

do Vale, Ana. **A influência da pedagogia Freirana na formação sindical docente.** *En publicación: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI.* Carlos Alberto Torres (comp.). Buenos Aires: CLACSO. 2001. ISBN: 950-9231-63-0

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/vale.pdf>

Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO

<http://www.clacso.org.ar/biblioteca>

biblioteca@clacso.edu.ar

TERCERA PARTE
Paulo Freire y la educación popular

A influência da pedagogia Freirana na formação sindical docente

Ana do Vale*

Introdução

Historicamente datado, esse estudo parte da análise da evolução da organização do sindicalismo docente nas décadas de 80 e 90. Uma reconstituição histórica desse período permite mapear o campo no qual emergiu, dessa organização, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação. Expressando-se num novo padrão de participação política, o acelerado processo de organização dos educadores, e em especial, dos educadores de 1º e 2º graus, expressa-se no fortalecimento das entidades estaduais, refletindo-se naturalmente enquanto entidade nacional.

Embora a história registre a presença da organização dos educadores brasileiros bem antes da década de 60, a criação de uma *entidade nacional* somente ocorreria no início dessa década. Originalmente criada como CPPB - Confederação dos Professores Primários do Brasil-, essa entidade foi a responsável pela organização e consolidação da categoria docente na esfera nacional. Incentivando a formação de entidades estaduais, a CPPB ampliou.

* Coordenadora do Instituto Paulo Freire, seção Nordeste-IPF/NE; doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de São Paulo-USP; docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte; pesquisadora da base de pesquisa Educação, Estado e Sociedade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; ex-secretária municipal de educação da cidade de Natal/RN. Autora do livro: *Educação Popular na Escola Pública* (1992). Secretariou a primeira reunião de trabalho do GT-Educação e Sociedade do CLACSO.

seu quadro de filiados, recebendo filiações de professores de outro nível de ensino, fato que deu origem, em 1973, a CPB -Confederação dos Professores do Brasil.

O caráter pouco combativo da CPPB deu lugar a uma atuação mais contestadora e de pressão política frente às questões educacionais do país, cujos espaços de congregação e de organização dos seus filiados passavam a ser os grandes congressos realizados sob a responsabilidade da nova entidade, a CPB. Segundo Luiz Antônio Cunha, essa mudança de atuação e de direção política do movimento é favorecida pela reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 (Lei 5.692/71), ao determinar que cada sistema de ensino estruturasse a carreira docente num estatuto do magistério. Com isso, “o governo fornecia a essa categoria, castigada por longo e intenso processo de redução de salários, uma base legal para contestar os padrões vigentes de remuneração, seleção e promoção” (Cunha, 1991: 74).

Dessa forma, as manifestações de contestação dos professores dos vários estados brasileiros eram abraçadas pela CPB, ao se posicionarem contra a política educacional implementada pelo governo e pela política econômica por ele empreendida e seu desdobramento social. A preocupação da categoria deslocava-se das questões exclusivamente educacionais para outras, mais globais –porque sociais. As reivindicações e a defesa da valorização do ensino público e gratuito, mais verbas para a educação, a necessidade de uma educação pública que atendesse aos interesses da população, a luta pela eleição dos diretores de escolas, formação de conselhos escolares, dentre outros, eram temas defendidos pelos educadores, fato que denotava um crescente processo de politização.

Embora regidos por uma legislação trabalhista que proibia a filiação de funcionários públicos a sindicatos, a categoria dos professores caminhava no seu processo de organização política a passos largos, registrando em 1986, filiação de 29 entidades estaduais. Com a constituição de 1988 permitindo a sindicalização do funcionalismo público¹, em congresso, a CPB aprova, em 1989, mais uma vez a mudança do nome da entidade, desta feita, para Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - *CNTE*. No ano seguinte, a entidade incorpora três outras entidades nacionais de educadores: a FENASE -Federação Nacional de Supervisores de Ensino-, a FENOE -Federação Nacional de Orientadores Educacionais- e a CONEFAP -Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas. Hoje, a CNTE “representa uma base de mais de dois milhões de trabalhadores, seiscentos mil dos quais sindicalizados” (Monlevade, 1992: p. 183). As entidades estaduais e municipais, espalhadas por todas as unidades da federação e a ela filiadas, fazem dela a maior entidade organizacional dos educadores de 1º e 2º graus no país.

A CNTE significou, não apenas uma mudança de nomenclatura da entidade, mas a mudança de percepção da categoria. Tratava-se, então, de entender e

assumir que a luta dos professores não era diferente da luta dos demais trabalhadores. Sua *filiação à CUT-Central Única dos Trabalhadores* é um indicador forte da proximidade e da unidade entre o movimento dos professores e dos trabalhadores em geral.

Da mesma forma, a ANDES -Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior- configura-se como sindicato nacional em novembro de 1988, vindo a filiar-se à CUT no ano seguinte. As entidades nacionais representativas dos professores nos três níveis de ensino, ao filiarem-se à CUT, ocupam um lugar de destaque naquela central sindical. Não sem razão, para Ricardo Antunes, fazem parte da CUT “quatro expressivas fatias da classe trabalhadora brasileira: o operariado industrial, os trabalhadores rurais; os funcionários públicos e os trabalhadores vinculados ao setor de serviços” (1995: 30).

Pelo exposto, podemos concluir que a *evolução* do movimento dos professores nos últimos anos vem associando mudanças de natureza *quantitativa e qualitativa*. O elevado número de associações de professores de 1º, 2º e 3º graus, que surgiram nos diversos estados no país, veio acompanhado de mudanças extremamente significativas, não apenas para a categoria, mas, também, para a educação e para a própria sociedade. Registramos algumas delas.

A primeira delas é a substituição do *caráter localista* das associações dos professores. Ao se incorporarem a um movimento nacional, mais forte e estruturado, visavam a unificação da categoria aos movimentos reivindicatórios do país.

Uma outra mudança dá-se no campo de *atuação do movimento*. Deslocando-se de uma prática pouco combativa, cujas ações se limitavam ao encaminhamento de propostas de mudanças educacionais às autoridades públicas, as ações tornaram-se mais contestadoras, marcando nítida pressão política, em relação às políticas públicas educacionais.

Um terceiro ponto, como consequência do processo de politização da categoria, diz respeito aos *temas discutidos* nos congressos e aos próprios documentos da entidade nacional, denotando uma mudança de mentalidade e de compromisso social da categoria, ao discutirem-se questões mais amplas da realidade político-social brasileira, a partir de temas específicos da educação².

Por último, a opção pela denominação “*trabalhadores em educação*”, em detrimento de expressões como “de educadores, professores, profissionais da educação”, ao registrar uma mudança de percepção da categoria dos professores, trouxe para o movimento sindical docente polêmicas e controvérsias sobre a positividade ou não dessa tomada de posição, cuja especificidade do trabalho educacional constitui, ainda hoje, o pomo das discórdias. Apesar da relevância que essa questão encerra, não é o caso de abordá-la nesse instante.

Importa registrar que a importância atribuída à organização sindical dos professores do sistema público de ensino, se por um lado insere as diferentes categorias docente no cenário do “*novo sindicalismo*” do país, por outro lado, o distingue do sindicalismo que os inspirou, ou seja, do operariado fabril do ABC paulista. Diferentemente dos sindicato dos operários, os dos professores constituem-se enquanto de composição não-operária, fato que vem acarretar conseqüências diferenciadas no modo de condução das ações e reivindicações expressas no seu relacionamento com o Estado. Refiro-me ao *sindicalismo de classe média*.

O reconhecimento do avanço quantitativo e qualitativo dos professores, registrado a partir da década passada, não me impede de afirmar ser esse um processo permeado por *conflitos, contradições e resistências*. Afinal, as circunstâncias conjunturais resultam dos conflitos e dos embates dos diversos atores envolvidos. O fato é que as mudanças que levaram o professorado a um elevado nível de organização e politização têm a ver com um indubitável fortalecimento e ampliação do movimento sindical no Brasil.

Não é demais lembrar que os anos 80 e o início dos anos 90 reservam mudanças importantes para o movimento sindical no Brasil. Esse período registra uma grande expansão do sindicalismo, notadamente nos setores urbanos e rurais³. Diversificando-se, o sindicalismo incorpora amplos setores das classes médias urbanas, entre elas: professores, médicos, funcionários públicos, jornalistas etc., responsáveis pelas conhecidas greves no país. Esse período também viu nascer as centrais sindicais, com destaque para a CGT (Central Geral dos Trabalhadores) e a CUT (Central Única dos Trabalhadores); essa última, destacando-se por sua forte capacidade de incorporação e de mobilização dos diversos quadros sindicais⁴. Associado ao fortalecimento do sindicalismo e certamente pela sua ampliação, o sindicalismo no Brasil repercute no cenário político e eleitoral, de onde surge o PT – Partido dos Trabalhadores.

Importa aqui destacar, embora rapidamente, alguns pontos dessa veloz recomposição organizatória do sindicalismo de classe média no Brasil, cujas especificidades explicitam, em muitos casos, o avanço da organização docente. Afinal, “... a evolução da organização dos trabalhadores iniciada ao primeiro sinal do processo de liberalização não pode ser entendida exclusivamente como resultado do aumento da tolerância às greves...” (Noronha, 1991: 99), mas sim pelas características das transições políticas vivenciadas pelo país.

Dentre os fatores responsáveis pela expansão do sindicalismo brasileiro,

“concorreu o desenvolvimento dos Estados de Bem-Estar com suas políticas sociais notadamente nas áreas de saúde e educação, onde o sindicalismo avançou consideravelmente. O crescimento numérico e a concentração de empregados em locais e agências públicas criavam, assim,

as condições essenciais para o surgimento de um movimento sindical poderoso, tal como acontecera no passado entre os operários fabris” (Rodrigues, 1992).

A partir da década de 70, essa expansão, relacionada ao avanço dos Estados de Bem-Estar se torna mais acentuada incorporando-se à máquina dos Estados Nacionais responsáveis por atender as demandas crescentes da população com medidas de proteção social. É nesse quadro que se dá o crescimento numérico do funcionalismo e serviços públicos notadamente da educação e da saúde, responsáveis por atender as demandas crescentes da população, com medidas de proteção social.

Contudo, a expansão do *funcionalismo público* favorecido pelo intervencionismo estatal veio acompanhada do crescimento do serviço público gratuito, fato que significou aumento dos impostos.

“Na medida em que esse aumento encontrou resistência de parte dos contribuintes e que não foi capaz de acompanhar o aumento das despesas, o resultado foi não apenas uma deterioração dos serviços como também uma queda nos níveis salariais que estimulou as reivindicações, as movimentações sindicais e as greves” (Rodrigues, 1992).

Ora, o que se percebe é que o aumento do número de funcionários públicos, em decorrência da necessidade de ampliar-se a prestação de serviços à população provocou um processo de declínio social e de perda de status do próprio funcionalismo, estimulando funcionários e empregados a adotar formas de comportamento e de pressão que eram características de camadas sociais de mais baixa qualificação, especificamente dos trabalhadores de macacão e de mãos calejadas (Rodrigues, 1992).

O sindicalismo no Brasil começava a ficar de mãos mais finas, para usarmos uma expressão do mesmo autor.

O fato é que o sindicalismo de classe média expande-se, o que se observa no elevado número de *greves* e de *jornadas de trabalho perdidas*⁵, notadamente centrada no funcionalismo público, mais especificamente nos segmentos da saúde e da educação. Em termos percentuais, “em 1987, mais de 60% dos grevistas e 80% das jornadas perdidas correspondem ao setor público” (Noronha, 1991: 101). Acrescenta-se ainda o fato de que, em relação a outros grupos de trabalhadores, as greves entre os assalariados da classe média nos anos 80 início dos anos 90, destacam-se por sua duração e pelo maior número de grevistas envolvidos.

Certamente toda greve reserva em si, uma diversidade de significados. Quer seja acumulando demandas trabalhistas, descontentamento social e político, ou ainda buscando implementar estratégias de consolidação de novas lideranças

sindicais, as greves expressam intencionalidades que extrapolam o conflito puramente trabalhista. Parece ter sido esse o caso do sindicalismo de classe média e do sindicato dos trabalhadores em educação. Embora as greves tivessem como eixo central a luta contra a crescente degradação salarial, elas não se restringiam apenas ao aspecto econômico, sendo permeada por significativa e imediata dimensão política.

Vários fatores contribuem para a tipificação da greve do sindicalismo de classe média. Notadamente vinculado ao serviço público, as greves longas e maciças são resultado da predominância de atividades de serviços na área pública, se consideradas as atividades industriais na área privada. O Estado, sendo o empregador, abriga categorias de trabalhadores cujo número de filiação a sindicatos é muito elevado e, finalmente, o número de associações sendo abrangentes aceleram e facilitam greves igualmente abrangentes. Esses fatores, ao se relacionarem entre si imprimem um ritmo e um padrão ao sindicalismo de classe média, ou mais precisamente, ao sindicato do setor público manifesto através de mudanças de atitudes retratadas no aumento do percentual de conflitos.

A peculiaridade da ação grevista dos funcionários públicos, incluindo-se aí as greves do movimento docente, pode ser ainda observada na natureza de suas ações, “na medida em que [elas] não ferem diretamente o processo de valorização do capital. Só as ações ampliadas, no tempo e no contingente envolvido, têm conseguido obter conquistas efetivas” (Antunes, 1995: 20). Embora essa colocação se pautar na concepção da improdutividade do trabalho docente, no sentido marxista do termo, o fato é que os professores passaram a assumir a condição de assalariados, algo que significou um fato novo na história de sua organização política. Prova disso é que, se antes o professor se sentia chocado ao receber pela força de trabalho despreendida salários e não proventos, fato que o igualava aos demais trabalhadores, “hoje, não só quer ser assalariado mas quer lutar como assalariado, até quer imitar operários na luta econômica e política” (Fernandes, 1986: 30-31).

Enfim, mesmo sumariamente merece destacar *dois aspectos evolutivos* do movimento docente nesse período. O primeiro, (já referido) de *caráter quantitativo*, diz respeito ao crescente número de educadores associados aos sindicatos. Os professores buscam a entidade associativa como espaço de representatividade e legitimidade política de suas discussões e ações, conferindo-lhes “status de credibilidade”, não apenas para a categoria, mas também para a sociedade. Prova disso é que hoje, na relação dos 25 maiores sindicatos do país vinculados à CUT, seis são ligados a educação, inclusive o primeiro da lista, a APEOESP com 105.000 membros⁶. Esse é um percentual extremamente significativo do ponto de vista numérico dos filiados à entidade sindical docente no país.

O segundo aspecto, o da *evolução qualitativa* do movimento docente, merece igualmente atenção, uma vez que o avanço se dá no sentido da politização da

categoria que vai se constituindo enquanto sujeito coletivo, usando um novo discurso, expressão de uma nova percepção da entidade.

O certo é que o movimento de rearticulação e renovação do movimento sindical ocorrerá a partir dos anos 80, com as greves, aqui referidas. A partir desse período, as entidades sindicais tomam para si a responsabilidade de construção de um modelo de capacitação dos dirigentes e trabalhadores. Aos poucos, constroem seus próprios projetos de formação sindical autônomos, autogerenciados, alicerçados em propostas político formativas voltadas para as bases. Incorporadas às centrais sindicais, as propostas e projetos de formação sindical irradiam-se por entre as entidades a elas vinculadas, através da constituição de departamentos de educação e cultura, fato que confere ao sindicalismo uma marca distintiva considerando os períodos anteriores.

É o caso por exemplo da CUT, a qual está filiada a CNTE, fato inclusive que lhe confere, segundo informes da própria CNTE, um lugar de destaque nessa entidade sindical –a segunda maior confederação brasileira a ela vinculada⁷. No que se refere às entidades sindicais docentes assumirem para si projetos de formação sindical, a APEOESP pode ser um bom exemplo. Em documento de 1994⁸, essa entidade registra a síntese da sua posição frente a questão educacional nos seus encontros e congressos. Nele, a trajetória da formação profissional, política e sindical do professor é delineada em detalhes. No que nos interessa destacar, apenas em 1990, a entidade assumiu a formação política, sindical e educacional da categoria, transferindo-a da esfera pública (antes concentrada nas cobranças feitas às universidades ou ao próprio Estado) para sua sede.

Da mesma forma, no âmbito específico *da evolução política da organização dos docentes*, a preocupação com a formação sindical dessa categoria esteve presente desde cedo no interior do movimento, embora marcada por três grandes momentos, conforme avalia João Monlevade:

“O primeiro, de 1965 a 1987, em que éramos predominantemente *caixa de ressonância*; o segundo, de 1980 a 1987, em que éramos agitado *palco de debates*; o terceiro, de 1987 para cá, em que temos sido *produtores e defensores de propostas*” (1992: 183).

Para o autor, enquanto *caixa de ressonância* a entidade sofria diretamente a ação da política educacional do Estado e da produção acadêmica dos pedagogos. Se, por um lado, os secretários de educação usavam a entidade para passar suas propostas curriculares, suas reformas de ensino e solicitar a colaboração dos educadores, por outro lado, os eventos educacionais promovidos pela entidade serviam de palco para exposições de teses acadêmicas renovadoras ou revolucionárias, que angariavam palmas mas não se envolviam nas lutas concretas; enquanto *palco de debates* (de 1980 a 1987), dada a conjuntura da época, a entidade delineava uma fase de independência do seu pensamento

educacional resultante dos embates das idéias que se processavam nas diferentes esferas sociais e, em especial, no espaço sindical. No entanto, essa independência veio marcada por uma tendência de negação do *status quo* pedagógico e não pela contraposição de projetos alternativos. Através da crítica se polemizava com os governos, com a Lei 5.692/71, com as ideologias dominantes, com a própria escola. Tratava-se de uma forma de luta pela recuperação do direito do exercício da cidadania na perspectiva da sua ampliação e consolidação.

A participação dos educadores sindicalizados no processo Constituinte, na organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação assinado em 19 de outubro de 1994, imprimem ao movimento uma mudança de comportamento político. Esse fato, certamente, se sustenta em referenciais teóricos que passam a nortear as discussões e as propostas defendidas pelo movimento a partir de então. Assim é que, o envolvimento e a contribuição da CNTE nesses diferentes momentos, deu-se não apenas pela sua capacidade de criticar, mas principalmente pela capacidade de, ao criticar e ser criticado *proponer alternativas concretas e viáveis* para os problemas educacionais vividos pela sociedade. O amadurecimento político do movimento certamente estava associado ao fato de que já, no início dessa década, se podia analisar que ao ativismo e à luta pela luta está sucedendo uma prática menos imediatista, que investe em fundamentação teórica, que ‘perde tempo’ em leitura e reflexão, que ensaia até a formação de quadros especificamente sindicais em questões educacionais (Monlevade, 1992: 190).

O envolvimento da CNTE, por exemplo, como parte da comissão executiva do pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação de 1994, parece confirmar essa evolução comportamental sobre a qual me refiro. Atuando juntamente com representantes do próprio Ministério da Educação, do CONSEDE (Conselho Nacional de Secretários de Educação de Estado), UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), CFE (Conselho federal de Educação), CRUB (Conselho de Reitores), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) a CNTE, assim como as referidas entidades acima enunciadas, promoveram um grande movimento de mobilização nacional com o objetivo de detectar os problemas educacionais de maior relevância para a população brasileira e apontar alternativas estratégicas para enfrentá-los.

Na verdade, essa nova forma de atuação da entidade representativa dos trabalhadores da educação no nosso país, denotava um profundo avanço no que diz respeito ao seu amadurecimento político e ao seu envolvimento na elaboração das políticas públicas. Afinal, “la forma cómo se realiza esa participación y el carácter de la misma no sólo dependen de los espacios o posibilidades que entregue el Estado y la relación estructural de éste con la sociedad civil.

Dependen de la naturaleza de las organizaciones y de su inserción en el sistema político” (Núñez, 1990: 56). A postura e a atuação da organização docente parece apontar na direção desse entendimento.

Matrizes discursivas da formação sindical docente: a presença da matriz freireana na formação sindical docente

Reconhecendo-se enquanto sujeitos sociais, enquanto trabalhadores, os educadores redefinem sua função social no âmbito da esfera pública educacional, imprimindo ao magistério um novo perfil de identidade. Sua filiação à CUT significa, portanto, incorporação dos trabalhadores da educação ao conjunto das lutas da classe trabalhadora.

Como conseqüência, a mudança de concepção da categoria vai refletir-se diretamente nas diferentes esferas sociais em que atuam, alterando significativamente as relações estabelecidas na escola, nos espaços da sala de aula, nas relações com os educandos, com a comunidade e com o próprio Estado.

Contudo, não basta reforçar aqui o que de uma certa forma estamos hoje a presenciar. Importa reconhecer que essas alterações representaram uma mudança eminentemente política, expressando-se na concepção mesma da educação e do próprio ato educativo.

A fim de apreender o que de uma certa forma alimenta e sustenta essa nova forma de ser, qual seja, a de assumir-se enquanto sujeitos trabalhadores da educação, recorro à noção de “matriz discursiva” adotada por Sader. Para ele,

“as matrizes discursivas devem ser entendidas como modos de abordagem da realidade, que implicam diversas atribuições de significado. Implicam também, em decorrência, o uso de determinadas categorias de nomeação e interpretação (das situações, dos temas, dos atores) como na referência a determinados valores e objetivos. Mas não são simples idéias: sua produção e reprodução dependem de lugares e práticas materiais de onde são emitidas as falas” (1988: 143).

Desse conceito, pode-se abstrair a compreensão de que a leitura da realidade passa por diferentes concepções, análises e atribuições de significados a ela referidos. A clareza no modo de conceber a realidade direciona a opção por determinadas categorias de nomeação e interpretação do que está posto, dos atores envolvidos e dos temas propostos. E mais, por não se deter ao campo específico das idéias, a produção ou reprodução dessa realidade depende ainda dos lugares e das práticas concretas de atuação dos sujeitos ali envolvidos, de onde elaboram-se os discursos, as falas.

Ora, o que está posto é a possibilidade de se apreender a realidade a partir de determinados valores e opções que assumimos diante do real, fato que implica uma tomada de posição teórico-político-ideológica, associada a uma ação prática. Em uma palavra, implica o exercício da práxis. As “matrizes discursivas” portanto, balizam a interpretação da realidade manifesta a partir de determinadas atribuições de significados assumidos.

Nessa ótica e em relação ao movimento sindical docente, tentarei destacar, a partir da constatação da influência de matrizes discursivas de orientação marxista, da educação popular e da matriz freireana na formação sindical dos trabalhadores filiados às Centrais Sindicais⁹, a presença da *matriz freireana* nas reflexões e nas ações práticas do movimento docente. Isso porque, estando a categoria docente filiada à CUT, uma das Centrais estudada, é possível abstrair o raciocínio de que as orientações político-formativo-ideológicas dessa central sindical perpassam certamente a CNTE e nela, os sindicatos docentes a ela vinculados.

Especificamente, no que se refere a discussão da matriz freireana e o marxismo, é conveniente registrar que essa questão sempre esteve presente entre alguns dos estudiosos da educação. Não raramente atribui-se ao pensamento de Freire como sendo ingênuo, idealista ou, em outra ordem, não marxista. Embora essa questão mereça uma discussão à parte, é conveniente enfatizar que, ao se deparar com esse tipo de crítica, o próprio Freire respondia por vezes, *paciente impacientemente*, por vezes ainda com ternura e indignação, sem contudo se descuidar do diálogo, exercitando o que ele mesmo apregoava

“que não se pode estar nem além nem aquém do tom com que nos fazem a pergunta. A intensidade e o vigor da resposta devem corresponder aos da pergunta. (...) A minha mansidão também foi aprendida e está em função da mansidão ou da violência do outro” (Freire et alii, 1995: 38).

Assim é que, em diferentes passagens das suas obras, em seminários, cursos ou palestras, quando provocado a falar sobre essa questão, Freire não se isentava de responder ao refletir

“com quem, preso ao dogmatismo igualmente de origem marxista, mais do que minimizava a consciência, a reduzia a pura sombra da materialidade. Para quem pensava assim, mecanicistamente, a pedagogia do oprimido era um livro idealista-burgês. Possivelmente, ao contrário, uma das razões que continuam a fazer esse livro tão procurado hoje quanto a 22 anos é exatamente o que nele então levava certos críticos a considerá-lo idealista e burguês. (...) a compreensão da história em cujas tramas o livro procura entender o de que fala, é a recusa a posições dogmáticas sectárias, é o gosto da luta permanente, gerando esperanças, sem a qual a luta fenece. É a oposição já nele embutida contra os neoliberalismos que temem o *sonho*,

não o impossível, pois que esse não deve sequer ser sonhado, mas o sonho que se faz possível, em nome das adaptações fáceis às ruindades do mundo capitalista” (1992: 179-180).

Mas essa visão não se limitava apenas a posição do autor. A obra pedagógica de Freire, tida como uma manifestação particular do pensamento dialético, o aproxima do pensamento marxista. É o caso, entre outros, do estudo de Schmied-Kowarzik. Nesse trabalho, que traz o título *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire* (1983), o autor enfatiza que o caráter problematizador do diálogo e a relação do trabalho educativo com a transformação da sociedade constitui a essência da obra de Freire. Nas palavras de Kowarzik:

“A sua *Pedagogia do oprimido*, referida originalmente à alfabetização no plano da linguagem e da política da América Latina, será considerada aqui não enquanto modelo da educação de adultos no Terceiro Mundo, mas sob o aspecto da sua determinação dialética da experiência educacional, pois como tal ultrapassa a sua motivação concreta, apontando uma direção para a autocompreensão dialética de toda teoria da educação” (1983: 69).

A concepção dialética da educação pensada por Freire reside no caráter eminentemente revolucionário da pedagogia e no caráter eminentemente pedagógico da revolução. A propósito, Paulo Freire, ao dialogar com Gadotti e Sérgio Guimarães, enfocou assumidamente essa concepção ao falar:

“Quando estou discutindo com estudantes a significação mais profunda da educação à luz dessa compreensão realista, crítica e materialista da história, a minha preocupação não é convencê-los da verdade do que Marx disse, mas contribuir com esse convencimento para que eles engrossem amanhã a *luta pelo vencer*, no sentido de mudar a história. Sou também político, portanto, e *sou político na própria especificidade da pedagogia*. É isso que eu gostaria de deixar claro. É óbvio que nem todos pensam como eu, e no Brasil há muita gente que não pensa igual a mim. Eu penso assim, e me sinto profundamente político mesmo quando me encontro no *espaço da pedagogia*” (Freire et alii, 1995: 31).

A relação teoria e prática no pensar de Freire “o insere no contexto da práxis política como momento de uma teoria das ações culturais revolucionárias” (Schmied-Kowarzik, 1983: 71), através da dialética do diálogo libertador, *uma das diretrizes postas* para as reflexões e as ações práticas educativas. De resto, é como nos fala Gadotti,

“Marx apenas esboçou a sua teoria da educação. A concepção dialética da educação teve, depois dele, a contribuição de numerosos filósofos e educadores. Esses teóricos da educação puderam mostrar, sobretudo no século XX, os desdobramentos das primeiras teses de Marx a respeito da educação. De um lado, demonstraram o caráter de classe da educação

burguesa e a mistificação de sua pedagogia. De outro, apontaram para as possibilidades de associar as lutas sociais e pedagógicas, abrindo caminho para uma educação emancipadora, isto é, uma educação voltada para um futuro com equidade e justiça para todos” (1995: 201).

Paulo Freire foi um desses educadores.

Diante do exposto e para o que nos interessa discutir, resta saber se a matriz freireana da educação, uma das diretrizes postas às experiências educacionais, serviu de parâmetro para a construção de propostas teórico-metodológicas do movimento sindical. Para isso recorro às *principais teses* que serviram de sustentação à concepção freireana de educação, com o intuito de, à luz dessas idéias, interpretar algumas das propostas político-pedagógicas da formação/ação sindical docente. Ou seja, a tentativa é encontrar pontos comuns entre o pensamento freireano e a forma de expressão política do movimento, de uma vez que parto da hipótese de que a categoria docente recebeu influência da pedagogia freireana no processo de sua organização política. Não quero dizer com isso que há uma exclusividade do pensamento de Paulo Freire na formação e na prática dos educadores, apenas defendo a hipótese de que esse educador teve forte influência por entre os educadores brasileiros por que preferimos ficar apenas neles.

Embora alguns autores tenham identificado, na década de 80, além da matriz freireana, as matrizes marxistas e da educação popular como responsáveis pela formação sindical no país¹⁰, prefiro focar a matriz da pedagogia freireana, sem, contudo, desconhecer a interrelação estabelecida entre essa última e as demais. Não apenas por tudo que já foi exposto mas, principalmente, por considerar extremamente delicada a análise em separado dessas matrizes, sobretudo, a separação entre a matriz discursiva da pedagogia freireana e a matriz da educação popular, a menos que isso se justifique por alguma razão metodológica. Entendo que ambas estão tão *intrinsecamente relacionadas* que seria improdutivo desconsiderar o diálogo que elas mantêm. Isso por um lado.

Por outro lado, penso que é exatamente a recriação, a reformulação, a ampliação do conhecimento a partir da concepção freireana de educação que justifica o próprio pensar do educador Paulo Freire, tornando-o vivo, original e atual entre nós. Em outras palavras, não será a tentativa de “depuração” do seu pensamento ao isolá-lo dos demais (aqui referidos), que o tornará mais legítimo e, portanto, apto a ser analisado. Ao contrário, é o avanço do conhecimento a partir do saber instituído que o tornará autêntico, porque mutável. Daí porque, ao respeitar a trajetória teórico-metodológica de cada um, opto por percorrer um outro caminho, na tentativa de contribuir minimamente, para essa discussão.

Apontar as principais teses que sintetizam o pensamento de Paulo Freire sobre a educação não é tarefa das mais fáceis. A tentativa de extrair de sua obra as principais teses que a constituem, justificaria certamente uma nova pesquisa,

dada a sua abrangência e a riqueza de sua produção intelectual. De resto, de uma certa forma essa tarefa já foi realizada, através dos inúmeros trabalhos intelectuais produzidos a partir e sobre o seu pensamento. Somando-se a esses aspectos o fato de não ser essa a minha preocupação específica, interessa-me destacar algumas teses que constituem o legado de Paulo Freire, por entender ser essa uma condição essencial à compreensão da minha abordagem.

Embora a referência ao pensamento de Paulo Freire sobre a educação reporte-se, normalmente à obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1970, a origem de suas idéias remonta a 1959, em *Educação e Atualidade Brasileira*¹¹. Essa não é uma descoberta minha; a ela cheguei como que para comprovar as afirmações do professor Celso Beisiegel, em uma de suas valiosas preleções sobre o pensamento do educador Paulo Freire¹². Verdadeiramente, o referido texto já continha, naquela época, as teses que foram desenvolvidas posteriormente pelo educador. Destaco algumas delas:

Sobre educação

“Parece-nos que uma das fundamentais tarefas da educação brasileira, vista sob o ângulo de nossas condições faseológicas atuais, será, na verdade, a de criar disposições mentais no homem brasileiro, críticas e permeáveis, com que ele possa superar a força de sua ‘inexperiência democrática’. Superar esta força e, perdendo o quase assombro em que se acha hoje, inserir-se à vontade no clima da participação e da ingerência. E isto, em todos os graus: no da educação primária, no da média, no da universidade, e em qualquer tipo de ensino” (Freire, 1959: 87).

Sobre a Concepção de homem

“A possibilidade humana de existir –forma acrescida de ser– mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distinguir o ontem do hoje. O aqui do ali. Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico. Faz dele um criador de cultura” (Freire, 1959: p. 8).

A relação do homem com a sociedade

“Ao se estudar o comportamento do homem, a sua capacidade de aprender, a licitude do processo de sua educação, não é possível o esquecimento de suas relações com a sua ambiência. Disto ressalta a sua inserção participante nos dois mundos sem, todavia, a sua redução a nenhum deles. A sua inserção no mundo da natureza, pelas suas características biológicas. A sua colocação no cultural, de que é criador, sem a sua redução a um objeto de cultura (Freire, 1959: p. 8).

Nessas posições iniciais, deve-se relevar que, já naquela época -1959, Paulo Freire explicitava a sua concepção de homem, de sociedade, de educador, reafirmando-a, como vimos no seu último trabalho, 37 anos depois. A atualidade dessas e de outras teses por ele defendidas justifica talvez a sua insistência em mantê-las vivas entre nós, mesmo que por elas tenha recebido críticas, acusando-as de repetitivas, ultrapassadas, enfadonhas. Embora não tendo a intenção de responder diretamente a essas críticas, no seu último livro, *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire assim se posiciona:

“Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor. Sobretudo quando a retomada do tema não é pura repetição do que já foi dito. No meu caso pessoal, retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral da minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância do tema de que falo e a que volto no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. (...) É nesse sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica” (1997: 14-15).

De certo, somos levados a concordar com o professor Balduino Andreola, quando afirma que há pensamentos que incomodam um certo tempo e depois se acomodam. O pensamento de Paulo Freire continua sempre incomodando, por isso se mantém sempre atual (1996).

A educação defendida por Paulo Freire era eminentemente político-pedagógica. Rompendo com a educação elitista, com a educação “bancária”, ele manifestava o seu comprometimento com as classes populares, através de uma educação “problematizadora”. Uma educação que fundamenta-se na relação dialética entre aquele que ensina, porque aprende, e aquele que, ao aprender, também ensina. A relação dialógico-dialética entre educador-educando encerra uma opção política, uma opção de classe.

Para Freire, o entendimento da *educação como um ato político*, constitui um dos limites à prática do educador. É dele a advertência:

“A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a política da sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. È preciso assumir realmente a política da educação” (1983: 46).

Residia aí a necessidade da politicidade do processo pedagógico, uma vez que a compreensão dos problemas educacionais se alargavam para as esferas socio-político-econômica e culturais da sociedade.

A prática educativa, enquanto prática política, cria vivências, relações; não só transmite conteúdos. Lembro-me de quando, em entrevista que fiz com Paulo Freire, ele afirmava enfaticamente:

“Se você, como educadora popular, só se preocupar na escola pública em dicotomizar, ou seja, em separar o movimento de testemunhos ou rebeldia do momento de ensinar o conteúdo, você não faz nem uma coisa nem outra, ou melhor, você faz uma coisa inócua” (Vale, 1992: 75).

A preocupação com a leitura crítica do mundo (mesmo que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra) foi uma constante no seu pensamento. Daí porque, para ele, a educação popular, sem descuidar da preparação técnico-profissional dos grupos populares, não pode aceitar a posição de mentalidade política com que a ideologia modernizante entende a educação.

O papel dos educadores é reinventar a educação, reinventando a política. Essa tarefa implica entendermos que estaremos atuando na contramão da cultura dominante e não na contramão de história. Significa ainda reconhecermos que somos seres condicionados genética, cultural e socialmente, porém não determinados. A história é tempo de possibilidade e não de determinismo.

Paulo Freire, ao assumir um modo de pensar e de fazer educação, constatou que refletir não é privilégio de uma determinada classe social, mas de todos os homens. Porém não basta apenas refletir, é necessário que a reflexão do homem venha acompanhada de uma ação consciente sobre o real. O processo de conscientização, de que apenas o homem é merecedor, contribui de forma decisiva para o seu reconhecimento enquanto sujeito histórico. Em outras palavras,

“enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo” (Freire, 1997: 66).

Assim, o homem passa a ser um agente histórico capaz de, estando no mundo, estabelecer com ele uma relação, recriando-o. A relação dialética do homem com o mundo se dá através de uma prática reflexiva na busca de uma transformação social, ou seja, se dá através da consciência crítica, da conscientização.

Contudo, há estágios da consciência. Segundo Paulo Freire, a consciência humana passa por diferentes estágios: o da consciência mágica, da consciência ingênua, da consciência fanatizada, e, por fim, da consciência crítica¹³. À ação educativa problematizadora caberia contribuir para a passagem do nível de consciência intransitiva (mágico-ingênua) para um estágio de consciência transitiva (consciência crítica). Na prática da educação problematizada, Paulo

Freire defendia “a importância fundamental da ‘conscientização’ e insistia em afirmar que o diálogo era o caminho para alcançá-la” (Beisiegel, 1992: 275).

“Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se de amor, humildade, esperanças, fé e confiança. Ele retoma essas características do diálogo com novas formulações ao longo de muitos trabalhos, contextualizando-as. Assim, por exemplo, ele se refere à experiência do diálogo, ao insistir na prática democrática na escola pública: ‘é preciso ter coragem de nos experimentarmos democraticamente’. Lembra ainda que ‘as virtudes não vêm do céu nem se transmitem intelectualmente, porque as virtudes são encarnadas na práxis ou não’, como disse em palestra realizada na abertura da primeira sessão pública do Fórum de Educação do Estado de São Paulo, em agosto de 1983” (Gadotti, 1996: 84).

Na verdade, não apenas o diálogo, mas também a participação, a democracia, a cidadania, a luta pela justiça social, pela libertação, pela emancipação dos oprimidos sempre estiveram presentes nas reflexões de Paulo Freire, como fundamentais à criação de uma contra-cultura.

Ainda em 1959, no trabalho a que fiz referência, afirmava:

“Interessou-nos sempre, e desde logo, a experiência democrática através da educação. Educação da criança e do adulto. Educação democrática que fosse, portanto, um trabalho do homem com o homem e nunca um trabalho verticalmente do homem sobre o homem ou assistencialmente do homem para o homem, sem ele (Freire, 1959: 12-13).

Transpondo essas preocupações de 1959 para o âmbito da relação dialógica entre o educador e o educando, o professor Paulo Freire, em 1981, logo depois do seu retorno ao Brasil, reforçou essa defesa ao falar aos educadores mineiros:

“E, numa perspectiva que eu costumo chamar de libertadora, mesmo que eu não pense que a educação é a alavanca da transformação da sociedade, a relação entre a educadora e o educando terá necessariamente que ser uma relação de desafio à criticidade dos educandos e não uma relação de apassivamento dos educandos. (...) A criatividade dela e dos educandos, não apenas a criatividade dela ou dos educandos sem ela. Eu não defendo a tese da anulação completa da educadora diante dos educandos. O que eu defendo é uma espécie de ausentar-se para ficar e não uma tentativa de ficar, saindo” (Freire, 1981: 3).

Nesse modo de entender a relação educador-educando, ele reafirma a necessidade da relação dialógica entre ambos, sem, contudo, negar a autoridade do educador. O respeito ao educando, ao seu saber, convive com a autoridade do educador.

Em 1996 -trinta e sete anos depois do seu primeiro posicionamento- reafirma, mais uma vez , o seu entendimento de que: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1997: 154).

Enfim, seria desnecessário continuarmos refletindo sobre as teses contidas na obra de Paulo Freire e seus desdobramentos, isto porque, como já nos referimos, além de ser uma questão já amplamente trabalhada no meio educacional, foge aos propósitos desse texto. Não é o caso, portanto, de repeti-las aqui. Importa-nos dizer que acredito na influência das suas idéias político-pedagógicas na formação do movimento sindical docente, uma vez que esse movimento, principalmente a partir dos anos de 70-80, refletia essa influência na sua forma de organização e de ação sindical. De fato, se lançarmos um olhar um pouco mais cuidadoso sobre a história do movimento sindical docente nesse período, poderemos perceber o esforço da categoria no que diz respeito à sua forma de organização, à luta pela ampliação dos espaços democráticos, à defesa de uma educação pública de qualidade, à importância atribuída a uma fundamentação teórica que possibilite uma leitura crítica da realidade, à busca incessante pela ampliação e participação ativa dos seus membros no movimento sindical da categoria.

No que pese as lacunas presentes nessas e em outras formas de expressão do movimento docente, no período assinalado, não posso deixar de registrar que a entidade sindical delineou uma face de independência do seu pensamento educacional através dos embates das suas idéias. Como já foi mencionado, o processo Constituinte e a organização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por exemplo, retratam a evolução do comportamento dos educadores sindicalizados. O longo período de 1989-1995, de debates na elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, testemunhou a presença e a luta sindical dos educadores na defesa da escola pública laica e unitária. Embora o peso dos parlamentares ligados a interesses oligárquicos da nossa sociedade tenha freado as propostas progressistas, defendidas no referido Fórum, isso não esconde o fato de que a categoria, naquele momento, estava a exigir propostas concretas, que deveriam expressar-se em forma de artigos na nova lei educacional, fato que como sabemos enfrentou sérios obstáculos.

“As mutilações e subterfúgios que foram se introduzindo no projeto de LDB colocam o campo educacional como um dos espaços onde claramente -como analisam alguns cientistas sociais- o Estado, enquanto sociedade política (Executivo, Parlamento e Judiciário) não reflete o avanço político-organizativo da sociedade civil. Um único representante das forças ultraconservadoras, deputado A. Tinoco, ligado ao grupo de Antônio Carlos Magalhães, apresentou mais de mil e duzentos destaques. O enfrentamento da escola pública e o reforço às teses privatistas e

mercantilistas, em boa medida, se constituem numa falsa vitória e, portanto, um limite aos próprios interesses de frações da moderna burguesia” (Frigotto, 1999: 159).

Importa registrar que, apesar dos limites das conquistas, nem sempre condizentes com o esforço desprendido pelos segmentos sociais envolvidos, passava a categoria docente de uma fase crítica, a outra, dessa feita “mais orgânica e propositiva”, como bem afirma o professor Moacir Gadotti.

O *sindicalismo autônomo ou crítico*, identificado nesse período, preserva uma certa imagem de independência, tanto dos partidos políticos, quanto do Estado. A criticidade desse sindicalismo, associada à sua independência, permite-lhe confrontar-se com o Estado, sem, contudo, impossibilitar o diálogo quando necessário e a divisão de responsabilidade no que se refere ao enfrentamento dos desafios educacionais. Ao mesmo tempo em que mantém sua autonomia no diálogo e no conflito de interesses com o Estado, desenvolve a capacidade de negociação, possibilitando somar esforços e não dividi-los. Não seria esse um exercício prático de lidar com o diferente?

O diálogo e o conflito na prática sindical docente

Diante do exposto e para melhor fundamentar a hipótese que defendo, é importante ilustrar com algumas ações práticas realizadas pela organização sindical docente, ocorridas em diferentes momentos conjunturais. Embora se trate de uma pequena amostra, delas é possível apreender a presença do pensamento freireano na formação e na prática sindical docente. Por se tratar de experiências ligadas aos interesses de uma determinada categoria sindical, no caso específico a categoria docente, igualmente é possível identificar, na dinâmica da relação desse sindicato com o Estado, oscilações constantes entre o conflito e diálogo. Os sindicatos, mantendo as suas lutas e reivindicações, tendem a lidar com as contradições internas e externas à categoria, de acordo com a evolução histórica, com os representantes do Estado e com suas próprias condições formativas. Todo esse movimento, permeado de oscilações, justifica sua dinâmica e evolução. Afinal, a parceria, apesar das divergências e dos conflitos que possam acarretar, assegura a melhor forma de se encontrar soluções viáveis que realmente atendam às expectativas e aspirações sociais.

No *Rio Grande do Norte*, um professor filiado à Associação dos Professores do RN, à época instância representativa da categoria docente, ao falar sobre sua prática pedagógica afirma:

“eu terminei o pedagógico e comecei a ensinar. Eu não tinha a menor preocupação em ter uma prática diferente daquela que me foi passada pelo curso. Eu queria que o aluno soubesse contar, soubesse ler, soubesse

escrever, eu não tinha uma preocupação maior com a sociedade. Eu não tinha uma *visão de conjuntura, de crítica em relação a essa realidade* que tá aí e foi no movimento que eu comecei a ver que tinha o outro lado da moeda. Minha prática começou a mudar, inclusive, até o método de ensino” (Lopes Jr., 1992).

Ora, o que esse professor está nos apresentando, ao refletir sobre a sua prática, é, entre outros aspectos, a consciência e a necessidade da politização do conteúdo, ou seja, a necessidade de se associar ao conteúdo transmitido, a leitura crítica do mundo. Esse vem a ser igualmente o entendimento do educador Paulo Freire, e não apenas isso, vem a ser uma das características da pedagogia por ele defendida.

Em *Santa Catarina*, a professora Maria das Dores Daros, ao analisar a luta dos professores públicos do estado pela democratização da educação (1994), lembra o XV Congresso Nacional de Professores. Realizado em Goiana, em 1982, o evento tinha Paulo Freire, como patrono e o tema “Educação e Liberdade” como foco das discussões. Em sua análise, Daros corrobora com a comprovação da hipótese que defendo, ou seja, a de que os educadores receberam de uma forma ou de outra influência do pensamento de Paulo Freire. E com isso também concordamos! O pronunciamento do professor Hermes Zanetti (presidente da CPB, naquele período) reforça igualmente esse entendimento. São suas essas palavras, proferidas na abertura do evento:

“quando homenageia Paulo Freire a Confederação dos Professores do Brasil quer dizer que não aceita a tortura, o exílio, (...) a usurpação do poder pela força e a manutenção do poder à força e à revelia da vontade do povo brasileiro. Que a CPB exige educação livre numa sociedade livre, democrática, onde haja paz e justiça social” (Daros, 1994: 66).

E não é essa a esperança e a utopia presentes nos ensinamentos freireanos? Afinal, para Freire,

“sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica” (1992: 10).

Quando a APEOESP decide assumir, em 1997, a proposta pedagógica da CENP -Cordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria de Educação do estado de São Paulo-, por considerar que ela contemplava princípios pedagógicos contidos nas resoluções dos Congressos da APEOESP, quais sejam: “ a valorização do saber do aluno, a consideração da sua prática cotidiana sem desprezo à cultura elaborada historicamente e o reconhecimento do aluno como agente do conhecimento, para que a escola não reproduzisse o autoritarismo”

(1993: 53), denotava, com essa atitude, um enorme amadurecimento político no que se refere a sua relação com o Estado, mas acima de tudo, reafirmava valores, princípios pedagógicos da pedagogia freireana. Afinal, é de Freire o entendimento da necessidade de se *dialogar com o diferente*, fato que exige de todos aqueles que se propõem a tal ação, o exercício da *tolerância, estratégia política* determinante de qualquer avanço. No que se refere aos princípios pedagógicos dessa entidade, não proviria parte deles da pedagogia do educador nordestino?

Quando mais de três mil educadores do Nordeste participam do Encontro Norte-Nordeste em *São Luiz do Maranhão* e decidem homenagear “Paulo Freire: A Pedagogia da Esperança”¹⁴, eles não estão nos autorizando a afirmar que concordam com a totalidade das suas idéias sobre a educação, contudo estão nos dizendo que concordam, pelo menos, com parte delas, caso contrário não teríamos, nesse encontro, nem o palestrante nem tão pouco a pedagogia da esperança, tema de um dos seus últimos livros.

Ressalte-se ainda que, naquele encontro, suas idéias foram expostas, trabalhadas e, na maioria das vezes questionadas, na busca de alternativas às situações novas, surgidas das especificidades regionais e educacionais. E não existe nada mais freireano do que a negação da possibilidade do transplante das suas idéias.

Natal (RN) também registra manifestações dos educadores da rede pública de ensino. Ali, terra que vivenciou, na década de 60, “a experiência de um ‘método’ de alfabetização rápida, que descontentou alguns e assustou a muitos” (Puiggros, 1996: 284), Paulo Freire, atendendo ao convite das secretarias de educação do estado e do município, em 27 de agosto de 1993, foi recepcionado por cerca de três mil educadores e educadoras potiguares, além dos segmentos da igreja católica, movimentos de bairros, representante da câmara dos vereadores, da imprensa e do sindicato dos trabalhadores em educação -SINTE. Na verdade, a significativa presença desses segmentos pouco valeria se não se tivesse vinda acompanhada de uma expressiva manifestação de carinho e de respeito às idéias ali reafirmadas¹⁵. O calor dos debates e dos depoimentos, aquecidos pelo clima de greve no qual se encontravam os educadores, reforçaram a indignação e a ternura esperançosa da ação educativa. Os depoimentos e as denúncias compartilhadas naquele momento associavam ao debate educativo o seu caráter político, confirmando a indissociabilidade entre o ato educativo e a ação político-pedagógica. Ali se exercitava um determinado tipo de educação, ao lutarem por uma certa escola, pela valorização dos educadores, por melhores condições de trabalho, por uma política de valorização da escola pública.

O clima de insatisfação que viviam os educadores da rede estadual de ensino daquele estado¹⁶ reforçava os ânimos de contestação dos sindicalistas presentes ao evento, sem, contudo, desrespeitar a iniciativa das secretarias de educação,

promotoras do encontro. Na verdade, a categoria vivenciava, no exercício da greve, a prática do diálogo e do conflito com a esfera pública. Mais uma vez, podemos atribuir a essa atitude expressão de um amadurecimento político, ao mesmo tempo em que venciam o bairrismo próprio de algumas mentalidades sindicais. A presença do educador Paulo Freire, viabilizada por iniciativa da secretaria de educação do estado e do município, não impediu que verdadeira multidão enchesse o auditório naquele dia, para ouvir e discutir com ele, os caminhos alternativos à escola pública de hoje.

Nesse sentido vale resgatar um outro momento em que a participação dos educadores, através da CNTE, se fez presente através do já referido *Fórum de Valorização do Magistério*. Esse Fórum fazia parte de uma estratégia metodológica do governo Itamar Franco tendo à frente do Ministério da Educação Murílio Hingel. Com o objetivo de viabilizar a discussão em todo o país do compromisso assumido pelo Brasil na *Declaração da Tailândia em 1990*¹⁷, esse governo abriu uma ampla discussão com os segmentos da sociedade civil, consoante previam acordos estabelecidos desde 1990 em Jomtien. Governos estaduais, municipais, secretarias de educação, escolas, sindicatos foram convidados a discutir e a elaborar o *Plano Decenal de Educação para Todos*, estratégia metodológica utilizada pelo Governo para implementar as discussões e assegurar um compromisso assumido pelo país, tanto na Constituição de 1988, quanto na Declaração Mundial de Educação para Todos. Segundo Célio da Cunha, assessor do Ministério da Educação nesse período,

“o núcleo central dessa metodologia de debates e de mobilização, ao contrário de algumas críticas veiculadas, não era o debate pelo debate, mas, sim, o debate como estratégia de formalização e ampliação de compromissos, tanto do poder público quanto da sociedade civil, com vistas ao rearranjo das bases operacionais de implementação do Plano. (...) A metodologia tinha mão dupla, com o intuito de explicar as diferenças e os atritos decorrentes e buscar um mínimo de entendimento e de consenso, condição necessária para a legitimação coletiva de uma estratégia” (1998: 58).

O Pacto pela Valorização do Magistério, resultante da Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília em 1994, é mais uma prova de que pretendo realçar, ou seja, a participação do sindicalismo docente em ações provenientes de iniciativas governamentais. A CNTE –juntamente com o CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação); com a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e demais instâncias organizacionais da sociedade civil ali representadas –não apenas assina o Acordo Nacional como também, e principalmente, passa a fazer parte do Fórum de negociações, cuja presidência caberia ao ministro da Educação. Embora esse Fórum tenha durado pouco mais de um ano, dadas as divergências de orientação política do governo que se sucedeu¹⁸, significou sem dúvida alguma um enorme

e significativo exercício de práticas democráticas. A partir desses conflitos, a CNTE retirou-se do Fórum, que não mais se reuniu. Contudo, o que importa ressaltar é que, quando poder público e sociedade civil encontram-se frente a frente, verifica-se, mais uma vez a importância da parceria ao se lidar com o diferente e do diálogo enquanto canal mediador das decisões e do consenso¹⁹. Parece ter sido essa a posição da CNTE nesse momento.

Pelo exposto, e acima de tudo, considerando os percalços na caminhada de organização do movimento sindical docente, torna-se impossível desconsiderar a estreita relação entre sindicato docente, problemas educacionais e as políticas públicas. Embora a discussão sobre a organização e a atuação do sindicalismo docente no nosso meio ainda seja incipiente, isso não elimina o entendimento de que, seja explícita ou implicitamente, os referidos sindicatos evidenciam-se como instâncias fundamentais em relação a problemas educacionais.

Na sua relação com os problemas da educação, os sindicatos, evidentemente marcados pelos diferentes momentos conjunturais da sociedade brasileira, imprimem formas diferenciadas de se relacionar com o Estado -formas essas expressas em estratégias diferenciadas de ações, de acordo com as demandas dos governos em atuação. Considerada a história política do nosso país e de acordo com a evolução política do movimento, percebemos níveis diferenciados de atuação. Nessa relação com o Estado está em jogo, tanto a forma de governo que se apresenta, como o nível de amadurecimento político da categoria docente. E é precisamente nesse ponto que essa relação ganha sentidos diversos. A capacidade crítica construtiva de propor alternativas às questões educacionais, associada à capacidade de *dialogar por entre os conflitos*, parece ser um caminho sábio, favorável à educação pública nesse país. De resto, sou levada a acreditar que a educação não é problema de governos, mas de Estado e é com ele que se deve lidar, negociar e propor alternativas ao enfrentamento dos problemas que se apresentam, sem contudo descuidar de preservar a autonomia historicamente conquistada.

Enfim, o que estou tentando ressaltar no momento é que esses fatos, associados a tantos outros, reforçam o entendimento da evolução política da organização docente e que, nessa caminhada, denunciam, de uma forma ou de outra, *a influência exercida pelo pensamento de Paulo Freire sobre os educadores*.

Essa influência marcava-se através de suas obras, das palestras, cursos, conferências ou aulas, por ele proferidas (ou até mesmo pela propagação de toda uma vasta publicação de textos, livros e teses a respeito do seu pensamento). Certamente isso denotava, se não uma afinidade com o corpo de suas idéias, ao menos respeito ou concordância com parte delas. É um quadro assim configurado que me faz pensar na influência da matriz freireana de educação na formação e na prática dos trabalhadores da educação, enquanto categoria

profissional e sindical. Considerando que grande parte deles estão filiados a seus sindicatos, conferindo-lhes legitimidade, podemos inferir que a presença do pensamento freireano é significativa em meio a essa categoria.

Embora seja impossível no momento resgatar todos os caminhos que levariam a comprovação da hipótese que defendo, fato que implicaria examinar toda a vida intelectual de Paulo Freire, vida de compromisso com a educação e a sociedade, citaríamos o livro *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996) como uma grande obra, talvez a mais completa obra sobre Paulo Freire, capaz de subsidiar, com profundidade, muitas das argumentações aqui expressas.

Gostaria de ressaltar que não se trata de enaltecer o pensar freireano como único suporte teórico-político a influenciar a categoria dos docentes. Na verdade, não poderia desconhecer outras matrizes que influenciaram a formação política dos educadores, assim como não posso reduzir essa influência apenas a categoria docente. O próprio Paulo Freire recebeu influências de diferentes autores e correntes de pensamento²⁰. Para ele,

“histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (1997: 31).

O despreendimento do poder do saber, atribuindo a capacidade do saber não apenas a alguns homens privilegiados, mas a todos os homens, vem a ser um dos aspectos fundamentais do seu pensar político-pedagógico.

No que pese o reconhecimento das divergências existentes a cerca da concepção freireana de educação, não podemos negar que a difusão do seu pensamento pelo mundo influenciou gerações, autorizando a afirmativa de que: “a sua vida e a sua obra estão inscritas no imaginário pedagógico do século XX, constituindo uma referência obrigatória para várias gerações de educadores” (Nóvoa & Freire, 1998: 169). A questão que se coloca é que as ambigüidades, equívocos e mal-entendidos sobre a sua obra não anulam a vasta projeção, no mundo, da sua teoria. È a diversidade de interpretações de sua obra que a torna certamente mais viva e atual. A apropriação da pedagogia do educador Paulo Freire, por diferentes grupos, em diferentes contextos sociais e políticos, é a forma mais coerente de afirmá-la, inovando-a.

A verdade é que o caráter político das obras de Paulo Freire possibilita uma diversidade de práticas educativas (porque políticas), permitindo aos diferentes segmentos incorporarem aspectos da sua pedagogia, associando-os aos projetos e propostas político-ideológicas que lhes dizem respeito. Daí a amplitude da aceitação da sua obra.

Nesse sentido, é possível entender Sader, ao reconstituir, na década de 80, atividades de grupos de militantes na busca de novas formas de ligação com o povo.

“O fato é que, nessa ‘ida ao povo’, buscando ajudar num processo de fazer despertar a ‘consciência crítica’, o método Paulo Freire esteve mais presente que os escritos de Gramsci, ‘Que fazer?’, de Lenin, os livrinhos de Mao ou o ‘Revolução na revolução’, de Debray, em sua meteórica carreira. De um lado, porque um meio dominante de ‘ligar-se ao povo’ foi através dos processos educativos, a começar pela alfabetização. A demanda era grande e a atividade -legal e aparentemente inocente- poderia ser desempenhada por estudantes avulsos ou militantes organizados. Os novos educadores se debruçaram sobre os livros de Paulo Freire -torceram o nariz para seu idealismo filosófico e seu humanismo cristão- e procuraram absorver suas orientações metodológicas para a alfabetização popular. De outro, porque através do método Paulo Freire abria-se um lugar para a elaboração crítica e coletiva das experiências de vida individual e social dos educandos. Afinal, deixando-se de lado as polêmicas filosóficas, os militantes encontravam orientações educacionais que não estavam muito distantes das formulações de Gramsci” (1988: 167-168).

Da mesma forma como já foi mencionado, Manfredi, ao analisar as três matrizes discursivas que influenciaram a formação das centrais sindicais no Brasil, na década de 80, destaca a influência freireana, associada à matriz marxista e da educação popular, atribuindo, a essas matrizes a responsabilidade pelas formulações pedagógicas e práticas formativas das centrais sindicais, em especial, a CUT (na qual está filiada a CNTE) e a Força Sindical. Para ela, os eixos teóricos metodológicos presentes na proposta pedagógica de Paulo Freire, “foram eleitos como parâmetros para a construção de propostas metodológicas de formação sindical da atualidade” (Manfredi, 1996: 183).

Se ficarmos atentos a alguns depoimentos de lideranças sindicais docentes hoje, em nosso país, ao se referirem à sua formação político-sindical, podemos constatar a presença de fontes formativas diversas, porém, em seu conjunto, comuns no que se refere aos ideais, princípios e valores político-sociais por elas empreendidas. Estou considerando, neste particular, entrevistas realizadas com 12 dirigentes sindicais, todos filiados à CNTE e representantes de 10 estados do país²¹.

De um modo geral, todos eles atribuem sua formação aos espaços da própria militância, ou seja, aprenderam na prática. Foi assim nos movimentos de Igreja (Movimentos de Jovens, Comunidades Eclesiais de Base-CEBS) nas Greves dos Metalúrgicos de 1978-79, no Partido dos Trabalhadores-PT, nos Centros Cívicos, no Movimento Estudantil. Atribuem também sua formação aos cursos de formação sindical, oferecidos pelos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação, pela CUT ou pelo Partido dos Trabalhadores²².

São lideranças que ocupam cargos de direção no sindicalismo docente, em períodos que vão de 3 a 20 anos e têm de 10 a 27 anos de militância. Considerando as características históricas que marcaram esses movimentos sociais, nos termos destacados anteriormente, e na medida em que esses espaços de “militância” vivenciados pelos diferentes segmentos sociais, inclusive o segmento docente, ao serem analisados registraram influências das matrizes discursivas aqui citadas, podemos deduzir que há fortes indícios de que a matriz freireana, juntamente com as demais matrizes, influenciou esses movimentos principalmente a partir dos anos 80.

Como sabemos, essas instâncias sociais refletiam à época um enorme processo de organização da sociedade civil, coincidindo com a expansão e disseminação das idéias freireanas, idéias que (queiramos ou não) continuam vivas e atuais entre nós, mesmo para aqueles que, por serem contrários aos seus ideais sentem-se incomodados. De resto, indagamos, com Afonso Scocuglia, se

“a solidariedade, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, o repúdio a todas as ditaduras, inclusive a do(s) Partidos, entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas de Paulo Freire, não são paradigmas fundamentais, hoje?” (1997: 204).

Não se trata de afirmar que todos esses paradigmas tiveram sua origem em Freire, o que seria, certamente um grave erro de análise e uma enorme ingenuidade teórica. Contudo, é imprescindível reconhecer que a educação por ele concebida e proposta, em sendo eminentemente política estabelece uma estreita relação com os paradigmas acima referidos, justificando-se. E isso, acredito, não podemos negar, assim como não podemos desconsiderar a influência da sua pedagogia na formação sindical docente.

Bibliografia

- Andreola, Antonio Balduino 1996 *Os pressupostos teórico-metodológicos do pensamento de Paulo Freire: o projeto político-pedagógico formulado na pedagogia libertadora* (Vitória-ES: Simpósio Paulo Freire).
- Antunes, Ricardo 1995 *O novo sindicalismo no Brasil* (Campinas-SP: Pontes).
- APEOESP 1994 *Educação no centro das atenções –uma urgência nacional* (São Paulo: APEOESP).
- Beisiegel, Celso Rui 1992 *Poder e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil* (São Paulo: Ática).
- Boito Jr., Armando 1991 “Reforma e Persistência da estrutura sindical”, in *O sindicalismo Brasileiro dos anos 80* (Rio de Janeiro: Paz e Terra) pp. 43-92.
- Cunha, Célio da 1998 “Apolítica de valorização do magistério na década de 1990: apontamento incompletos”, in Veiga, Ilma Passos (org.) *Caminhos da profissionalização do magistério* (Campinas-SP: Papirus) pp. 49-74.
- Cunha, Luís Antônio 1991 *Educação, estado e democracia no Brasil* (São Paulo: Cortez).
- Daros, Maria das Dores 1994 *Em busca da participação: a luta dos professores públicos de Santa Catarina pela democratização da educação* (São Paulo: FEUSP) Tese de Doutorado.
- Fernandes, Florestan 1986 “A formação política e o trabalho do professor”, in *Universidade, escola e formação de professores* (São Paulo: Brasiliense).
- Freire, Paulo 1959 *Educação e atualidade brasileira* (Recife) Tese de Concurso.
- Freire, Paulo 1975 (1970) *Pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1976 *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1977 *Ação cultural para a liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1981 *Debate com os Professores Mineiros* (Belo Horizonte: Departamento de Educação do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais) Caderno Nº 1, Abril.
- Freire, Paulo 1983 *Extensão ou comunicação?* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Freire, Paulo 1992 *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

- Freire, Paulo 1997 *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa* (São Paulo: Paz e Terra).
- Freire, Paulo et alii 1995 *Pedagogia: diálogo e conflito* (São Paulo: Cortez).
- Freire, Paulo & Shor, Ira 1987 *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Frigotto, Gaudêncio 1999 *Educação e a crise do capitalismo real* (São Paulo: Cortez).
- Gadotti, Moacir 1989 *Convite à leitura de Paulo Freire* (São Paulo: Ed. Scipione).
- Gadotti, Moacir 1995 *Pedagogia da práxis* (São Paulo: Cortez-IPF).
- Gadotti, Moacir 1996 *Paulo Freire: uma biobibliografia* (São Paulo: Cortez-IPF-UNESCO).
- Lopes Jr., Edimilson 1992 *O movimento de lutas dos professores de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. 1979-1989* (Porto Alegre: UFRS) Dissertação de Mestrado.
- Manfredi, Sílvia Maria 1996 *Formação sindical no Brasil: história de uma prática cultural* (São Paulo: Escrituras Editora).
- Monlevade, João Antonio Cabral 1992 “Como o movimento sindical tematiza a questão da educação”, in Severino, Antonio Joaquim *et alii. Sociedade Civil e educação* (Campinas: Papirus) Coletâneas da CBE.
- Noronha, Eduardo 1991 “A explosão das greves da década de 80”, in Boito Jr., Armando (org.) *O sindicalismo brasileiro nos anos 80* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).
- Nóvoa, Antonio & Paulo Freire (1921-1997) 1998 “A ‘inteireza’ de um pedagogo utópico”, in Apple, Michal W. & Nóvoa, António (orgs.) *Paulo Freire: política e pedagogia* (Portugal: Porto Editora) pp. 167-187.
- Núñez, Iván 1990 “Sindicatos de Maestros, Estado y Políticas Educativas en América Latina”, in Franco, Mª Laura P. B. & Zibas, Dagmar M. L. (orgs.) *Final do século: desafios da educação na América Latina* (São Paulo: Cortez-CLACSO-REDUC) pp. 39-60.
- Oliveira, Admardo Serafim de 1996 *Educação: redes que capturam caminhos que se abrem* (Vitória: EDUFES).
- Puiggros, Adriana 1996 “Uma descoberta transcendental”, in Gadotti, Moacir (org.) *Paulo Freire: uma biobibliografia* (São Paulo: Cortez-IPF-UNESCO).

Rodrigues, Leôncio Martins 1990 “O sindicalismo nos anos 80 - um balanço”, in *São Paulo em Perspectiva* (São Paulo) Vol. IV, Nº 1, Jan./Mar.

Rodrigues, Leôncio Martins 1992 “A sindicalização das classes médias”, en *Jornal Folha S. Paulo* (São Paulo) 24 de Mayo.

Sader, Emir 1988 *Quando novos personagens entram em cena; experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980* (Rio de Janeiro: Paz e Terra).

Schmied-Kowarzik, Wolfriedrich 1983 *Pedagogia dialética; de Aristóteles a Paulo Freire* (São Paulo: Brasiliense).

Scocuglia, Afonso Celso 1997 *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (João Pessoa-PB: Ed. Universitária-UFPB).

Vale, Ana Maria do 1992 *Educação popular na escola pública* (São Paulo: Cortez) Col. Questões da nossa Época, 8.

Notas

1 Leôncio Martins Rodrigues (1990), ao analisar os ganhos sindicais dos trabalhadores, reconhecidos pela Constituição de 1988, informa que, embora parte das vantagens concedidas por essa Constituição tenham virado letra morta ou tenham sido, posteriormente, restringidas por leis, as principais alterações foram: fim do direito de intervenção do Ministério do Trabalho nos assuntos internos dos sindicatos; direito de greve, inclusive nas atividades consideradas essenciais; direito de sindicalização dos funcionários públicos e o direito de formação de comissões de local de trabalho, em empresas com mais de 200 empregados.

2 Ao analisar a evolução de grau de politização dos docentes no período em foco, Luiz Antônio Cunha (1991) resgata a alteração dos temas debatidos nos congressos e registrados nos documentos produzidos pela Confederação. Tratava-se de temas mais abrangentes com maior poder de mobilização política. Estavam contidos: a discussão sobre Educação e Sociedade; aspectos da problemática educacional; valorização de Ensino Público e gratuito para todos; eleições diretas para diretores de escolas; além das reivindicações específicas da categoria, ou seja, a defesa do salário e da carga horária da categoria.

3 No Ciclo de Debates “Sindicalismo e Relações de Trabalho”, promovido pelo IEA/USP em 1997, O Prof. Leôncio Martins Rodrigues apresentou dados do IBGE que registravam o seguinte número de sindicatos existentes no período de 1989 a 1992: urbanos 6.695 distribuídos por entre empregadores, trabalhadores autônomos, profissionais liberais, trabalhadores avulsos e rurais, 4.498 divididos entre empregadores e trabalhadores.

4 Respalda essa afirmativa o fato de que a CUT, em 1993, registrava no seu quadro de sindicatos filiados o elevado número de 1.927, cujo número de trabalhadores sindicalizados, por sindicato filiado, variava de 500 à 21.000 trabalhadores (informação fornecida pelo Prof. Leôncio Martins Rodrigues, no Ciclo de Debates referido na nota 3).

5 De acordo com Armando Boito Jr., o indicador mais apropriado para medir o volume do movimento grevista é o montante de jornadas não trabalhadas por motivo de greve. No caso, o maior volume do movimento grevista de classe média é notório em relação ao operariado. Embora as greves dos assalariados de classe média sejam em número menor, a média dos dias parados e a média de grevistas por greve são superiores, especificamente no funcionalismo público (1991: p. 65).

6 Dados fornecidos por Rodrigues (1992).

7 História da CNTE, home page da CNTE.

8 Referimo-nos ao documento APEOESP (1994).

9 A esse respeito, ver Sílvia Maria Manfredi (1996).

10 Referimo-nos especificamente ao já referido trabalho de Sílvia Maria Manfredi (1996), e ao trabalho de Emir Sader (1988).

11 Tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife-1959.

12 Estamos nos referindo ao curso por ele ministrado: “Sociologia da Educação V”, na Faculdade de Educação da USP, ano 1997.

13 A respeito da análise dos diferentes estágios da consciência humana, ver Admardo Serafim de Oliveira (1996).

14 Participei do referido encontro como palestrante e pude observar, através de depoimentos os mais diversos, as dificuldades que parte desses educadores e educadoras tiveram que vencer para chegar à cidade de São Luís-Maranhão e lá permanecer para participar das palestras programadas e de um modo muito especial, poder ver, ouvir e dialogar com Freire. Refiro-me em especial aos professores da região Norte do nosso país.

15 Na ocasião, em agosto de 1993, o educador Paulo Freire retornava, trinta anos depois, a cidade de Angicos, cidade que vivenciou sua experiência de alfabetização e que o tornou conhecido em grande parte do mundo.

16 No Estado do Rio Grande do Norte, os professores vinculados à rede estadual de ensino se encontravam em greve. Porém, esse não era um movimento isolado. “... De acordo com levantamento feito pelo Departamento de Políticas Educacionais da SEF-MEC, só em 1993

ocorreram paralisações em 13 unidades federais, com adesão que variou de 70% a 100%...” (Cunha, 1998). De fato, nesse ano ao assumir a Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN os professores se encontravam em greve.

17 O Brasil participou, em 1990, da Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia. Apesar do compromisso assumido mundialmente com a melhoria questão educacional no Brasil, as primeiras discussões ficaram restritas à SENEb (Secretaria Nacional de Educação Básica) do MEC. Considerando que estávamos no governo Collor é possível admitir que mesmo assim a iniciativa de implementar uma discussão nesse sentido deveu-se a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

18 Os principais pontos de discordância incidiram no piso salarial (aprovado no governo Itamar como parte do Acordo Nacional, tendo sido essa inclusive uma bandeira de luta da CNTE durante décadas) e na limitação de um fundo estadual destinado apenas ao ensino fundamental, assim como a não-inclusão da educação de jovens e adultos e da educação infantil.

19 Digo isso não apenas por acreditar na possibilidade de se avançar por entre os conflitos e as divergências que se apresentam no nosso cotidiano, mas, nesse caso específico, por ter tido a oportunidade de participar dessa experiência como secretária municipal de educação e membro participante da UNDIME.

20 A propósito, Moacir Gadotti (1989) relaciona o pensamento desse educador com o de muitos outros educadores contemporâneos, entre eles: Pichon-Rivière; Theodore Brameld; Enrique Dussel; Janusz Korczak; Karl Marx; Edouard Claparède; Pierre Bovet; Célestin Freinet; Antonio Gramsci; J. J. Rousseau; Carl Rogers; Ivan Illich; John Dewey; Lev Vygotsky entre outros.

21 Realizamos essas entrevistas no segundo semestre de 1997, com a colaboração de João Raimundo Alves dos Santos, ex-diretor da APEOESP. Todos os entrevistados ocupam cargos na direção sindical em 10 estados da federação: Bahia, Goiás, Espírito Santo, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Santa Catarina, São Paulo e na Direção Nacional de CNTE. Entre os entrevistados incluímos: Presidente e Secretário Geral da CNTE, vice-diretor regional, Diretores e Vice-diretores de Sindicatos Estaduais, Secretária de Relações Internacional da CNTE e Secretária de Comunicação e Secretários de Finanças de Sindicatos Estaduais dos Trabalhadores em Educação.

22 Não é demais lembrar o forte envolvimento de Paulo Freire nessas e em outras instâncias sociais no nosso país ajudando a consolidar, através do seu comprometimento e ação prática, muitos dos princípios defendidos por esses movimentos, alguns, propostos e defendidos pelo próprio Freire.