essa questão do respeito ao orientando, do diálogo, da avaliação democrática, da responsabilidade do compromisso de saber respeitar o orientando não quer dizer anular-se como docente ou orientador, ao contrário, se pensamos no diálogo como produção de conhecimento, cabe uma responsabilidade, um rigor metodológico ao orientador de dizer: “Olha, isso não está de acordo com os pressupostos da teoria, da fundamentação que você está buscando. Aqui houve uma confusão, uma proposição que você fez que precisa ser alterada”, e, daí, mostrar caminhos etc. Bom, eu acho que isso é fundamental na relação do professor com os educandos, assim também eu vejo a relação entre o orientador e o orientando. Praticamente, eu deixo sempre muitos canais abertos para os orientandos se comunicarem comigo. Fazemos isso, na sala de aula, e eu gosto muito de assumir um seminário e chamar os orientandos para esse seminário, no qual eu trabalho com temas, com metodologias das pesquisas que eles estão realizando.

Na PUC, nós não temos, como vocês têm na UniSantos, e em outras universidades também, grupos de pesquisa localizados na grade de horário, não temos isso. Mas, como eu trabalho com duas disciplinas todos os semestres, uma disciplina é a Cátedra, e a outra é um seminário que eu assumo com diferentes temas, e nesse seminário que eu trabalho com as dissertações e as teses dos orientandos. Vale dizer que a gente faz uma orientação grupal, coletiva. Eu acho isso muito importante, porque todos os orientandos meus e também de outros professores, orientandos que participam desse seminário, também têm voz na avaliação que se faz do trabalho de cada um dos orientandos. Nessa relação grupal, nós todos aprendemos; e, embora seja um trabalho de cada vez, há a possibilidade de que, na análise do grupo, este também pense no seu próprio trabalho. Ele diz: “Olha, pensamos aí...”, a gente faz e refaz resumos de cada um dos orientandos e, aí, eu sempre chamo atenção: “Atenção, quando vocês fizerem os seus resumos, isso tem que estar presente, esse item precisa estar presente”; então, é uma coisa que se faz coletivamente. Eu gosto muito disso, e também acho que há outros aprendizados importantes. Eu sempre chamo atenção para o grupo todo de que daqui a pouco eles vão ser orientadores e eles vão estar em bancas de avaliação de projetos, de dissertações, de teses, e que é importante aprender uma postura democrática de fazer análises críticas. Você não pode e não deve passar um trator no que foi construído, deve trabalhar com o respeito, fazer a crítica, sim, a crítica responsável, mas respeitosa. E, lá, eu penso que é o lugar de aprender isso.

Além dessa orientação coletiva, eu tenho momentos, dependendo do estágio em que o orientando está, de orientação individual. Eu leio os trabalhos deles, eu chamo para uma vídeo chamada, e a gente faz isso em horários possíveis para o orientando. Já fizemos isso, temos feito isso, inclusive aos sábados, aos domingos, à noite, nas férias. E, também, nós temos um grupo de WhatsApp, de cada seminário etc., e os alunos podem, eles sabem disso, eles podem me chamar para uma reunião, e podem, inclusive, me telefonar. Usamos, inclusive, o telefone sempre que necessário. Então, são vários canais que eu deixo aberto com várias possibilidades para essas

orientações. E tem funcionado. Eu acho que, do meu ponto de vista, a gente consegue sempre boas relações, bons resultados; e, do ponto de vista da avaliação deles, também o trabalho tem fluído bem, sem obstáculos.

Olha, o que me encanta na relação orientador-orientando é, assim, a possibilidade de, em primeiro lugar, estar com pessoas e ter a possibilidade de dialogar e de construir conhecimento e de experienciar os princípios que a gente acredita, que a gente defende, mostrando que uma relação democrática pode, sim, acontecer. Assim, a relação orientadora e orientando não deve e não precisa ser uma relação autoritária, nem um trabalho insatisfatório para um ou para outro. É sempre um trabalho muito prazeroso para mim, isso me encanta, e eu tenho uma liberdade de chamar os orientandos. Às vezes estou pensando neles, estou pensando, vejo um livro, vejo uma proposta, recebo uma informação que vai ter um seminário etc., então eu me sinto muito à vontade para telefonar para o orientando e falar: “Olha, estou mandando isso para você”. Temos uma relação muito próxima, alguns deles são, realmente, muito mais próximos; isso é muito bom, desenvolvemos, inclusive, laços de amizade com os orientandos.

Destacando, novamente, alguns princípios que Paulo Freire salienta ao dizer do ensino-aprendizado, ao dizer da relação professor e educando; então, um deles é o respeito ao educando. O outro muito central que é, assim, o coração da proposta de Paulo Freire, o diálogo. Então, isso é fundamental, o diálogo, e um diálogo em processo. Por exemplo, nessa perspectiva que eu tenho da educação do pensamento de Paulo Freire, não dá para pensar dizer para o aluno: “Faça, quando tiver tudo pronto, você me dá para eu ler” – impossível, porque eu valorizo muito o processo. O processo em que a produção do trabalho vai se fazendo. Em processo, é possível reorientar rumos da ação, é possível avaliar continuamente, numa perspectiva democrática, e é possível que pensar efetivamente em construir uma relação, fazer uma produção conjuntamente, e não, assim, encomendar um trabalho para o orientando e, depois, quando ficar pronto... Tem muita gente que faz isso, em diferentes áreas, e, quando estiver pronto, entrega para o orientador. E, então, o orientador aceita, às vezes, ou ele não aceita, e coloca vários problemas no caminho. Eu não acredito nessa relação, eu penso que o processo é muito importante para construir uma relação de produção coletiva; no caso, o coletivo é o orientador e o orientando e, quando, grupalmente, fazemos com o grupo de orientandos.

Eu penso que sempre a questão do respeito, do diálogo e da relação democrática é o principal aspecto da proposta de Freire, que eu penso que eu busco que sejam norteadores do meu trabalho de orientação. Com isso, eu já pude orientar mais de 150 dissertações e teses. E, daí, o trabalho vai seguindo.

[Sobre a atuação mais ampla na universidade e em outros projetos] – Eu fui vice-reitora da universidade, vice-reitora acadêmica e já fui de muitas comissões da Faculdade de Educação, e fui também representante da Universidade, em uma fundação, Unitrabalho, que é uma fundação que convidou a PUC para fazer uma avaliação de um projeto enorme do governo Fernando Henrique, que, depois, prosseguiu no governo Lula – era de formação de trabalhadores para a empregabilidade. Tem um dinheiro muito grande investido aí na formação de trabalhadores, que variava, formação de costureiras, de pescadores, de... conforme a região, tinham várias formações. O governo investia nessas formações, e essas formações eram desenvolvidas pelas prefeituras das cidades. E a Central Única dos Trabalhadores [CUT] fazia parte do grupo de decisão do governo sobre isso, e eles decidiram ter uma avaliação disso, uma avaliação não feita pelo governo, mas feita por uma universidade. A PUC foi, assim, indicada pela CUT, e eu fui convidada para

coordenar esse projeto de avaliação porque eu trabalhava na área de avaliação, porque o meu Doutorado foi na área de avaliação e estava sendo muito valorizado pelo MEC, que estava usando o meu livro e tal. Eu coordenei esse trabalho, que eu lembro que foi uma parte na gestão do Fernando Henrique, e esse projeto mudou de nome, mas continuou com os mesmos princípios na gestão do Lula.

Na época, eu ia para Brasília, direto, para discutir, apresentar resultados do projeto, organizar equipe. Foi um projeto de grandes números, e tinha que ter amostragem do Brasil inteiro, amostragem para avaliarmos os cursos. Mas as coisas foram bem difíceis, porque cursos que, para chegar lá no Norte do país, tem as palafitas; então, só se chega de barco. Eu não fui lá, claro, eu não fui lá, mas, assim, eu montei um esquema, uma equipe aqui em São Paulo, um esquema que trabalhamos com diferentes universidades regionais, as quais organizavam as equipes regionais que iam coletar os dados, entrevistar etc. Tivemos umas dificuldades, porque tinha lugar que, por exemplo ... a primeira coisa que foi pensada para a minha equipe foi assim: “Vamos fazer questionários e vamos fazer entrevistas”. Tinha gente naqueles cursos que não sabia escrever, porque eram pessoas ribeirinhas, eram pessoas, por exemplo, costureiras que faziam trabalho manual, assim, de costura. Então, tivemos que readaptar muitas coisas, porque eram pessoas que não... como você faz? Vai dar o questionário para eles escreverem e eles não sabem escrever, como e que você vai coletar dados, via questionário? Não dá. Tivemos, dessa maneira, que reaprender muitas coisas, antes de chegar lá. Como é que faz? Não dá para pensar de São Paulo, eles fizeram questionários para todo mundo, não. Cada região tinha... por exemplo, tinham lugares que a gente tinha que fazer a entrevista com quem fez o curso, muitos eram feitos por mulheres. O entrevistador ligava, conseguia localizar; quando conseguiam, porque muitos, por exemplo, já tinham mudado de região... localizar, falavam assim: “Então, queria fazer uma entrevista”; “Olha, meu marido não me deixa receber ninguém para entrevista, não. Se você quiser, a gente vai fazer uma entrevista num bar não sei das quantas, mas o meu marido vai junto”; “Está bom, vai o seu marido junto”; Veja, coisas que você não imagina. Pensa na pesquisa de São Paulo, você está em São Paulo planejando, não é assim.

- 3.2.5 “Eu tento sempre encontrar novas possibilidades de atuar, de modo que possa recriar, reinventar proposições que eu tive a chance de aprender ao longo dos 17 anos que trabalhei com Paulo Freire”

Freire era uma pessoa muito especial, por sua coerência entre o que ele propunha, propôs e a sua prática. Uma pessoa que sempre lutou pelos princípios democráticos, pelos direitos humanos e foi um grande líder na proposição de uma educação crítico-emancipatória. Até hoje, essa proposta tem vigência e é valiosa, especialmente em momentos críticos da sociedade em que vivemos atualmente.

Eu considero (não só eu) que a obra do Paulo Freire é uma obra relacional. Tanto assim que vários conceitos, em diferentes obras, ele os retoma e articula com outros conceitos, com momentos e contextos diferentes que ele está tratando. Isso me sugeriu construir o que eu venho chamando de “tramas conceituais freireanas”, com os conceitos da obra de Freire, e que eu e outros pesquisadores podemos destacar em alguns momentos.

Agora mesmo, eu estou trabalhando num texto que me foi solicitado por duas professoras da PUC-SP, que estão já trabalhando na décima oitava obra de uma coleção sobre coordenadores pedagógicos, as Professoras Laurinda Ramalho e Vera Placco. A Professora Laurinda estava numa banca comigo, há um mês e pouco. Eu a

convidei para uma Banca de dissertação e ela gostou muito da dissertação que estava analisando, que eu orientei, que era um trabalho sobre a formação do coordenador pedagógico de Educação Infantil num município da Grande São Paulo, Caieiras. E ela gostou tanto que ela disse assim: “Olha, é a primeira vez que eu vejo a formação do coordenador pedagógico tratada com princípios freireanos”, que foi o que fizemos naquela dissertação.

Então, ela nos convidou, ao orientando e a mim, para escrever um capítulo nesse décimo oitavo livro das coleções que ela coordena sobre o coordenador pedagógico, que vai sair logo que o livro ficar pronto. Então, ela quer que a gente entregue até o dia 15 de julho, agora [2023], para sair ainda neste ano. Estamos, assim, fazendo conjuntamente, eu e o orientando. Bom, tudo isso para dizer que um dos momentos desse texto, uma das partes desse texto, é uma trama conceitual que tem no centro a formação permanente. A construção da trama é a relação de um conceito central com outros conceitos adjacentes periféricos.

Agora mesmo eu estava revendo o texto, porque ele está muito grande, precisamos cortar, só pode ter 14 páginas. Então, eu parei, assim, na trama – ela tem, por exemplo, formação permanente e outros conceitos que elegemos para essa trama, que é assim: formação permanente objetiva uma escola democrática; formação permanente requer o diálogo, requer a participação, e não pode se fazer sem avaliação. Então, há vários conceitos sempre da obra de Freire.

Eleger um conceito [mais importante na obra de Paulo Freire], eu vejo assim, difícil. Eu diria que é possível que pensemos algo para dizer brevemente da obra de Freire: a obra de Freire é caracterizada principalmente pela utopia, como Paulo Freire chama. Utopia não quer dizer uma coisa que você não consegue, mas quer dizer no sentido grego, de alguma coisa que você ainda não conseguiu, mas pode conseguir sim. E faz ações para conseguir. Nessa utopia... a obra de Freire tem como utopia a transformação da realidade, visando uma sociedade mais justa, mais democrática, mais solidária, e tem como utopia a formação dos sujeitos na perspectiva da humanização. Então, aí estão os polos que definem prioritariamente a proposta de Freire – um conjunto de conceitos fracionados com a humanização, com a democracia ou a conscientização e daí para frente. E sempre eu insisto em dizer que o diálogo é o coração da proposta freireana para a construção de conhecimentos etc.

Olha, uma coisa eu acho importante, já escrevi até algumas vezes sobre isso: a recriação não significa substituição dos princípios freireanos. Substituição ou anulação. Mas, assim, a recriação significa você propor novas ações, por exemplo. Do ponto de vista teórico-metodológico, eu penso que essa criação de tramas conceituais é uma recriação, porque Paulo Freire falou muito em tramas, sim, tramas da vida. Essa ideia de tramas foi ressuscitada por passagens que ele denominou de tramas, mas tramas conceituais, ele não tratou disso. Então, eu pensei com alunos que estavam comigo na Cátedra, em 2001, nessa possibilidade de construirmos tramas conceituais freireanas. E, aí, definiam os textos que eu escrevi com o Alexandre¹⁴ sobre isso, também, o que eram as tramas, o que elas significavam etc. Eu acho que essa ideia de tramas é um recurso importante, é uma construção importante, eu diria, uma construção teórico-metodológica que auxilia o professor tanto no ensino quanto na pesquisa. Ela tem auxiliado muitas dissertações e teses que têm sido construídas com tramas que são propostas pelos próprios pesquisadores, relacionadas a esse trabalho. Eu acho que isso é uma das coisas bem importantes.

¹⁴ Referência ao Prof. Dr. Alexandre Saul, educador e pesquisador que atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação da UniSantos.

Outra coisa que eu venho buscando manter e recriar é a forma de atuar na própria docência e na orientação. Eu aprendi com Paulo Freire, em 17 anos na sala de aula, como ele fazia e como fazíamos juntos. E cada vez mais, a gente vai buscando de acordo com os grupos, de acordo com as avaliações que a gente vai tendo dos próprios alunos, a gente vai tentando se aproximar mais do que eu chamo desse jeito de ser docente de Paulo Freire.

Aliás, eu tenho um texto sobre isso, que me solicitaram: “Conte como era o Paulo Freire na aula e o que você aprendeu com ele”, era a encomenda do texto. E eu escrevi um texto chamado “O que aprendi com o jeito de ser docente de Paulo Freire”. Eu não faço exatamente como nós fazíamos, mas eu faço, vou guardando os princípios e buscando cada vez mais uma coerência dessa prática com os princípios. Eu acho que isso tem sido muito bom, e eu tenho escrito sobre essas coisas e tal. E, até hoje, me perguntam: “E aí, o que você aprendeu com Paulo Freire?”.

Eu acho que sou uma professora, uma educadora freireana, sim, e que gosta muito do que faz. Eu tento sempre encontrar novas possibilidades de atuar, de modo que possa recriar, reinventar proposições que eu tive a chance de aprender ao longo dos 17 anos que trabalhei com Paulo Freire.

4 COSTURANDO HISTÓRIAS

Neste capítulo, iremos realizar a análise dos dados da investigação. Os organizadores correspondem às quatro categorias articuladas ao conceito “formação integral do ser”, na trama conceitual freireana apresentada no segundo capítulo desta tese – “A pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire”: “ser mais”, “diálogo”, “rigoriedade” e “práxis”.

Com esses organizadores, discutiremos evidências que emergem do processo de coleta de dados, a partir do referencial teórico selecionado para esta investigação. As evidências discutidas em cada um dos organizadores foram por nós selecionadas, em função de sua aderência à categoria de análise e do potencial identificado em cada uma delas para gerar repostas ao problema central da investigação.

Dessa forma, apresentaremos os resultados da análise de dados realizada, tendo como foco destacar eventuais contextos e decisões de vida que favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de uma práxis docente crítico-libertadora, por parte das duas educadoras entrevistadas.

4.1 Ser mais

No segundo capítulo deste estudo, buscamos evidenciar que, na perspectiva freireana, a formação integral do ser está relacionada ao “ser mais”, que diz respeito à humanização dos sujeitos. No âmbito dessa compreensão, a escola e a educação representam espaços importantes na luta por uma sociedade mais justa e democrática.

É interessante notarmos os sentidos que a Educação vai assumindo ao longo da vida das entrevistadas. De origem pobre, ambas possuíam famílias que valorizavam a educação e que buscaram meios de garantir que suas filhas pudessem frequentar a escola pública, ainda que isso significasse enfrentar barreiras de um sistema econômica e socialmente excludente.

Na escola, o gosto pelos estudos e a disciplina intelectual foram fundamentais para que Eliete e Ana Maria conseguissem se destacar como alunas aplicadas. Aqui, há, porém, uma diferença. As experiências informais de Ana Maria como “monitora” de seus colegas de classe, em diferentes ocasiões, despertaram na jovem aluna o gosto de “ser professora”, confiança e sociabilidade. Ainda que, para ela, a escolha pela carreira do magistério também estivesse relacionada à necessidade de conseguir “trabalhar logo” devido às condições financeiras familiares, no caso de Eliete, a ideia de se tornar professora aparece diretamente voltada à questão de classe social. Isso porque, embora brincasse de escola e ajudasse as crianças de sua

rua em suas lições de casa, a possibilidade de frequentar a Escola Normal apareceu em sua jornada quase por acaso, por indicação de uma senhora conhecida de sua mãe. Na visão de Eliete, naquele contexto, a profissão de ser professora parecia ser a “mais apropriada para uma mulher pobre”. Embora não fosse um sonho inicial, tornou-se um projeto de vida que ela assumiu e desenvolveu gosto.

Chama atenção o fato de que, para ambas, a formação escolar e na universidade seguiu os moldes da educação tradicional. Isso fica evidente no depoimento de Ana Maria, quando ela afirmou que era valorizada pela professora por terminar rapidamente as lições, inclusive sendo estimulada a ajudar seus colegas nos exercícios em sala de aula, sobretudo pela ênfase que a avaliação quantitativa parecia ter no cotidiano das alunas, visto que suas colegas lhe telefonavam para tentar saber as notas que haviam tirado nas provas de latim, corrigidas por Ana no ginásio. Já na Escola Normal, a meritocracia relacionada ao bom desempenho fez com que ela fosse contemplada com a “Cadeira Prêmio”. Isso lhe daria vantagens, uma vez que não precisaria fazer concurso para poder ter uma classe na rede pública de ensino.

No caso de Eliete, o bom desempenho no curso normal, de ênfase tecnicista (Tanuri, 2000), e a disposição aos estudos foram essenciais para que ela conseguisse aprovação em concursos públicos para professora. O tecnicismo esteve presente, também, em sua formação universitária na UFPE, na qual ela teve contato com a literatura tradicional, com destaque para as obras de Ralph Winfred Tyler. De acordo com o seu relato, o curso de graduação oportunizou que ela se aprofundasse nos estudos de aspectos técnicos de taxonomia, relacionados a objetivos educacionais, a partir de uma perspectiva tradicional de ensino.

Contudo, é interessante observarmos que, embora suas experiências como estudantes tenham sido marcadas pela perspectiva tradicional, Ana Maria e Eliete, quando jovens professoras, pareciam sentir necessidade de encontrar novos caminhos para o desenvolvimento da prática docente. Isso pode ser evidenciado quando, diante da oportunidade de assumir o cargo de professora na rede pública de ensino, Ana Maria fez a opção de lecionar na Escola Experimental da Lapa, abrindo mão, pela primeira vez, da carreira pública. Essa decisão parece ter sido influenciada pelo convite de seu professor Joel Martins, do curso de Pedagogia da PUC-SP e, também, pelo interesse de Ana Maria em “aprender demais” nesse espaço educativo inovador, cujas práticas tinham inspiração da Educação Nova¹⁵.

¹⁵ “Educação Nova” ou “Escola Nova” é uma abordagem educacional que enfatiza práticas pedagógicas inovadoras e centradas no aluno. Defende métodos de ensino mais dinâmicos, participativos e contextualizados, em contraposição a modelos tradicionais mais centrados no professor e na transmissão de conhecimento de forma passiva. Aranha (1990) nos diz que o movimento educacional conhecido como “Escola Nova” surgiu no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontrava em descompasso com o mundo

Um pouco depois, cursando o Mestrado na PUC-SP durante a ditadura cívico-militar, na década de 1970, Ana Maria precisou desenvolver uma pesquisa, na sua opinião, “comportada”, pois não havia espaço para ousar, sem que isso chamasse atenção de olheiros da ditadura que se passavam por estudantes universitários, naquele momento. Vale lembrarmos que, por ser uma universidade conhecida à época pelo posicionamento crítico e democrático de grande parte do corpo docente e dos estudantes, a PUC-SP foi vigiada e, até mesmo, invadida pela polícia durante a ditadura, conforme mencionou Ana Maria em sua entrevista. Nesse caso, o contexto histórico marcado pelo autoritarismo parece ter exercido uma influência significativa para apontar os limites de até onde se poderia ir na proposição de práticas que subvertessem a ordem instituída, na docência e na pesquisa.

Na experiência de Eliete, a busca pelo novo aparece desde o momento em que, recém-formada, decidiu fazer o curso de Mestrado. Tendo esse projeto em vista, ela precisou de dez anos para se estruturar financeiramente, pois queria fazer o curso em uma instituição fora do Recife por sentir necessidade de “ver outras coisas”, uma vez que considerava a UFPE politicamente muito fechada. Exemplo disso é que nunca ouviu falar de Paulo Freire durante o curso de graduação, já que Freire era considerado um autor “interditado”.

Ao ser aprovada no Mestrado em três universidades, Eliete fez a opção por estudar na PUC-SP, por influência de um colega da Universidade Católica do Recife (onde já lecionava como professora), o qual lhe disse que, sem dúvida, a PUC-SP seria a melhor escolha, porque lá ela teria a oportunidade de estudar com Paulo Freire. Curiosa, dentre outras coisas, para ver se havia coerência entre o que Freire escrevia e fazia, optou por cursar o Mestrado na PUC-SP. Assim como no caso de Ana Maria, isso parece sugerir que já havia, àquela altura, uma certa abertura individual à perspectiva progressista de educação.

O contexto de chegada de Eliete à PUC-SP, entretanto, era bastante diferente daquele vivenciado por Ana Maria durante o curso de Mestrado. Após 1985, o Brasil vivenciava o período de reabertura política e redemocratização. Paulo Freire havia retornado do exílio no ano de 1980 e, a convite de Dom Paulo Evaristo Arns, começou a atuar como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.

As duas entrevistadas consideram que o encontro com Paulo Freire e a experiência na PUC-SP foram fundamentais para o início de uma reflexão mais crítica sobre a educação e a sociedade. Embora já conhecessem de certa forma Paulo Freire, por meio da leitura de seus

no qual se achava inserida. Representava o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Aranha (1990) afirma também que a abstração deve resultar da experiência do próprio aluno. A autora destaca que a Escola Nova tem por princípio o “aprender fazendo”.

livros, o que parece reafirmar o movimento de busca por outros referenciais de educação, o encontro pessoal com o educador, para Ana e Eliete, deu-se na referida universidade.

Para Eliete, a PUC-SP representou um “divisor de águas”, no sentido de proporcionar o contato com outras teorias sociais e pedagógicas, sobretudo o marxismo e as teorias críticas. Além disso, a experiência como aluna e orientanda de Paulo Freire possibilitou que ela vivenciasse um processo educativo democrático, fortemente atravessado pelo diálogo, pelo respeito e comprometido com a humanização.

Da mesma forma, atuando como docente no mesmo programa que recebeu Paulo Freire, Ana Maria teve a oportunidade de dividir com ele a sala de aula e planejar seminários, desde os primeiros momentos da chegada do educador à instituição. Assim como Eliete, Ana Maria considera que essa experiência foi fundamental para que pudesse aprender, na prática, o que era a aula na perspectiva democrática e, para compreender criticamente o que estava em jogo na educação tradicional, em termos de horizontes de ser humano e de sociedade. Evidentemente, esse despertar exigiu que ela se dedicasse a aprofundar leituras, mas Ana Maria considera que o cotidiano profissional compartilhado com Freire possibilitou ter mais clareza política em relação aos valores subjacentes à educação, e a impulsionou, como docente, a mudar a sua prática, tendo como referência a perspectiva freireana.

Os relatos das professoras apontam para o fato de que todo esse processo foi condição para que elas pudessem mudar a sua visão inicial sobre a Educação, não mais compreendendo-a de forma neutra, mas como uma prática que impacta a vida coletiva e que exige, portanto, novos posicionamentos diante de situações desumanizadoras, dentro e fora da escola. Diante disso, podemos afirmar que a transformação das formas de pensar e agir das entrevistadas está inserida no movimento de construção, individual e coletiva, do “ser mais”, uma vez que, ao tornarem-se mais conscientes e engajadas, assumiram o compromisso de formar os seus alunos nessa mesma direção. Isso fica evidente quando Ana Maria e Eliete, ao serem perguntadas se consideravam-se freireanas, apesar da diferença entre as respostas, ambas declararam que buscavam desenvolver práticas que efetivassem os valores e os princípios da pedagogia freireana na docência e na pesquisa.

4.2 Diálogo

Na concepção freireana, o diálogo é compreendido como um princípio ético, político e epistemológico (Saul, 2015). Isso porque os educandos são considerados como sujeitos, daí a pertinência de desenvolver práticas pedagógicas que busquem a horizontalidade das relações.

O diálogo é político pois, nessa perspectiva, não é uma conversa qualquer, mas uma troca entre sujeitos que querem transformar a realidade, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa. Por fim, é um caminho para a construção do conhecimento, daí sua dimensão epistemológica.

A dimensão política do diálogo fica evidente quando Ana Maria, por exemplo, afirmou que um ponto central de sua prática na Cátedra Paulo Freire, na PUC-SP, é discutir com os estudantes o que é a utopia na perspectiva freireana, intimamente relacionada à questão da transformação social e à humanização. Além disso, a educadora pontuou que busca concretizar, em sua vida acadêmica, especialmente nas aulas e nas orientações, os princípios da participação, do diálogo e da democracia, aprendidos com Paulo Freire na docência compartilhada e na Gestão Paulo Freire. Sobre essa última experiência, Ana Maria destacou momentos de diálogo com Paulo Freire, situando-o como um gestor democrático e estimulador, que sempre buscava ouvir os parceiros sobre ideias, problemas e práticas da rede. A escuta de Freire ampliava-se, também, para os docentes, funcionários e alunos das escolas municipais. Sua gestão, frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, buscou, também, estimular o diálogo entre a escola pública e a universidade, de modo que ambas pudessem ensinar e aprender, no âmbito do processo que visava à construção de um currículo crítico e significativo para as escolas da rede.

É interessante notarmos que Ana Maria e Eliete consideram que o diálogo está no coração da pedagogia freireana, e, como professoras que trabalham sobre e a partir desse referencial na universidade, dedicam-se ao estudo dessa categoria com seus estudantes. No entanto, não só isso, pois elas entendem que, coerentemente, o diálogo precisa estar presente no cotidiano. Daí que ambas busquem organizar aulas dialogadas, que incluem momentos de sistematização, escuta e partilha de saberes.

No caso de Ana Maria, o diálogo se manifesta de uma forma inovadora naquilo que ela nomeia de “orientações coletivas”, nas quais, tendo como ponto de partida as dissertações e as teses que estão sendo construídas pelos estudantes matriculados na disciplina “Seminário de Pesquisa”, são realizadas análises coletivas das produções. Aqui, a dimensão epistemológica do diálogo ganha relevo, uma vez que o processo possibilita que os participantes repensem suas pesquisas e encontrem novos caminhos, a partir das discussões feitas em sala de aula. Além disso, de acordo com Ana Maria, as orientações coletivas estão inseridas em um projeto de formação de sujeitos capazes de fazer análises rigorosas de produções, a partir de uma postura democrática. A referida prática tem, portanto, clara intencionalidade política, que transborda o ensino dos conteúdos tradicionais de um seminário de pesquisa. Nesse sentido, podemos

afirmar que a autonomia docente, que possibilita que a professora proponha esse trabalho, é um fator que atua a favor do desenvolvimento de uma práxis docente crítico-libertadora.

A aprendizagem do “fazer junto”, tão valorizado por Paulo Freire e que aparece nos relatos de Ana Maria e Eliete, parece ter deixado marcas. Para as duas entrevistadas, a construção das pesquisas é um processo conjunto, que requer diálogo constante entre orientadora e orientandos, em uma partilha democrática. É oportuno destacarmos que a busca pela horizontalidade nas relações, na perspectiva freireana, não significa licenciosidade. Nesse sentido, Ana Maria fez questão de apontar que a construção de uma relação democrática com os orientandos precisa andar de “mãos dadas” com o exercício da autoridade docente, que demanda responsabilidade ética e não se faz sem diretividade e rigor metodológico.

Essa visão é compartilhada por Eliete, para quem a vivência como orientanda de Paulo Freire possibilitou aprender, na prática, o diálogo horizontal. Seus relatos destacam que o processo de orientação, com Paulo Freire, incluía momentos de partilha de ideias, de escritos e, também, a produção conjunta de textos. Eliete explicitou o entendimento de que professores e estudantes possuem diferentes saberes, experiências e responsabilidades diante da prática educativa.

Para ela, na orientação de pesquisas, por um lado, é fundamental que o docente ajude o orientando a traçar as diretrizes da investigação, exercite a escuta atenta e faça sugestões pertinentes, considerando sua experiência anterior com os objetos e a própria prática de pesquisa. Por outro lado, na sua visão, cabe ao orientando trazer para os encontros de orientação sistematizações da investigação em processo, reflexões, demandas, dúvidas, achados etc. Dessa forma, o diálogo democrático e solidário se dá em torno do desvelamento de objetos do conhecimento, que são de interesse comum, da orientadora e do orientando. A partir disso, fica evidente que, na perspectiva freireana, o diálogo não se faz sem conteúdos e assunção mútua de compromissos.

Embora o diálogo freireano não tenha a intenção de formar amizades, isso pode acontecer entre pessoas que compartilham sonhos, valores e práticas. Tanto Ana Maria quanto Eliete destacam que se tornaram próximas de Paulo Freire, após a aproximação inicial, mediada pelo trabalho educativo. Isso parece se reproduzir nas relações que ambas buscam construir com seus orientandos. Embora nem todos se tornem íntimos, com alguns, as entrevistadas chegam a desenvolver laços de confiança e amizade.

Eliete destacou que, na vivência com Paulo Freire, o diálogo sempre foi estruturado pela amorosidade, atenção e pelo cuidado, no sentido de querer bem aos estudantes. Daí que ela considere Freire uma das pessoas mais respeitadas e humanas com as quais conviveu. Isso

porque, em sua percepção, esses princípios mediavam as relações que Freire estabelecia dentro e fora da sala de aula. O respeito aos saberes dos educandos e às diferenças estavam na base da prática dialógica de Paulo Freire, para Eliete, fonte de inspiração.

4.3 Rigoriedade

A questão da rigoriedade, presente em obras de Freire¹⁶, também aparece nos relatos das entrevistadas, sugerindo que a formação integral do ser, a partir de um crivo ético-crítico, necessita de rigor, para que seja capaz de fomentar a construção de uma visão cada vez mais crítica sobre os contextos concretos de desigualdade, a ser enfrentados e transformados coletivamente.

A respeito dessa categoria, Eliete destacou uma experiência que teve com Paulo Freire, que ainda está muito viva em sua memória pela riqueza de significados. Na ocasião, ao identificar uma contradição em relação ao uso de determinado tratamento verbal no texto de metodologia de sua dissertação, Freire dirigiu a ela algumas problematizações sobre a prática e a escrita da pesquisa. Esse movimento foi realizado de forma rigorosa e dialógica, de acordo com o seu relato, e provocou nela a reflexão sobre a prática acadêmica. Eliete destacou que, em nenhum momento, Freire usou sua posição de orientador com autoritarismo. Pelo contrário, de maneira ética, apontou limites do trabalho, demonstrando respeito pelo esforço de produção da então orientanda. A educadora afirmou que a postura de Freire durante esse episódio possibilitou que ela aprendesse uma lição que carrega até hoje no exercício de orientação, com seus alunos: a rigoriedade necessita ser exercitada de maneira generosa, problematizadora, respeitando os tempos e os processos de aprendizagem do estudante, sujeito do processo educativo.

O rigor na prática de pesquisa ou de ensino, na perspectiva freireana, nada tem a ver com a humilhação ou a punição. Pelo contrário, é algo que estimula e apoia o crescimento do estudante/pesquisador, no sentido do desenvolvimento de uma visão mais crítica sobre a realidade, que demanda o exercício de aproximação cuidadosa dos objetos de conhecimento, de modo a ampliar as dimensões daquilo que é possível saber sobre ele.

Eliete também fez referência à rigoriedade de Paulo Freire quando, coerentemente, o educador fazia indicações de leitura a partir daquilo que parecia pertinente às suas pesquisas, e não porque fosse mera obrigação. Além disso, o rigor em Freire se expressava na exigência de que os estudantes trabalhassem em suas pesquisas apenas com categorias que tivessem

¹⁶ Freire (1996) e Freire e Shor (2008).

referência teórica, estimulando, assim, que os orientandos procurassem dialogar com a produção científica de seu tempo. Esse é cuidado básico esperado por parte daqueles que se dispõem a pesquisar, uma vez que os achados de investigações anteriores podem contribuir para situar o problema de pesquisa e evidenciar suas potenciais contribuições sociais e para o avanço do conhecimento científico.

Na prática de Eliete, a questão do rigor fica evidente na forma como ela busca reinventar Paulo Freire, na docência e na pesquisa, de modo que suas práticas estejam alinhadas à perspectiva crítico-libertadora. Podemos dizer que há uma intenção e uma atenção especial em relação a isso que se refletem, também, no ato de criação do Centro Paulo Freire e da Cátedra Paulo Freire da UFPE, com os quais a entrevistada esteve e se mantém envolvida.

Os relatos de Ana Maria explicitam esse mesmo compromisso de reinventar na prática o que ela denomina de “jeito de ser docente de Paulo Freire”. De modo especial, a questão do rigor fica evidente quando a educadora mencionou o processo de criação das chamadas “tramas conceituais freireanas”, no âmbito dos trabalhos desenvolvidos na Cátedra Paulo Freire da PUC-SP. Ao fazer referência a esse instrumento teórico-metodológico, a educadora mostra valorizar não somente a construção coletiva que culminou na sua elaboração, mas também os aspectos de rigorosidade que foram observados durante o ato de criação. Exemplo disso é que a ideia da trama surgiu de um olhar atento para a teoria freireana e da constatação da forma relacional com a qual Paulo Freire tratava os diferentes conceitos em sua obra. Ana Maria propõe que, ao utilizar as tramas, estudantes e pesquisadores utilizem de sua autonomia e mantenham fidedignidade às proposições originais de Paulo Freire.

Podemos dizer que, nos diferentes espaços em que atuam, Ana Maria e Eliete buscam favorecer, por meio das práticas que desenvolvem, a formação de sujeitos críticos, capazes de ler com rigorosidade a realidade e atuar socialmente em prol da justiça social. É oportuno destacar que, em tempos de instabilidade democrática, é comum que perspectivas de formação como essa sejam fortemente atacadas por grupos conservadores que desejam manter o *status quo* de desigualdade econômica e social, do qual tiram vantagens (Leher, 2023).

Em relação a isso, pudemos ver como no governo Bolsonaro o pensamento e a figura de Paulo Freire tornaram-se alvos frequentes de discursos de ódio. Em momentos como esse, o relato de Eliete ajuda a compreender a importância de redes de apoio democráticas, seja no âmbito institucional da universidade, ou da sociedade civil, como no caso dos movimentos sociais e sindicatos que, na visão da Educadora, foram fundamentais para que as ações contra hegemônicas da Cátedra Paulo Freire da UFPE pudessem continuar a acontecer, em um contexto de perseguição política contra o pensamento freireano.

4.4 Práxis

No que se refere à questão da práxis, no contexto da formação integral do ser, discutimos, anteriormente, que esse é um importante princípio que possibilita que os sujeitos, ao refletirem criticamente sobre sua prática, possam melhorar sua ação no mundo, a partir de uma perspectiva que tem como horizonte a humanização.

Em seu relato, Ana Maria recordou que a coerência era a virtude mais valorizada por Paulo Freire. De maneira semelhante, a educadora defende a necessidade do desenvolvimento de uma postura vigilante, relacionada à prática de “pensar a prática”, à luz da teoria, de modo a diminuir a distância entre o que falamos e o que fazemos. Isso fica bastante evidente quando ela expressa o entendimento de que não pode estudar com seus alunos sobre o diálogo, na perspectiva freireana, e não testemunhar esse pressuposto em sua vida acadêmica. Em sua visão, a permanente reflexão crítica sobre a prática é vital, para mantermos coerência com os princípios ético-críticos declarados.

Por sua vez, ao rememorar sua atuação como secretária da educação de Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco, Eliete explicita uma dimensão importante da práxis, na perspectiva freireana, que é a necessidade de que o movimento de reflexão sobre a prática possa incluir, também, momentos de diálogo com parceiros críticos com os quais compartilhamos os sonhos de transformação da realidade. Em seu relato, Eliete demonstra valorizar as trocas que teve com Paulo Freire, enquanto ambos atuavam como secretários da educação, respectivamente em Cabo de Santo Agostinho e em São Paulo. Nessa ocasião, Eliete pôde discutir com Freire sobre os desafios e as ações a serem implementadas na rede da cidade pernambucana, tendo como referência a pedagogia freireana. Além disso, no mesmo período, Eliete teve a oportunidade de discutir essas questões com as educadoras Ana Maria Saul (PUC-SP) e Lisete Arelaro (USP) que também participavam da Gestão Paulo Freire, em São Paulo.

Da mesma forma, Ana Maria ressaltou que a parceria com Eliete, iniciada na PUC-SP e que permanece até hoje, tem sido importante em vários momentos da vida acadêmica, em que ambas puderam discutir sobre suas ações de docência, pesquisa e projetos coletivos, tendo como ponto em comum o referencial freireano.

Ainda no contexto das experiências de Eliete, podemos perceber como a adesão à perspectiva crítico-libertadora impulsionou o movimento de reflexão sobre a prática, enquanto Ana Maria atuava como diretora de orientação técnica na gestão da SME-SP. Ocupando um cargo de decisão, em diálogo com Paulo Freire, Ana Maria teve a oportunidade de propor ações que buscavam concretizar os pressupostos humanizadores que abraçava. Isso porque, ao

defender um horizonte educativo democrático, e refletindo criticamente sobre os contextos concretos de pobreza e exclusão vivenciados por grande parte dos alunos da rede municipal, a educadora buscou, por exemplo, realizar ações que visavam a ampliar o acesso dos estudantes aos bens culturais da cidade. Assim, ela organizou, com seus parceiros de trabalho na secretaria, projetos que davam às crianças a oportunidade de participar de eventos e usufruir de diferentes espaços da cidade, frequentemente “reservados” às elites, como é o caso do Teatro Municipal de São Paulo.

Evidentemente que uma prática como essa tem limites, uma vez que a alternância entre gestões públicas de orientações políticas antagônicas pode levar à interrupção de projetos desse tipo. Entretanto, podemos afirmar que ações transformadoras, ainda que pontuais, são importantes para fortalecer a utopia, a partir da própria experiência com a mudança que, mesmo temporária, possibilita acessar dimensões de uma vida digna.

Na história de Ana Maria, a reflexão crítica sobre a prática esteve presente também na ocasião em que, diante de sua aprovação no concurso para docente da Unicamp, ela abriu mão da carreira pública (pela segunda vez), para atender ao convite de Paulo Freire para trabalhar, com ele, na gestão da SME-SP. Nesse caso, ao refletir sobre sua vida e sua prática, Ana Maria considerou que valia a pena lutar em favor do sonho coletivo de transformação, mesmo que isso significasse renunciar um projeto pessoal que lhe daria mais estabilidade financeira. Essa passagem torna evidente que, na perspectiva freireana, a reflexão crítica sobre a prática não é um exercício meramente técnico, mas ético-político, uma vez que as ações são orientadas pela utopia da transformação social e de humanização.

5 FRUTOS DA PESQUISA

De maneira geral, podemos dizer que esta pesquisa surgiu de uma reflexão acerca de como a humanização, categoria presente na obra de Paulo Freire, se apresenta nas relações e na vida das pessoas, levantando a hipótese de que a adesão consciente à pedagogia crítico-libertadora é uma opção de vida que transcende a educação formal e a prática profissional.

O objeto da investigação concentrou-se no estudo da trajetória de vida de duas educadoras nacionalmente reconhecidas por suas produções e práticas fundamentadas pela proposta de Paulo Freire. Nossa intenção foi responder à seguinte questão: Que contextos e decisões de vida favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento de uma práxis docente crítico-libertadora?

No bojo desta investigação, de abordagem qualitativa, a História Oral mostrou-se como estratégia de pesquisa adequada para inspirar o desenvolvimento deste estudo, o qual buscou construir conhecimento aprofundado, principalmente a partir do trabalho com a memória, articulando subjetividade e objetividade. De maneira específica, inspiramo-nos na História Oral temática, pois sua abordagem se concentra em coletar, analisar e interpretar relatos orais de indivíduos sobre determinado tópico ou tema selecionados, no caso desta pesquisa, a adesão à pedagogia crítico-libertadora.

Dentre os instrumentos e procedimentos comumente utilizados nas pesquisas qualitativas na coleta de dados, as opções desta investigação recaíram sobre a entrevista e o entrecruzamento delas, seguido por um olhar atento ao trabalho com História Oral. No contexto desta investigação, coletamos os depoimentos das educadoras-pesquisadoras Prof.^a Dra. Eliete Santiago e a Prof.^a Dra. Ana Maria Saul, cujas trajetórias se articulavam ao objeto deste estudo.

Em meio aos subsídios teóricos que apoiaram as discussões e as análises desta tese, destacam-se as contribuições de Paulo Freire, Edward Palmer Thompson, José Sebe Carlos Bom Meihy, Antônio Chizzotti, e outros. Os achados da pesquisa apontaram para o fato de que Ana Maria e Eliete serem filhas de famílias pertencentes às classes populares influenciou a escolha de ambas pela carreira docente, uma vez que esta se mostrava como caminho de formação capaz de gerar um rápido retorno financeiro. Ainda que as referidas educadoras tenham vivenciado uma formação tradicional em grande parte de suas trajetórias acadêmicas, há indícios de que as características subjetivas de curiosidade e inquietude que as duas possuíam favoreceram a busca pelo “novo” e, em certa medida, colaboraram com sua abertura a perspectivas progressistas de educação.

A análise evidenciou que, na trajetória das entrevistadas, o contexto político mais amplo do país exerceu influência sobre a possibilidade de vivenciar práticas educativas democráticas, especialmente na universidade. Durante o período da ditadura, por exemplo, estudantes e professores da PUC-SP viveram sobre vigilância e censura, sendo pressionados a produzir aulas e pesquisas que não questionassem o clima político autoritário imposto, como no caso de Ana Maria. Já no período de reabertura política, a referida instituição voltou a ser referência de espaço democrático e de resistência, possibilitando que estudantes como Eliete tivessem contato com teorias e práticas contra-hegemônicas. Eliete considera que isso foi fundamental para a ampliação de sua visão de mundo e adesão à perspectiva crítica de educação. Portanto, podemos concluir que a força que a democracia exerce no espaço social, em determinado tempo histórico, favorece ou dificulta o desenvolvimento de práticas docentes comprometidas com a emancipação.

Em seus relatos, Ana Maria e Eliete concordam que a convivência cotidiana com Paulo Freire foi uma condição marcante para que pudessem compreender e incorporar em suas práticas a perspectiva crítico-emancipatória de educação. Não apenas porque o educador representava uma figura pública importante, no Brasil e no mundo, mas sobretudo porque, na convivência com Freire, elas tiveram a oportunidade de vivenciar o diálogo, a escuta, a participação democrática, a rigorosidade e tantas outras categorias freireanas, articuladas à proposta de luta por uma escola e uma sociedade mais justa. Assim sendo, a partilha cotidiana com Freire possibilitou testemunhar essas categorias, na teoria e na prática, em um exercício constante de enfrentamento de tensões, contradições e busca por coerência.

As educadoras expressaram o entendimento comum de que o diálogo está no coração da proposta freireana e da exigência de materializá-lo nas práticas educativas, como manifestação do compromisso ético-político assumido. Nesse ponto, os resultados da pesquisa apontam que, ao lado da adesão consciente aos pressupostos anteriormente referidos, a autonomia docente no plano institucional foi condição importante que possibilitou o desenvolvimento de ações de ensino e pesquisa alinhadas à perspectiva crítico-libertadora, nos espaços de atuação das entrevistadas.

Foi possível identificar que a convivência com Paulo Freire deixou marcas profundas que inspiram o pensar e o agir de Ana Maria e Eliete até os dias atuais. A ampla compreensão sobre o rigor que adquiriram ao testemunhar a postura amorosa e rigorosa de Paulo Freire tem orientado a busca pela reinvenção do pensamento freireano na vida acadêmica dessas educadoras, sobretudo no âmbito das ações das Cátedras Paulo Freire da PUC-SP e da UFPE.

É oportuno mencionarmos que os achados da investigação indicaram que as redes de apoio democráticas estabelecidas no contexto da universidade e da sociedade civil foram fundamentais para “proteger” as Cátedras na qualidade de locais de liberdade e garantir a continuidade de um trabalho educativo crítico-emancipatório em tempos de ataques à democracia e à educação crítica, como ocorreu no período do governo Bolsonaro.

Nos contextos de vida de Ana Maria Saul e Eliete Santiago, a análise apontou para a importância da presença de parceiros críticos como condição para o desenvolvimento de uma práxis docente crítico-emancipatória, uma vez que o diálogo com eles permite pensar coletivamente a prática, reafirmar compromissos, avançar na construção de conhecimentos que ajudem a melhorar qualitativamente a intervenção na realidade, a partir do crivo da humanização.

A pesquisa indicou, ainda, que esse movimento de reflexão crítica e coletiva sobre a prática, presente no bojo da proposta freireana, pode ter o seu potencial de gerar transformação fortalecido, diante da presença de gestões públicas progressistas, como no caso do município de São Paulo, no período da Gestão Paulo Freire, que apoiou projetos inovadores, comprometidos com a diminuição das desigualdades em relação ao acesso das crianças aos bens culturais da cidade, fornecendo recursos financeiros e apoio logístico para sua execução. Em contrapartida, podemos inferir que a alternância entre gestões com projetos políticos e sociais antagônicos pode dificultar a práxis humanizadora de educadores que ocupam cargos decisórios, no contexto da gestão pública.

Por fim, a partir da análise dos dados coletados, podemos afirmar que a visão crítica que as educadoras puderam desenvolver ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, sobretudo no contexto da vivência da práxis freireana, orientou suas decisões em momentos cruciais em que precisaram assumir radicalmente a questão da politicidade da prática educativa e exercitar a coerência, abrindo mão de certos aspectos da vida pessoal, para coordenar projetos capazes de contribuir com a melhoria da vida coletiva no campo da educação.

O conjunto desses achados permite confirmarmos a hipótese de que a adesão consciente à pedagogia crítico-libertadora é uma opção de vida que transcende a educação formal e a prática profissional, uma vez que envolve uma perceptível ampliação do compromisso ético-político dos sujeitos que, por meio da práxis, passam a compreender que a luta por uma sociedade mais justa ultrapassa as barreiras da sala de aula, ao mesmo tempo que inclui esse espaço.

Na mesma direção, concluímos que, se defendemos essa perspectiva educativa, precisamos nos colocar ao lado dos diferentes movimentos em defesa da democracia, já que

ambientes democráticos favorecem a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho educativo crítico-emancipatório nos espaços da educação formal e não formal.

Em relação à dimensão da práxis, os resultados da pesquisa apontaram para um aspecto fundamental que favoreceu a adesão de Ana Maria Saul e Eliete Santiago à perspectiva crítico-libertadora: o fato de ambas terem tido a oportunidade de serem interlocutoras e partilhar a prática educativa com Paulo Freire, em diferentes momentos de suas trajetórias acadêmicas. Podemos supor que essa tenha sido uma experiência marcante e que diz respeito única e exclusivamente à vida das duas educadoras. No entanto, se olharmos para além do que Freire representava, podemos afirmar que sua práxis no mundo contribuiu com a formação de tantos outros, no sentido do ser mais, ou seja, da experiência teórico-prática da humanização. Por isso, acreditamos que, embora Paulo Freire não esteja mais presente fisicamente entre nós, seu pensamento e sua prática continuam a gerar frutos, especialmente entre aqueles que têm a possibilidade de compartilhar uma práxis orientada por pressupostos crítico-emancipatórios. Dessa forma, podemos afirmar que Paulo Freire VIVE!

Figura 4 – Monumento na UFPE – Homenagem dos Educadores da América Latina, 2013



Fonte: Acervo do autor. Fotografado pelo autor, Recife, 2023.

REFERÊNCIAS

- ALY, André Lacreta. **Como tornar-se o que se é?** Reflexões sobre biografias, autobiografias e itinerários formativos de professores. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. **O educador e o forasteiro:** depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes. 2009. 167 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1990.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** São Paulo: Pearson, 2006.
- CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- DUTRA, André de Freitas. **Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.** 2015. 418 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **À sombra da mangueira.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura).
- FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 8. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- ISHII, Antonella Bianchi Ferreira. **História oral no percurso de vida e de formação de professores e professoras de matemática:** possíveis implicações curriculares. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- JOUTARD, Philippe. Desafios à história Oral do Século XXI. *In:* FERREIRA, Maneta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (org.). **História oral:** desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. p. 31-45.

- KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 86-88.
- LEHER, Roberto. **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2023.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2021.
- MONTEIRO, Thalita Di Bella Costa. **Memórias de expressão oral de professoras sobre a Educação de Jovens e Adultos de Santos na década de 1990**. 2021. 124 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.
- NOGUEIRA JÚNIOR, Sérgio Pereira. **Práticas de Ensino Religioso de docentes da Educação Infantil**: tensões e possibilidades. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2018.
- PEREIRA, Diego Carlos. **Ser bacharel e professor formador de professores**: narrativas, formação e identidade. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.
- PEREIRA, Simone dos Santos. **Por que os professores permanecem na profissão?** Trajetórias de docentes Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ROGÉRIO, Rosa Maria de Freitas. **Caminhos de professoras**: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2008. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.
- SANTIAGO, Maria Eliete. Ser professor/professora: convivência ética, respeitosa e crítica. **Revista de Educação**, [s. l], v. 144, p. 56-61, 2007.
- SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores**: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SAUL, Alexandre. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana**: uma experiência na escola, com jovens e adultos. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.
- SOARES, Marisa. **De professora à pesquisadora**: a formação da identidade docente no Ensino Superior. 2010. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2010.

- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ ago. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. Companhia das Letras, 1998a.
- THOMPSON, Edward Palmer. As peculiaridades dos ingleses. *In*: NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sérgio (org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998b. n. 10, v. 1 (Coleção Textos Didáticos).
- THOMPSON, Paul. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- TREBITSCH, Michel. A função epistemológica e ideológica da história oral no discurso da história contemporânea. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 19-43.
- VOLTAS, Fernanda Quatorze. **Formação permanente freireana**: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP). 2019. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Belo Horizonte: Penso. 2011.

APÊNDICE A – Guia de entrevista

Quadro 3 - Dialogando e tramando sobre vidas e escolhas

Pessoal	1- Poderia falar um pouco quem é Ana Maria Saul/Eliete Santiago? Quando e onde nasceu? Filiação? Algo da infância ou juventude que gostaria de destacar que percebe hoje, algum indício do “ser educadora” que é?
Formação	2- Como se deu a sua formação da graduação a seu pós-doutoramento? Pode nos relatar? 3- Como a Teoria crítica entrou na sua vida? 4- Como se deu o processo de inflexão de ser professora para ser uma professora libertadora-emancipadora?
Paulo Freire	5- Como conheceu Paulo Freire? 6- Se pudesse destacar algo desse encontro, o que destacaria? 7- A senhora se considera uma educadora freireana? 8- O que de Freire a senhora tem como marca indelével na sua vida acadêmica?
Currículo	9- Quando começou a refletir sobre a força de mudança que um currículo crítico pode trazer para a educação? Pode nos contar como foi esse desvelamento?
Relação	10- Como a senhora vê a relação professor orientador e orientando? 11- Nessa relação, possui alguma implicação da formação humanizadora vivenciada pela senhora? Poderia explicar? 12- O que lhe encanta na relação orientador e orientando? 13- No seu trabalho de orientação, qual aspectos derivam da pedagogia crítica libertadora de Freire? 14- Nesses encontros das redes Freireanas, a senhora se encontrou com grandes professores e professoras que refletem a luz dos pensamentos de Freire. Aqui quero destacar uma em especial, a Professora Ana Maria Saul. Assim sendo, como e quando conheceu a professora Ana Maria? Como surgiu essa amizade?
Definição	15- Se pudesse definir Eliete Santiago por Eliete Santiago? Como seria? 16- Se pudesse definir Paulo Freire por Eliete Santiago? Como seria? 17- Se pudesse definir Ana Maria Saul por Eliete Santiago? Como seria?
Obra	18- Da obra de Paulo Freire, que conceito a Senhora destacaria como sendo a coluna vertebral do pensamento do autor? 19- O que desse pensamento a senhora já recriou em suas práticas? 20- Que trecho a senhora destacaria como sendo a epígrafe da sua vida?

Fonte: Elaborado pelo autor.