



## A [não] presença de Paulo Freire nas escolas brasileiras

*Cristiano das Neves Bodart  
Cassiane da C. Ramos Marchiori*

Normalmente uma teoria pedagógica chega às escolas por meio de orientações curriculares nacionais ou estaduais, responsáveis por direcionar a produção de recursos didáticos – incluindo os livros didáticos –, os currículos estaduais e municipais<sup>2</sup> e, conseqüentemente, a prática docente. Na ausência dessas orientações, ou se contrapondo a elas, uma teoria pedagógica pode se fazer presente nas escolas por meio dos professores e professoras ao elaborar e executar seus planos de aulas.

Temos hoje duas afirmações antagônicas quanto à feição pedagógica predominante no país. De um lado, os grupos reacionários que afirmam estar Paulo Freire orientando os rumos recentes da educação brasileira, o que é visto por eles como nocivo à educação; do outro, os grupos progressistas que lamentam a quase ausência dos contributos freireanos para superar muitos dos nossos problemas.

Isso posto, pretendemos neste capítulo discutir alguns aspectos que nos ajudam a entender em que medida as ideias de Paulo Freire estão presentes/ausentes nas escolas brasileiras. Realizamos um cotejo entre o pensamento de Paulo Freire e a educação brasileira. Certamente não daremos conta de discutir todas as faces possíveis dessa comparação, mas apontaremos alguns aspectos como subsídios para responder a seguinte

---

2 O que varia de acordo com o modelo de pacto federativo. No Brasil há uma centralização das orientações gerais na esfera federal, o que hoje chamamos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No modelo brasileiro, cabe aos estados e municípios produzirem seus currículos a partir dessas orientações.

questão: estaria a pedagogia freireana orientando às práticas docentes no Brasil? *Spoiler*: este texto traz elementos que demonstram ser falaciosas as constantes afirmações dos grupos reacionários de que as mazelas da educação do país se devem às influências teóricas desse intelectual; já que, como demonstraremos, tal pedagogia não orienta as práticas cotidianas – o que é uma perda para a educação brasileira<sup>3</sup>. Adiantamos essa informação por julgarmos mais importante as provocações do que a resposta, como preconizava o próprio Freire.

Importa salientar que a educação brasileira nunca foi uma referência internacional ou nunca esteve em melhores condições. Durante a década de aparição do educador Paulo Freire, em 1962 com o projeto “Quarenta horas de Angicos”, onde alfabetizou 300 adultos da região, ao exercer a função de educador, o Brasil apresentava 39,35% de analfabetos (BITTAR; BITTAR, 2012). Atualmente, o país apresenta uma educação ainda insatisfatória, embora tenha ampliado significativamente o acesso à educação básica e superior. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), Contínua Educação, divulgados no segundo trimestre de 2020, a taxa de analfabetismo no Brasil, em 2019, era de 6,6%. Importa destacar que esses dados não devem ser mobilizados para apresentar explicações de causa-efeito entre ampliação da escolarização e pedagogia freireana, ainda que os escritos de Freire se somam aos muitos fatores colaborativos para os avanços recentes.

Atualmente o indicador mais utilizado para avaliar a educação básica brasileira é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

---

3 Não é nosso objetivo evidenciar as potencialidades da pedagogia freireana, mas refutar um elemento básico: nem se quer Freire está presente nas escolas como atestam os grupos reacionários, o que não possibilita afirmar haver relação entre Freire e problemas educacionais brasileiros.

(Ideb)<sup>4</sup>, aplicado desde 2005 a cada dois anos. Os dados revelam uma melhora nos últimos anos, embora não atingindo as metas estabelecidas.

**Tabela 1** – Série histórica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Nível de ensino		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Anos iniciais do ensino fundamental	Meta	-	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7
	Nota	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9
Anos finais do ensino fundamental	Meta	-	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2
	Nota	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9
Ensino médio	Meta	-	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0
	Nota	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2

**Fonte:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>

Neste capítulo realizamos algumas incursões de cunho provocativo no intuito de apresentar elementos auxiliares nas reflexões em torno das afirmações que vinculam Paulo Freire às mazelas da educação brasileira. O argumento principal que demonstramos é que a teoria freireana não chega às escolas como gostariam os grupos progressistas simpatizantes ao pensamento de Freire, nem como denunciam os reacionários que buscam associar os problemas da educação a esse pensador.

Organizamos este capítulo em três breves partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira parte confrontamos alguns dos principais elementos do pensamento freireano e as práticas docentes mais recorrentes nas escolas brasileiras. Na segunda parte discutiremos as proximidades e distanciamentos das políticas curriculares brasileiras em relação às proposições de Paulo Freire. Na última parte, tratamos da presença/ausência do pensamento freireano na formação docente.

<sup>4</sup> O Ideb é calculado a partir de dois importantes dados: aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar; e as médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

## 1 Prática docente no Brasil e (não)presença de Paulo Freire

O sistema educacional brasileiro, como qualquer outro, apresenta diversos problemas. No caso do Brasil esses problemas se relacionam, grosso modo, às condições estruturais dos espaços educacionais, à escassez de recursos didáticos, às questões curriculares, à formação docente, à prática docente, entre outros. Ter uma consciência multifatorial dos problemas educacionais deveria ser ponto de partida para uma efetiva e ampla reforma educacional. Como primeira provocação, destacamos que essa consciência já era pontuada por Freire (2003, p. 9):

[...] somente na medida em que nos fizemos íntimos de nossos problemas, sobretudo de suas causas e de seus efeitos, nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes, poderemos apresentar soluções para eles.

Contudo, esses problemas são ignorados pelos gestores públicos, não se comprometendo em tomar o investimento (de todos os tipos) em educação como uma ação prioritária. A negação – consciente ou inconsciente – dos desafios educacionais vem contribuindo para terceirizar uma culpa exclusiva aos currículos e aos(as) docentes – o que se reflete na materialização de ações limitadas, problemáticas e insuficientes, tais como a “reforma” do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e às orientações para a formação de professores(as) (Resolução do CNE n.2/2019). Sob essa miopia surgem os que propagam a ideia de que as mazelas da educação brasileira são oriundas de supostas influências de Paulo Freire sobre as práticas docentes e sobre o currículo da educação básica.

Considerando aspectos mais gerais que caracterizam as práticas docentes no Brasil, vamos notar situações cotidianas problemáticas que são amplamente conhecidas pelos(as) docentes que implicam sobre os



resultados de sua atuação – até porque as vivenciam cotidianamente. Destacamos as seguintes:

- a) lacunas formativas;
- b) condições precárias de trabalho;
- c) escassez de recursos didáticos;
- d) burocratização excessiva das práticas docentes; e
- e) currículos de bases neoliberais.

Quais as relações entre a pedagogia freireana e tais situações? Sobre essa problematização colaboramos apontando que as únicas possíveis se referem ao seu distanciamento. As condições atuais dificultam a apropriação das contribuições de Freire (e de qualquer outro teórico) por parte dos(as) professoras(as); a concepção neoliberal que norteia os currículos – mesmo que mencionando alguns termos presentes na teoria freireana – é antagonista à pedagogia proposta por esse autor. Ainda que pesquisadores adeptos à pedagogia da autonomia ou da perguntação tenham disputado pelas conformações curriculares nas últimas duas décadas, prevaleceu a lógica neoliberal (LIMA, 2019).

É sabido que muitos(as) docentes brasileiros(as) não são licenciados(as) em suas áreas de atuação, além de ser grande o número de não licenciados(as). Nesse contexto de limitações formativas, poucos são os(as) que durante a graduação tiveram contato com as obras de Paulo Freire, muito menos de forma sistematizada que possibilitasse compreender e incorporar sua teoria pedagógica e colocá-las em prática na sala de aula. Quando o profissional começa a atuar na docência seu tempo para leitura torna-se reduzido, sobretudo no contexto de condições precárias de trabalho; geralmente tendo que lecionar para um grande número de estudantes e turmas (muitas vezes tendo que lecionar em mais de um turno e mais de uma escola), refletindo em grande volume de demandas escolares (planejamentos de aulas, realizações e correções de atividades e avaliações, reuniões com docentes, cuidadores, estudantes,

etc.). Nesse contexto, acessar, de forma sistemática, as obras de Paulo Freire parece ser uma ação improvável. Soma-se a isso a escassez de recursos didáticos, que leva o(a) docente a ter que produzir os materiais que estará utilizando em sala de aula, consumindo ainda mais seu tempo.

Sem tempo e com muitas demandas, conhecer e compreender as realidades dos(as) estudantes para, então, partir delas, como preconizado por Freire (2019), é uma tarefa improvável. Falta tempo para acompanhar o que está acontecendo no mundo social dos(as) estudantes e a quantidade dos(as) que estão sob sua responsabilidade educativa não corrobora. Nesse cenário, não parece ser razoável apontar uma improvável influência freireana como causa dos sucessos limitados – ou mesmo de insucessos – do sistema educacional.

Para viabilizar a oferta de aulas, as práticas educativas mais comuns são padronizadas, típicas de um modelo que visa reduzir custos com a educação. Essas, muitas vezes produzidas ou orientadas por grupos do setor privado ou organismos internacionais vinculados, de algum modo, ao Banco Mundial. Para exemplificar, o livro didático – o recurso mais utilizado pelos(as) professores(as), muitas vezes o único acessado pelos(as) estudantes – são nacionais e não dialogam com os contextos locais e de vivências dos(as) estudantes. Ainda que ele trate de temas como “eu e minha comunidade”, esse “eu” e essa “comunidade” é sempre uma tipificação do real, o que pode gerar estranhamento/distanciamento. É farto o número de análises de materiais didáticos evidenciando silencia-mentos e a corroboração de práticas de exclusão social e cultural. A falta de tempo, os recursos didáticos, assim como os currículos, retiram do(a) docente a autonomia de sua prática e padronizam suas ações. Não é à toa que as diretrizes curriculares estão centradas demasiadamente em orientações pedagógicas, questão que discutiremos mais adiante.

As dificuldades não param por aqui. A escola vem se burocrati-izando de forma excessiva, demandando dos(as) docentes uma produção



incompatível de relatórios, reuniões, avaliações, fichas, projetos, boletim escolar, etc. Além de ter que acompanhar as constantes mudanças de orientações curriculares e do plano político pedagógico da escola, as quais chegam sem clareza. Falta ao(à) docente tempo para ler livros (sobretudo teóricos, por demandar maior concentração) e se manter em constante busca pelo conhecimento específico de sua área e pedagógico. Grande parte de seu tempo acaba sendo gasto para atender aos procedimentos burocráticos que pouco ou nada colaboram para a qualidade de suas aulas e a aprendizagem discente. São fartas as críticas de Freire às perspectivas mecanicistas, racionalistas e burocráticas de educação que criam um centralismo asfixiante (LIMA, 2019).

Se as ideias de Paulo Freire estivessem – como gostaríamos – sendo colocadas em prática pelos(as) docentes e gestores(as) escolares, a educação bancária<sup>5</sup> não seria uma realidade tão presente nas escolas brasileiras; essa que ainda estrutura as relações docente-estudante de forma hierárquica. Aspecto distante da ideia de serem, docentes e discentes, “companheiros de pronúncia do mundo”, como desejava Freire. Uma coisa é certa, Freire faz-se presente naquilo que critica – na predominância de uma educação bancária.

Em geral, os docentes são impelidos a atender a exigência de transmitir um amontoado de conteúdos escolares que acabam sendo “depositados” sobre os(as) discentes por meio de aulas expositivas, onde o(a) professor(a) fala e os(as) estudantes escutam. Esses tendo a obrigação de reproduzir nas avaliações o que ouviram; o que habitualmente

---

<sup>5</sup> Educação bancária é caracterizada por uma relação hierárquica entre professores(as) e estudantes. Nessa concepção pedagógica cabe aos que se julgam sábios (docentes) doar, depositar ou transferir os saberes sobre aqueles (estudantes) que nada sabem. Nessa relação, cabe aos(as) estudantes – seres vazios – receber pacificamente a doação dos saberes que os(as) docentes transmitem, havendo uma interação verticalizada, marcado por opressão (FREIRE, 2019).

acontece nas provas de múltipla escolha que pouco, ou nada, retratam o desenvolvimento intelectual desses(as) estudantes, não dando conta de aferir sua aprendizagem.

A dialogicidade idealizada por Freire, marcada pelo rompimento de relações hierárquicas na sala de aula e pelo reconhecimento e valorização dos saberes dos(as) estudantes, é prática incomum nas escolas brasileiras. Ensinar e aprender a partir da realidade social e dos saberes dos(as) estudantes é algo árduo a ser feito, sendo muitas vezes improvável pelas condições impostas aos(as) docentes. As salas de aula, embora lotadas de estudantes, são quase sempre palcos dos monólogos.

Segundo Freire (2019, p. 109), a prática educativa não pode silenciar os homens e as mulheres, nem o diálogo “deduzir-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”. Nas escolas o que observamos é – pelas condições impostas aos(as) estudantes e professores(as) – o silenciamento que visa permitir que o(a) docente dê conta de depositar o conteúdo programado para o bimestre.

As aulas, não raramente, são expositivas e depositárias, marcadas por aquilo que Freire denominou de “palavrismo”, “palavreria” ou “blá-blá-blá”, ausente de reflexividade e de sentido que se conecte ao mundo, especialmente dos(as) estudantes. Ignora-se as dicotomias que se estabelecem entre os elementos constituintes das palavras, as quais acabam sendo alienadas e alienantes, como já denunciava Freire (2019). Decorar, embora amplamente criticado, ainda é prática docente recorrente, especialmente quando se trata de “treinar” para a realização de exames ou para atuar como mão de obra semiquificada.

A perspectiva problematizadora defendida por Paulo Freire, quando ocorre nas escolas brasileiras, se dá em momentos isolados e tidos como “especiais”. O que ainda predomina são práticas inerentes à pedagogia tradicional, essa marcada pela ação depositária, por um



currículo conteudista<sup>6</sup> e práticas punitivas, nas quais a reprovação do(a) estudante é seu ápice. Freire defendeu que os(as) professores(as) devem promover o pensamento crítico, orientando os(as) estudantes para uma interpretação crítica da sociedade (FREIRE; SHOR, 1986) capaz de lhes ampliar horizontes, o que Freire denominou de inédito viável<sup>7</sup>. Para Paulo Freire, a educação precisa ser “um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido” (2013, p. 70).

De um lado temos o pensamento freireano de uma “pedagogia da pergunta” – sendo a pergunta a concepção problematizadora da educação (FREIRE, 2019) –, por outro, observamos a educação brasileira baseada em respostas. O que prevalece nas escolas são as avaliações dos(as) estudantes a partir do que respondem e não o quê e como perguntam; aspecto que evidencia a predominância de uma pedagogia depositária antagonista à proposta de Freire.

Contrariamente ao que preconizava Freire, nas escolas a leitura da palavra<sup>8</sup> é, em geral, entendida como precedente da leitura do mundo. Como se apenas a partir das palavras que se diz/ensina nas escolas os(as) estudantes terão condições de ler esse mundo representado pela descrição do(a) docente. O resultado é uma alfabetização funcional e um analfabetismo político. Os conhecimentos são destacados, muitas vezes, como “neutros”, reflexo do positivismo que há mais de um século orienta diversas faces da educação brasileira. Esses destaques, historicamente presentes nas escolas, vêm ganhando mais força nos últimos anos devido a movimentos

---

<sup>6</sup> Entendido como prática cujo objetivo principal é dar conta de transmitir uma lista de conteúdo pré-estabelecido.

<sup>7</sup> Ana Freire (2014, p. 225), assim conceituou inédito viável: “O ‘inédito viável’ é na realidade, pois, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade”.

<sup>8</sup> Para Freire “a palavra autêntica mantém o contínuo diálogo entre prática e teoria, entre ação e reflexão, entre anúncio e denúncia” (ALMEIDA; STRECK, 2019, p. 351).

como o Escola Sem Partido, cuja reivindicação é para que os(as) docentes e as escolas sejam neutros, apartidários e, por conseguinte, “apolíticos”<sup>9</sup>. Essa situação reforça o caráter bancário da educação brasileira, a qual vem demonstrando não surtir bons resultados – que, na concepção de Freire seria uma prática libertadora.

Esses pontos colocados nos levam a questionar qualquer relação estabelecida entre pedagogia freireana e problemas educacionais. Importa destacar que o(a) professor(a) também não deve ser apontado(a) como responsável por não termos hoje uma educação exemplar. Há muitas dimensões que lhe fogem das condições, por mais qualificado e engajado que esteja em sua tarefa de educar.

## 2 Currículo no Brasil e a [não] presença de Paulo Freire

Os problemas educacionais brasileiros são também apontados – equivocadamente, como demonstraremos – como resultados de influências de Paulo Freire sobre os currículos. Para citar um emblemático exemplo, Jair Bolsonaro, em 2018, representando parcela significativa dos que fazem tal correlação, assim anunciava em seu plano de governo:

Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Curricular (BNCC)” (Plano de governo de Jair Bolsonaro, 2018).

Não é possível identificar se Jair Bolsonaro estava se referindo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017, ou se direcionando a documentos curriculares anteriores. Seu desconhecimento das questões educacionais torna-se sintomática ao vincular “a

---

<sup>9</sup>Como se isso fosse possível. Como Freire, acreditamos ser a educação um ato político, ainda que visando manter o *status quo*.

ideologia de Paulo Freire” ao currículo brasileiro. Fazemos essa afirmação por ser amplamente sabido, entre os que se dedicam aos estudos da educação, que a partir dos anos de 1990 a educação brasileira passou a ser norteadada por “organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97), trazendo ao campo educacional brasileiro fortes influências do pensamento empresarial, marcado pela “[...] perspectiva individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização, privatização e com o desmonte dos direitos sociais” contidos na “cartilha” do neoliberalismo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108). Antes disso, durante a ditadura civil-militar (1964-1985), predominou uma “pedagogia tecnicista”; antes dessa a “pedagogia tradicional”, ambas<sup>10</sup> em nada têm de freireana. Desde o final dos anos de 1990 o Banco Mundial se apresenta como um dos principais agentes produtores das políticas educacionais brasileiras, extrapolando sua influência para além dos currículos (BERNUSSI, 2014; BASSO; BEZERRA NETO, 2014), desenhando o projeto educacional brasileiro alinhado cada vez mais à lógica do mercado.

O caminho tomado pela educação brasileira não se coaduna com as propostas freireanas. De toda forma, caso estivesse Jair Bolsonaro se referindo a BNCC (2017), a correlação é equivocada, uma vez que esta se caracteriza pelo aprofundamento das ideias neoliberais. Como destacou Borges (2020, p. 20), “a BNCC e a Lei nº 13.415/2017 se materializaram como políticas educacionais que visam atender os objetivos da

---

<sup>10</sup> Não trataremos dessas pedagogias para não perdermos o foco deste capítulo. Para conhecer essas e outras pedagogias, recomendamos o livro “Escola e Democracia” (1986), de Dermeval Saviani.



nova ofensiva neoliberal brasileira para a etapa do ensino médio”, o que justifica o seu governo optar por dar continuidade a sua implementação.

O fato é que os currículos brasileiros nunca foram plenamente democráticos, tendo sempre excluído segmentos da sociedade, especialmente os menos favorecidos economicamente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) se distancia das concepções freireanas já na sua origem, tendo sido aprovada inicialmente por meio da Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, confirmada por meio da Lei 13.415/2017, sem que houvesse um amplo e democrático debate - pelo contrário, foi aprovada em meio às manifestações contrárias das entidades científicas, sindicatos, pesquisadores(as) e professores(as). Freire (1992) defendia um currículo produzido com a participação de todos os envolvidos na educação. Como destacou,

[...] E não se diga, com ranço aristocrático e elitista, que alunos, pais de alunos, mães de alunos, vigias, zeladores, cozinheiras, nada têm a ver com isto. Que a questão dos conteúdos programáticos é de pura alçada ou competência de especialistas que se formaram para o desenvolvimento desta tarefa. Este discurso é irmão gêmeo de um outro – o que proclama que analfabeto não sabe votar (FREIRE, 1992, p. 110-111).

Podemos afirmar que o nascedouro dos currículos brasileiros sempre foram anti-freireanos, especialmente antidialógicos. Não queremos dizer, com isso, que Paulo Freire não teve significância, mas inferir que essa não foi suficiente para direcionar as produções curriculares hoje postas. De forma clara e direta, vamos identificar as influências de Paulo Freire nas escolas em apenas dois contextos particulares: pouco antes do golpe militar, nas reformas de base de 1961 que o presidente João Goulart tentou implementar; e quando, Freire exercendo a função de Secretário da Educação (1989-1991), reorganizou o currículo municipal de São Paulo. Ambos casos, experiências pontuais não levadas a cabo.

Como já explicitado, temos um currículo que pouco espaço deixa para o(a) docente exercer sua autonomia; em grande medida por não haver interesse em investir na profissionalização professoral. Diante das lacunas de qualificação dos(as) docentes, o currículo torna-se diretrizes procedimentais que determinam como as práticas docentes devem ocorrer, as enrijecendo e as homogeneizando cada vez mais. Em outros termos, o foco vem centrando-se demasiadamente em orientações pedagógicas<sup>11</sup>, de modo que o(a) professor(a) perde cada vez mais a autonomia de sua prática, distanciando-se cada vez mais da proposta de partir das realidades dos estudantes (os temas geradores), como preconizado por Freire (2019).

Nota-se que o(a) docente vem se limitando ao papel de executor(a) de tarefas pré-definidas; essa situação é ainda mais explícita em escolas que adotam os “pacotes educacionais” e “sistemas apostilados”, ou são “militarizadas”. Como já destacava Apple (1989), há uma forte relação entre os chamados “pacotes educacionais” e o aprofundamento do neoliberalismo, o que reforça o argumento de que encontraremos nas escolas muito mais vieses ideológicos ligados ao neoliberalismo em comparação a uma possível influência freireana, já que tais pacotes são presentes nas redes privadas e públicas. Em nome da eficiência – ideologia neoliberal – os(as) professores(as) vêm paulatinamente reduzindo sua liberdade de atuação. Como destacou Apple (1989, p. 159), os “[...] melhores exemplos da incursão dos procedimentos de controle técnico são encontrados no crescimento excepcionalmente rápido do uso de ‘pacotes’ de material curricular”. O

---

11 Num contexto em que os(as) professores(as) possuem qualificação profissional, o “como ensinar” não seria questão tão presente nos currículos. No contexto brasileiro, as diretrizes visam “ensinar” professores(as) a como lecionar, partindo do pressuposto que esses não possuem qualificação e autonomia para exercer sua profissionalização. Não afirmamos, com isso, que questões de cunho pedagógico não devam estar presente, mas é importante garantir formação qualificada para que o “como ensinar” não seja a centralidade dos currículos, os quais devem se ater a muitas outras facetas desse tipo de documento.



processo de ranqueamento de instituições de ensino, de professores e estudantes é reflexo desses vieses neoliberais.

Por um lado, há um processo de homogeneização da prática docente, visando a eficiência produtiva típica do mundo do trabalho, por outro, estimula a formação individualista, que em muito contribui para a lógica do consumo e da desmobilização dos grupos sociais desfavorecidos. O inédito viável, pensado por Freire como sendo sonhos coletivos, fundamentalmente democráticos, fronteira entre o ser e o ser mais (FREIRE, 2019), se distancia do que preconiza os currículos de base neoliberal, fundada no individualismo, na instrumentalização ao mundo do trabalho e na falácia do empreendedorismo.

A Reforma do Ensino Médio (2017), em especial, se distancia, já em sua origem, dos princípios democráticos presentes na perspectiva freireana. Trata-se de uma reforma autoritária, já que estabelecida inicialmente por Medida Provisória (MP746/16) e não ter sido, antes de ser aprovada, amplamente discutida com educadores(as), gestores(as) e pesquisadores(as), como já afirmado. O fato é que os currículos brasileiros nunca foram plenamente democráticos, nem mesmo a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) apontada como importante marco no processo de ampliação da oferta educacional. O projeto educacional brasileiro sempre esteve marcado por silenciamentos e exclusões arbitrárias e orientados por interesses de classe. O que se explica, em parte, por serem projetos discutidos por grupos favorecidos e em esferas distantes da população, especialmente desses mesmos grupos silenciados e excluídos.

Ensinar a partir do universo temático dos(as) estudantes ou do conjunto de seus temas geradores, como defendia Freire, é uma prática que “o currículo engessado” e as condições concretas da atividade docente não permitem. Os conteúdos a serem ensinados poucas vezes são definidos pelos(as) educadores(as) considerando os universos temáticos dos estudantes, já que as diretrizes curriculares acabam deixando pouco



espaço para a autonomia docente. Como nos faz entender Bourdieu (2016), o(a) professor(a) acaba sendo, no conjunto do sistema educacional, reduzido a um(a) agente transmissor(a) de conteúdos – esses resultantes de arbitrário cultural<sup>12</sup> definido em instância superior. Ao contrário do que possamos imaginar, o(a) educador(a) não é uma autoridade pedagógica. Sua autonomia é previamente limitada pelo currículo, pelos materiais didáticos, pelas diretrizes curriculares, pelo projeto político pedagógico da escola, pelos exames que prestarão os(as) estudantes e por um conjunto de normatizações explícitas e implícitas. Se não são autoridades pedagógicas, capazes de determinar aspectos curriculares importantes, ainda que fossem freireanos(as), suas ações seriam limitadas, quando não anuladas pelas autoridades pedagógicas. Assim, compreender quem são os agentes produtores do currículo e suas feições nos permite enxergar a (ausência) presença de Freire nas escolas.

Soma-se a essas questões as lacunas formativas dos(as) docentes brasileiros(as), como destacamos na seção seguinte.

### 3 Formação docente no Brasil e Paulo Freire

Outra forma de uma pedagogia chegar na sala de aula é por meio do arbitrário do(a) professor(a), por isso, importa discutir o perfil intelectual desse(a) profissional a fim de entender se o pensamento freireano embasa o percurso formativo docente. Contudo, como destacado, a autonomia docente é limitada e a ideia de ser uma autoridade pedagógica é questionada. Podemos afirmar que o(a) professor(a) tem “liberdade” de fazer tudo (e nada mais) o que permite às

---

<sup>12</sup> Arbitrário cultural são definições culturais não fundamentadas em nenhuma razão objetiva ou universal, “sendo decisões arbitrárias realizadas pelas classes sociais dominantes que as transmitem para as classes dominadas, de modo que essas as percebem como únicas possíveis ou, pelo menos, como as únicas válidas” (BODART, 2021, p. 25).

instâncias superiores, essas verdadeiras autoridades pedagógicas. As definições em torno das práticas pedagógicas são definidas em instâncias extra sala de aula, sendo esta apenas o *locus* de aplicação e o(a) docente o(a) agente transmissor(a). Se experimentar o(a) professor(a) ensinar algo que nunca esteve em discussão nessas instâncias ou proibida por elas, certamente sofrerá sanções diretas ou indiretas por parte do sistema de ensino, da comunidade escolar e dos(as) cuidadores(as) dos(as) estudantes. De toda forma, considerando que existe algum grau de autonomia docente, o que é verdade, nos importa observar se as supostas influências freireanas estariam na formação dos(as) professores, as quais orientariam suas práticas.

A educação brasileira está organizada em duas etapas: educação básica e ensino superior. A educação básica se organiza em três etapas, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, atendendo crianças de zero a cinco anos. O ensino fundamental, por sua vez, é composto pelos anos iniciais (4 anos) e anos finais (5 anos). O ensino médio tem duração de 3 ou 4 anos. Os profissionais habilitados para lecionar na educação infantil e nos anos iniciais são aqueles que concluem o curso superior de Pedagogia. Para as etapas do ensino fundamental e médio, a formação ocorre nos cursos disciplinares de licenciatura, em nível superior (licenciatura em História, licenciatura em Geografia, Licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia, licenciatura em Matemática, entre outros).

Vale destacar que os impactos de uma aprendizagem deficitária nos anos iniciais desencadeiam deficiências formativas nos anos seguintes do(a) estudante. Segundo o censo escolar de 2020 (INEP, 2020), 18,2% dos(as) estudantes chegam no 5º ano do ensino fundamental com distorção série-idade. No 9º ano, esse percentual é de 22,3%. Em 2017, a taxa de reprovação no 3º ano dos anos iniciais foi de 10,5%. Esses dados sintetizam o problema do ensino fundamental brasileiro. Estaria essa



distorção ligada ao pensamento de Freire? Como se dá a formação dos(as) docentes que atuam nesse nível de ensino?

Atualmente, no Brasil, a formação inicial docente dar-se em faculdades, institutos superiores, centros universitários e universidades. Há pouco tempo, a formação de professores(as) para atuar na educação infantil e nos anos iniciais no ensino fundamental ocorria no ensino médio, nos cursos denominados “magistério” ou “normal”; importa destacar que muitos professores(as) ainda têm apenas essa formação. O curso magistério ainda é ofertado em algumas escolas, formando “educadores auxiliares” para atuar na educação infantil, o que corrobora para a desvalorização salarial da atividade docente, já que muitos desses “auxiliares” acabam sendo compelidos a realizar atividade integral docente.

Mesmo a LDB tendo indicado a formação docente em nível superior, constituiu-se uma política educacional que tende ao nivelamento formativo por baixo, já que os institutos superiores de educação emergiram como instituições de nível superior de segunda categoria, marcado por formação mais aligeirada e mais baratas (SAVIANI, 2008). Soma-se a isso o fomento de abertura de um grande volume de cursos de Pedagogia a distância, o que ocorreu via mercado e atuação direta do Governo Federal, por meio do projeto “Universidade Aberta do Brasil” (UAB/CAPES) iniciado em 2006. Observando a oferta no “mercado educacional” – que forma maior parte dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do país, os cursos superiores de Pedagogia são os mais baratos, o que reflete na infraestrutura das instituições de ensino, na organização curricular, na qualificação do corpo docente contratado e nas condições de trabalho. A ampliação desse curso não foi acompanhada por uma regulação qualificada por parte do Estado, que visando o aspecto quantitativo, ignorou o qualitativo.

Se parte dos problemas da educação está relacionada às lacunas formativas dos(as) professores(as), como ignorar que essa situação está diretamente relacionada à incapacidade do Estado em contribuir de forma



qualificada na formação docente? Os mesmos que buscam relacionar esses problemas à Paulo Freire<sup>13</sup>, são aqueles que cortam recursos das universidades públicas<sup>14</sup> e atacam seus professores.

Pensando a formação docente para as etapas do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio, vamos observar outras lacunas formativas. Historicamente os cursos de licenciatura de formação disciplinar (ou multidisciplinares) apresentam um aspecto “bacharelesco”, marcados por pouca preocupação com os saberes docentes e focados quase exclusivamente nos saberes disciplinares. Esse aspecto reduz os contatos dos(as) estudantes com as teorias pedagógicas, as quais são múltiplas. Quando em contato, o acesso é aligeirado e/ou superficial. Desse modo, uma possível filiação teórica dos(as) futuros(as) professores(as) é mais provável ocorrer em direção ao campo disciplinar de formação do que ao campo pedagógico. É recorrente, quando há uma apropriação da pedagogia freireana, uma compreensão descontextualizada, como destacou Rocha (2017). Essa forma de apropriação acaba por colaborar com os críticos de Freire, que não diferenciam seu pensamento das disfunções presentes em muitos de seus usos.

Para citar dados exemplares do distanciamento das licenciaturas em relação aos conhecimentos pedagógicos, Gatti (2010) analisando os currículos de cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas atestou o seguinte:

---

<sup>13</sup> Os ataques vindos de integrantes do governo Bolsonaro à figura de Paulo Freire foram tão recorrentes que em setembro de 2021 a Justiça Federal do Rio de Janeiro proibiu o governo federal de “praticar qualquer ato institucional atentatório à dignidade do professor Paulo Freire”, sendo a liminar confirmada em dezembro do mesmo ano. A Advocacia Geral da União (AGU) recorreu ao Supremo Tribunal de Justiça (STF) alegando “liberdade de expressão”. Até a data de finalização deste capítulo o STF não havia avaliado o caso.

<sup>14</sup> Sobre isso, ver “Orçamento, política e universidade” (SANTOS; ROSSI; CARVALHO, 2021).



As disciplinas da categoria “conhecimentos relativos aos sistemas educacionais” registram percentuais inexpressivos de presença em todas as licenciaturas analisadas. Quando se desagrega esta categoria, nota-se que a maior parte das matérias aloca-se em “Estrutura e funcionamento do ensino”, ficando aspectos ligados a “Currículo”, “Gestão escolar” e “Ofício docente” com percentuais irrisórios (GATTI, 2010, p. 1374).

O cenário constatado em 2010 por Gatti pouco foi alterado, a despeito das novas diretrizes para a formação de professores. Se considerarmos a mais recente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Resolução do CNE 02/2019), vamos notar uma tendência de priorizar os conhecimentos práticos em detrimento da redução da preocupação com os conhecimentos teóricos pedagógicos e disciplinares.

Não estamos dizendo com isso que a pedagogia freireana esteja completamente ausente nos currículos formativos dos(as) docentes, mas demonstrando um cenário que dificulta aproximações mais sistemáticas que levem às filiações teóricas hegemônicas, como crê a extrema-direita. Em outras palavras, aproveitamos muito pouco das contribuições de Freire para formar professores(as) no Brasil; reflexo dos fracassos da educação brasileira. Vale destacar que a maior ou menor presença de um teórico na formação docente varia significativamente entre as instituições e os cursos.

Jefferson Viana, autor de “Paulo Freire assassino do conhecimento” (2015), publicado originalmente no portal do Instituto Liberal, argumenta que Paulo Freire “implanta a luta de classes” na escola. Essa afirmação não tem sustentação pelos seguintes motivos: a) Freire não está – como gostaríamos – tão presente nas escolas; e b) a luta de classe é, como já explicava Marx, um fenômeno constituinte da história, e não é a consciência de sua existência que a estabelece. O que incomoda autores como Viana é que o pensamento freireano, quando acessado, pode gerar consciência das



condições impostas pelas lutas de classe e mobilizar os agentes sociais em sentido ao questionamento das relações de dominação e das opressões.

O que expusemos até aqui, cremos ter sido suficiente para evidenciar ser equivocado relacionar Paulo Freire aos problemas educacionais brasileiros. Culpá-lo vem sendo uma tática política de desresponsabilização dos gestores públicos e da classe dominante, ao mesmo tempo que estrategicamente atacam um pensamento que ilumina as relações de dominação e reprodução social presente no sistema educacional.

Diferentemente do que dizem grupos de extrema-direita, os problemas educacionais brasileiros não resultam da presença de Freire nas escolas. O que podemos afirmar é que a pouca presença de sua teoria é reflexo desses problemas.

### **Considerações finais**

O pensamento de Freire continua atual e os ataques sofridos são comprovações cabais dessa condição. Sua presença nas escolas não ocorre como esbravejam seus críticos, nem como desejam os que comungam com seu pensamento. Podemos, com convicção, afirmar que Freire faz-se presente naquilo que critica: na predominância de uma educação tradicional, bancária, autoritária, não dialógica, homogeneizante e, por isso, distante da realidade dos(as) estudantes.

Como dito, uma teoria pedagógica pode chegar às escolas a partir do currículo e/ou da prática docente. No contexto atual, grupos oprimidos estão cada vez mais privados de acessar os espaços de produção curricular e as condições de formação e do trabalho docente não garantem a autonomia desses profissionais, o que fortalece as influências neoliberais sobre o sistema educacional brasileiro, ao mesmo tempo que minam as tentativas de resistência a essa tendência.



Concluimos o que já havia sido afirmado por José Eustáquio Romão (2015), amigo pessoal de Freire, que esse pensador nunca foi aplicado na educação brasileira. Mesmo seu método de alfabetização, utilizado por vários países, se resumiu a experiências pontuais.

Como Freire, muitos(as) docentes se colocam como resistência e é isso que mantém nossa esperança acesa. Para Freire a esperança era uma necessidade e, ao mesmo tempo, um imperativo ontológico. O primeiro passo para que Freire esteja – como gostaríamos – nas escolas é garantir, como defendia, que a esperança não se desvie e não se perca, caindo na desesperança ou no desespero (STRECK, 2019). Precisamos a todo tempo esperar!

## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Cristóvão Domingos; STRECK, Danilo R. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4ª edição revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2029. p. 236-237.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

BASSO, Jaqueline Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. As Influências do Neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 10, n. 1, 2014.

BERNUSSI, Mariana Medeiros. *Instituições internacionais e educação: a agenda do Banco Mundial e do Education for All no caso brasileiro*. 102 fls. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais. Universidade de São Paulo, 2014.

BODART, Cristiano das Neves. O que é arbitrário cultural? BODART, Cristiano das Neves. (Org.). *Conceitos e categorias fundamentais do ensino de Sociologia, vol. 1*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2021. [Coleção Conceitos e categorias fundamentais do ensino das Ciências Sociais]. pp. 25-34.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 273-333.



- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. - [1. ed.] - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr., 2003.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010.
- INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar, 2020. Brasília: MEC, 2020.
- LIMA, Licínio C. Gestão democrática. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4º edição revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2029. p. 236-237.
- ROCHA, Ronai. Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire. São Paulo: Ed. Contexto, 2017.
- ROMÃO, José Eustáquio. Brasil nunca aplicou Paulo Freire. *BBC Brasil*, 24 de julho de 2015.
- SANTOS, Maria Elisabete Pereira dos; ROSSI, Renata Alvarez; CARVALHO, Simone Maria Lima de. Orçamento, política e universidade. In: ROSSI, Renata Alvarez; TUDE, João Martins. *Cortes no orçamento das universidades federais*. Salvador: EAUFBA, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Cortez & Autores Associados, 4ª Ed., 1986.
- SAVINI, Demerval. *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- STRECK, Danilo R. Esperança. STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 4º edição revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2029. p. 198-199.