

Revista

FUTURO DO PRESENTE

MAR. 2021 • VOL. 3 • NÚM. 1

FEUSP

Ciência e
Tecnologia:
O papel da
Universidade na
resistência popular

**EDUCAÇÃO
E LUTA**

CONHEÇA MAIS SOBRE A
SEÇÃO TÉCNICA DE INFORMÁTICA
DA FEUSP (STIFE)

Relatos: como a educação
transformou ou está
transformando a sua vida?

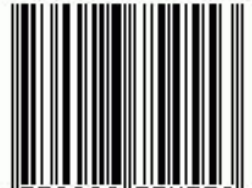
**PARA CONHECER
PAULO FREIRE
E A CONSTRUÇÃO
DE UMA EDUCAÇÃO
CRÍTICA**

2021: Fique por dentro
dos principais eventos
em homenagem ao
centenário de
Paulo Freire

10 COISAS SOBRE PAULO
FREIRE: VOCÊ CONHECE A
TRAJETÓRIA DO NOSSO
PATRONO DA EDUCAÇÃO?

ENTRE PARA O NOSSO
CORPO EDITORIAL:
A REVISTA É SUA!

ISSN 0026-7546



9 770026 754553

Revista Futuro do Pretérito | Magazine

ISSN: 2675-455X

Núm. 1 - Vol.3 - Mar. 2021 | N. 1 - Vol.3- Mar. 2021

Publicação eletrônica (divulgação) | *Electronic publishing (disclosure)*

Quadrimestral (edição especial) | *Quarterly (Special Edition)*

Imagem da capa | *Cover photo*
Lilian Curiel

(Créditos: arquivo pessoal de Lilian)
(Credits: Lilian's personal archive)

Direção editorial | *Editorial direction:*
Millena Miranda Franco (FEUSP)

Vice-direção editorial | *Editorial vice-direction:*
Giulianna Ramalho Osteti (FEUSP)

Conselho Editorial | *Editorial Board:*

Maria José Iachinski (FFLCH/USP)

Marina Grilli (FEUSP/USP)

Nathalia Rodrigues Pinheiro (FEUSP)

Raissa Lelis Tenório Flor (FEUSP)

Rani Beatriz Cruz Evangelista dos Santos (FEUSP)

Sabrina Ferrazoni Superibi (FEUSP)

Revisão | *Proofreading:*

Ana Flávia Martin (IFSP)

Fabiana do Amaral Godioso (FEUSP)

Giovanna Ramalho Osteti (IFSP)

Júlio César da Silva Mendes (FFLCH/USP)

Mariana Silva Evangelista (FEUSP)

Pyetra Stephannie Rodrigues Costa (FEUSP)

Rodrigo Ramalho Souza (IFSP)

Thays Fernandes (FEUSP)

Diagramação | *Design Editor:*

Kesia Caroline Ferreira de Abreu (FEUSP)

Lorrana Cerezer Guimarães (FFLCH/USP)

Melissa Iglesias Alonso (FEUSP)

Assessoria de Imprensa e Divulgação | *Press office and publicity:*

Beatriz Hitos (FEUSP)

Carolina Mometto Perez (FEUSP)

Noah Oliver Hosana

Colaboração | **Collaboration:**

Comunicação e Mídia da FEUSP

Universidade de São Paulo | **University of Sao Paulo**

Reitor (*University Chancellor*): Prof. Dr. (*PhD*) Vahan Agopyan

Vice-reitor (*vice-Chancellor*): Prof. Dr. (*PhD*) Antonio Carlos Hernandez

Faculdade de Educação | **School of Education**

Diretor (*Dean*): Prof. Dr. (*PhD*) Marcos Garcia Neira

Vice-diretor (*Vice-Dean*): Prof. Dr. (*PhD*) Vinicio de Macedo Santos

Avenida da Universidade, 308 | *University Avenue, 308*
Cidade Universitária - Butantã
05508-040 - São Paulo - Brasil (*Brazil*)

Escreva para a revista Futuro do Pretérito | *Write to us:*

revista.futuro.pretérito@gmail.com

Conheça nosso site (*visit our website*):

revistafpfeusp.wixsite.com/site

Fone (*Phone*): +55 11 9 7240-1450

As opiniões, hipóteses, conclusões e recomendações expressas nesse material são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão do corpo editorial da revista Futuro do Pretérito.

(The opinions, hypotheses, conclusions and recommendations expressed in this material are the responsibility of the authors and do not necessarily reflect the vision of the editorial board of Futuro do Pretérito magazine.)

Revista

**FUTURO DO
PRETÉRITO**

FEUSP



• SUMÁRIO •

APRESENTAÇÃO

Estamos muito felizes por estar aqui. Esta é a primeira revista feita por estudantes, na história da FEUSP! Saiba mais...

05

06

10 COISAS INTERESSANTES SOBRE PAULO FREIRE

Conheça 10 curiosidades sobre o nosso patrono da educação nacional.

PERGAMINHO DO TEMPO

Saiba mais sobre a trajetória de Paulo Freire

09

15

RELATOS

>>Inspirada por Paulo Freire, expresse: como a educação transformou a sua vida?



16

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

>>Apresentação, 16.

>> Conversa com quem manja, 18.

>>Artigos, 25.

56

BIOGRAFIA

Conheça a trajetória da
funcionária Lilian
Curiel na FEUSP

65

PEDAGOGIA EM AÇÃO

Propostas pedagógicas
criativas, com Nathalia
Pinheiro.

60

FIQUE DE OLHO

Fique por dentro dos
principais eventos e
atividades do ano,
relacionados ao centenário
do Paulo Freire.

55

SETORES

A importância do Seção
Técnica de Informática
(STIFE) para nossa vida na
FEUSP.

66

HORA DA DESPEDIDA

Entre para o nosso time. A
revista é sua!

APRESENTAÇÃO

A "FUTURO DO PRETÉRITO" CONTINUA EM 3,2,1...

A Futuro do Pretérito, um tributo à ciência e à história, é uma revista eletrônica de divulgação produzida na Faculdade de Educação da USP. Nosso objetivo é que a ciência e a história se tornem mais acessíveis ao maior número possível de pessoas (estudantes, funcionáries, docentes e comunidade externa). Seu nome, que faz referência ao tempo verbal que expressa imaginação e questionamento, remete à tentativa de valorização do passado em tempos presentes e como essa sintonia pode formular perspectivas e aspirações mais conscientes para o futuro.

Construída por muitas mãos e olhares pautados nesses ideais, a revista busca subverter a lógica do esquecimento, lançando luzes para que sujeitos e tempos não sejam apenas verbais, mas históricos. Na história da Faculdade de Educação, nossa revista é a primeira a ser feita por estudantes. Temos muito orgulho desse fato e também estamos cientes da responsabilidade assumida; por isso, nos esforçaremos ao máximo para oferecer um trabalho sempre questionador e de boa qualidade.

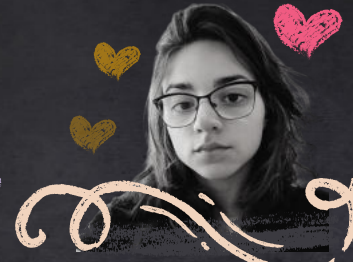
Pensando na democratização da popularização de Ciência e Tecnologia para a sociedade, nossa revista atualmente recebe artigos científicos produzidos por estudantes de licenciatura, graduação e pós-graduação, funcionáries e comunidade externa, fato que propicia grandes oportunidades e incentivo para quem escreve, assim como oportuniza reflexões e acesso a debates educacionais mais recentes para quem lê.

Do ponto de vista da cooperação internacional, a revista Futuro do Pretérito tem fortalecido relações com estudantes editores da revista estudantil Creative Network (Faculdade de Educação da Universidade de KwaZulu-Natal, África do Sul), elaborando coletivamente nova agenda de debates que ocorrerão ao longo de 2021.

Para abertura dos trabalhos, a edição que você lerá a seguir tem como tema central Educação e Luta. O tema busca abranger análises freireanas de educação que adotem olhares atentos ao futuro esperançoso; a partir disso, faz-se possível sonhar e lutar por um mundo possível, necessário e urgente, desmontando relações hierarquizadas de opressão e exploração. Dessa forma, a educação popular será valorizada, bem como a pedagogia da liberdade.

Agradecemos sua atenção e desejamos uma ótima leitura!

10 COISAS INTERESSANTES SOBRE PAULO FREIRE*



Por: Rani Beatriz Evangelista

1 INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSOR

Embora fosse um estudante do curso de Direito, Paulo Freire se sentia atraído pela docência. Começou dando aulas de língua portuguesa no Colégio Oswaldo Cruz, onde estudou, além de aulas particulares para complementar a renda. No final da década de 1940, aceitou um emprego no recém criado Serviço Social da Indústria (Sesi), atuando na Divisão de Educação e Cultura. Foi nesse espaço que Freire participou da elaboração dos Círculos de Pais e Professores, uma estratégia para aproximar os operários e os educadores do Sesi. Foi aí que ele começou a refletir sobre uma educação dialógica e que leve em consideração os interesses e conhecimentos prévios dos educandos.

Paulo Freire tornou-se mundialmente conhecido pelo método de alfabetização que formulou. Poucas pessoas, no entanto, conhecem de que maneira ele criou essa estratégia. Na década de 1950, havia uma famosa propaganda do achocolatado Nescau na televisão. Certo dia, seu filho Lutgardes com dois anos na época, encontrou um cartaz no ponto de ônibus e falou "Nescau!". A partir disso, Paulo começou a refletir e idealizar uma estratégia de alfabetização que conceba esse processo enquanto um modo de criação de significados: parte-se de uma palavra já conhecida, da experiência de vida do educando (Nescau para uma criança, tijolo para um pedreiro, enxada para um agricultor, etc). Depois, divide-se essa palavra em sílabas e, a partir daí, é possível formular outras palavras.

"DESCOBERTA" DO MÉTODO: A LATA DE NESCAU. 2

Foi a experiência em Angicos, Rio Grande do Norte, que colocou Paulo Freire em evidência em âmbito nacional. Em 1963, já tendo aplicado a estratégia da palavra mobilizadora em outros espaços, Paulo, em parceria com estudantes da Universidade do Rio Grande do Norte, começou um curso de alfabetização que duraria 40 horas. Para esse curso foram escolhidas previamente algumas palavras como "voto", "sapato", "povo", "feira", "xique-xique", entre outras palavras que não apenas faziam parte do cotidiano daquela cidade do interior do nordeste, mas que também correspondiam às razões pelas quais os educandos haviam se ma-

3 EXPERIÊNCIA DE ANGICOS E PROGRAMA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO

tricolado: queriam votar, ler a bíblia, melhorar de vida, ler o jornal. Se por um lado a experiência de Angicos trouxe visibilidade ao trabalho de Paulo e um convite para trabalhar em um projeto nacional de alfabetização, por outro, a alfabetização do povo ameaçava os poderosos e, por essa razão, resultou na futura perseguição que o educador sofreria.

4 PERSEGUIÇÃO E PRISÕES

O Programa Nacional de Alfabetização tinha como objetivo alfabetizar 5 milhões de pessoas. Em meados de 1963, Paulo Freire começou a trabalhar na formação de futuros coordenadores dos núcleos de alfabetização. No entanto, o programa foi extinto 13 dias após o golpe militar. A partir disso, o educador começou a ser chamado com frequência para prestar esclarecimentos sobre sua atuação. Freire chegou a ser preso duas vezes, totalizando setenta dias de encarceramento. Embora quisesse permanecer no Brasil, pela sua segurança e de sua família, Freire decidiu pelo exílio.

5 EXÍLIO

A Bolívia foi o primeiro país onde Paulo Freire se exilou. Um representante do Ministério da Educação boliviano convidou o educador para trabalhar como assessor de educação e Freire aceitou. Ele foi sozinho, a família permaneceu no Brasil. No entanto, logo a Bolívia também sofreu um golpe militar e Freire passou a considerar o exílio em outro país. Com uma promessa de emprego e um clima político favorável, o Chile surgiu como uma opção; foi onde Freire e a família se exilaram por alguns anos. O educador foi ganhando notoriedade internacional em razão de seus trabalhos e produções, até que começou a receber propostas de trabalho em universidades dos Estados Unidos, inclusive de Harvard: um contrato de dois anos, a partir de 1969. Também recebeu convite do Conselho Mundial de Igrejas (CMI), situado em Genebra, na Suíça. Aceitou ambas propostas, indo viver com a família nos EUA em 1969 e na Suíça em 1970. Paulo Freire retornou ao Brasil apenas em 1979, poucos dias antes da aprovação da Lei de Anistia e do início da reabertura política.

6 PRODUÇÃO INTELLECTUAL E TRABALHOS DURANTE O EXÍLIO

No Chile, Paulo continuou seus trabalhos com alfabetização de adultos, auxiliando no desenvolvimento de ações educativas para trabalhadores do campo. Em 1967, foi contratado pela Unesco como assessor especial do Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agraria (Icira). No que diz respeito à produção intelectual, foi durante o exílio que Freire escreveu *Educação como prática da liberdade* (1967), tendo como base sua tese apresentada à Universidade de Recife e as experiências que havia desenvolvido no Brasil. Também nesse período, Paulo publicou *Extensão ou comunicação?* (1974), texto em que aborda o trabalho de técnicos agrícolas e camponeses chilenos. *Pedagogia do oprimido* (1970), a obra mais notável do educador, também foi produzida e publicada durante o exílio. Nesse livro, Freire trata do conceito de "educação bancária", além de utilizar pela primeira vez os termos "opressor" e "oprimido".

7 CONSELHO MUNDIAL DE IGREJAS

Em 1969, após o tempo em que passou nos Estados Unidos, Paulo e a família se mudaram para Genebra, na Suíça, onde o educador trabalhou no Conselho Mundial de Igrejas, como consultor especial do departamento de educação. Apesar de adotar os ideais cristãos e ter fé, Paulo não se considerava um religioso. Na década de 1970, publicou um texto denominado "O papel educativo das igrejas na América Latina", reafirmando sua fé nos oprimidos enquanto atores fundamentais para a mudança social. Esse texto foi muito lido entre setores progressistas da Igreja Católica.

8 TRABALHOS NA ÁFRICA

No fim de 1974, enquanto ainda vivia em Genebra, Paulo Freire foi convidado para participar de um trabalho de alfabetização em Guiné-Bissau, país que tinha alcançado a independência de Portugal havia pouco tempo. Os trabalhos começaram em 1975, tendo a alfabetização como carro-chefe. No mesmo período, surgiram convites para o educador trabalhar em outros países recém-libertos como Angola, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. A taxa de analfabetismo nesses países era alta, cerca de 80%, além de possuírem uma grande diversidade linguística e cultural. Durante as viagens a esses países, Paulo Freire escrevia muitas cartas, publicando algumas delas. A experiência em Guiné-Bissau, por exemplo, se tornou um livro: *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*.

Após ser eleita como prefeita da cidade de São Paulo, a paraibana Luiza Erundina (PT) convidou Paulo Freire para ser o Secretário da Educação do município. O educador aceitou o cargo com uma proposta de descentralização do sistema de educação e autonomia das escolas. Uma das estratégias foi trazer de volta a proposta de criação dos Conselhos de Escolas, um espaço deliberativo que contava com a participação de pais, estudantes, professores e funcionários. Freire reintegrou mais de mil funcionários que haviam sido demitidos após uma greve por melhores condições de trabalho. Seu mandato também incentivou a democratização dos conteúdos curriculares. Apesar disso, Freire foi muito pressionado pela mídia e recebeu muitas críticas, até que deixou o cargo em maio de 1991.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO 9

Atualmente, Paulo Freire é reconhecido, em âmbito internacional, como um dos teóricos mais importantes no campo da educação. Ainda em vida, Freire recebeu diversos títulos de doutor *honoris causa* de universidades no Brasil e no exterior. Em 1993, foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz. Em 2016, uma pesquisa mostrou que sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1970) é a terceira obra mais citada em trabalhos na área de humanas no mundo todo – mais do que autores como Michel Foucault e Karl Marx.

10 RECONHECIMENTO AO REDOR DO MUNDO

*Referência:

HADDAD, Sérgio. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.

Pergaminho do tempo

Educação e Luta sob a inspiração de Paulo Freire

Por:



Maria Iachinski



Sabrina F. Superibi

SETEMBRO, 1964

Após o famigerado golpe civil-militar que instaurou a ditadura no Brasil e depois de passar mais de dois meses na prisão, acusado de subversão, Paulo Reglus Neves Freire, ou Paulo Freire, embarcava às pressas para a Bolívia, o primeiro de muitos destinos no qual o educador passaria durante seu longo exílio. Em sua bagagem levava a experiência de ter conseguido o êxito de alfabetizar, ao longo de pouco mais de um mês, uma comunidade inteira em uma cidadezinha no sertão do Rio Grande do Norte.

Nesta edição da Futuro do Pretérito que tem como tema Educação e Luta, sob inspiração de Paulo Freire, a Pergaminho do Tempo traz um breve histórico do que foi a atuação do educador à frente do projeto de alfabetização de jovens e adultos na cidadezinha sertaneja de Angicos, no Rio Grande do Norte, ao longo do ano de 1963.

Nessa cidadezinha, a escola encontrou a vida. As barreiras que historicamente separaram o lugar do professor e do aluno foram transpostas e quem foi para lá ensinar acabou aprendendo muito mais do que ensinou. Neste ano de 2021, em que tantos desafios estão colocados no que diz respeito à luta por um mundo mais justo, esperamos que essa experiência seja como um horizonte norteador para virmos que quando a educação é colocada ao lado do povo, é possível sonharmos com outras realidades possíveis, mais justas e humanas.

Por dentro das 40 horas de Angicos: o que foi essa experiência pioneira de alfabetização de adultos nessa cidadezinha do sertão do RN?

A alfabetização da população brasileira já suscitou aclamados debates desde que o Brasil se tornou o Brasil em 1822, mas foi só no ano de 1934 que a educação apareceu, pela primeira vez na Carta Constitucional, como um direito de todos. Levando em consideração que este país tem um passado (e presente) de exclusão da população pobre e negra dos espaços de ensino, não é uma surpresa descobrir que grande parte do Brasil não sabia ler e escrever na primeira metade do século XX.¹

Estima-se que em 1950 pelo menos 50% da população brasileira não sabia ler e escrever. Foi nesse mesmo período que ocorreu o planejamento da Campanha de Educação de Adultos, promovida pelo Ministério da Educação que, em conjunto com os estados, promoveram a instalação e o funcionamento de salas de aula para a alfabetização de jovens e adultos.²

A experiência em Angicos, portanto, está inserida em um contexto histórico do qual haviam projetos cuja finalidade estava em acabar com o problema do analfabetismo no Brasil.

Tendo em mente esse aspecto, devem ter surgido para o leitor algumas dúvidas como estas: por que a experiência em Angicos se tornou pioneira? Por que Angicos teve repercussão nacional e internacional? Por que o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire foi pioneiro e transformador?

Para responder a todas essas perguntas é preciso viajar no tempo e ir até a década de 60 e, com ela, entender como o projeto de alfabetização de Paulo Freire aconteceu.

Nos meses finais do ano de 1962, alguns estudantes, de maioria universitária, fizeram um levantamento do vocabulário da população de Angicos. Esse é um fator importante, visto que foi a partir das palavras conhecidas pelos jovens e adultos que a alfabetização iria se basear.

¹As constituições de 1824 e 1891 fizeram poucas menções à educação e não traçaram planos muito bem delimitados. Importante salientar que a constituição imperial garantia o direito à educação para todos os cidadãos, entretanto, isso excluía a população negra escravizada da cidadania. De forma semelhante, a carta de 1891 não permitia que a população analfabeta votasse, fato que perdurou até a constituição de 1988.

²Atualmente, de acordo com o relatório da Pesquisa Nacional de Amostra Contínua (PNAD Contínua) do ano de 2019 a taxa de analfabetismo no Brasil era de 6,6%, o que significa que, em números, 11 milhões de brasileiros ainda não sabem ler e escrever.

Somado a esse fator, a alfabetização aconteceu em 40 horas e foi um sucesso, pois as pessoas que participaram do projeto aprenderam a ler e a escrever por meio de um método que, além de alfabetizar, também politizou, isto é, produziu nos alunos e alunas um reconhecimento de si no mundo, enquanto sujeitos ativos na sociedade, enquanto cidadãos.

A politização aparece como uma estratégia importante pois, além de pessoas analfabetas não terem o direito da cidadania — essas não tinham direito de votar, fato que mudou, apenas, com a Constituição de 1988 —, o Brasil passava por uma série de mobilizações sociais favoráveis às reformas de base. As reformas de base foram propostas por mudanças estruturais no campo sócio-econômico e político-jurídico, feitas pelo então presidente João Goulart, popularmente conhecido como Jango, cujas prioridades eram a questão agrária, eleitoral, educacional, constitucional, tributária, entre outras. Nesse sentido, a educação serviria como um canal de transformação social devido ao diálogo com a população, visto que essa teria a oportunidade de conhecer quais eram os seus direitos básicos e lutar por eles.

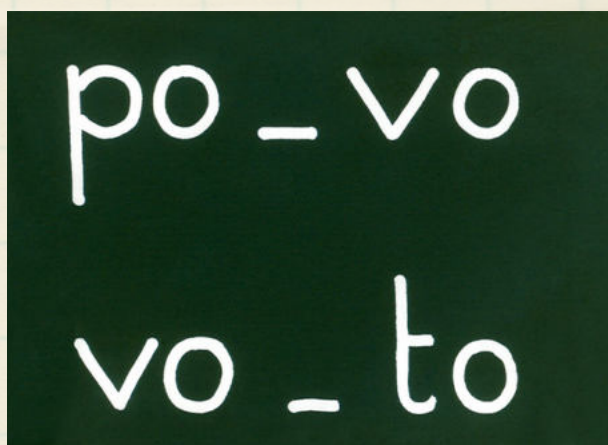


Imagem: Slides utilizados na experiência de Angicos.
Disponível em: <<https://http://angicos50anos.paulofreire.org/biblioteca/fotos/>>.
Acesso em: 03 de março de 2021

Dito isso, em Angicos, os alunos e alunas, ao aprenderem a ler e escrever, também percebiam qual era o seu lugar na sociedade. Nos relatos das pessoas que participaram do projeto, frases como estas apareceram: “aprender que a gente é gente” ou “não sou massa, sou povo!”. Percebe-se, com esses exemplos, que as pessoas passaram a se reconhecer como sujeitos conscientes de si no mundo e, portanto, com possibilidades de atuação na sociedade, isto é, sujeitos politizados. Além disso, a educação e a alfabetização garante, antes de tudo, dignidade.

Até agora uma parte das perguntas foram respondidas, falta entender como a politização e a alfabetização aconteceram na sala de aula. Anteriormente, foi citado que estudantes universitários fizeram um levantamento do vocabulário da população de Angicos.

Esse levantamento é importante pois manifesta um dos pontos centrais do pensamento e da metodologia de alfabetização de Paulo Freire, a saber: ensinar a partir das experiências e conhecimentos prévios que os alunos e alunas têm.

Nas aulas, as palavras usadas para ensiná-los a escrever e a ler eram as mesmas usadas cotidianamente por eles; nesse sentido, havia um repertório pré-estabelecido pelos alunos e alunas. Com isso, não era a escrita pela escrita ou a leitura pela leitura, mas a troca, o diálogo que acontecia devido ao conhecimento que todos tinham dos significados e dos usos das palavras. Esse diálogo, portanto, era permeado pelos saberes de todos aqueles que estavam na sala de aula. Uma das alunas conta o quanto ficou orgulhosa do pai, pois ele sabia tudo sobre tijolos.



Imagem: Slides utilizados na experiência de Angicos.
Disponível em: <<https://http://angicos50anos.paulofreire.org/biblioteca/fotos/>>.
Acesso em: 03 de março de 2021

O processo de alfabetização, por consequência, entra como um norteador de discussões mais amplas e insere os sujeitos que estão aprendendo a ler e escrever em um mundo que lhes foi negado e ofuscado. Como exemplo disso, em uma das aulas, conforme eles aprendiam a escrever e a ler, a palavra povo e a palavra massa eram colocadas em discussão, para compreender a diferença entre elas. Por isso, frases como aquelas ditas anteriormente apareceram nos relatos.

Foi por tudo isso que Angicos recebeu atenção nacional e internacional, é reconhecida até hoje como um dos casos mais importantes da educação popular e é tida como referência para muitos estudiosos da educação. Foi naquela cidadezinha do Rio Grande do Norte, em 1963, que foi possível ver a transformação social acontecer, que foi possível fazer esperança, porque a esperança deve vir no sentido de esperar, isto é, sonhar com dias melhores e fazê-los acontecer.

A educação aparece como alargamento das possibilidades de existência no mundo, assim como permite que as pessoas se entendam como sujeitos da própria história e da história coletiva. É possível perceber esses fatores através dos relatos das pessoas que participaram da experiência em Angicos.

O que ficou: depoimentos dos ex-alunos de Freire e sua equipe e o que podemos vislumbrar dessas experiências, com enfoque para os seus sujeitos

O depoimento a seguir fez parte do discurso de encerramento do curso de alfabetização em Angicos, foi proferido por Antônio da Silva, um dos 300 alunos alfabetizados por Paulo Freire e direcionado ao ex-presidente João Goulart:

“Naquele momento anterior veio o presidente Getúlio Vargas, matar a fome do pessoal, a fome da barriga que é uma fome fácil de curar. Agora, na época atual, veio o nosso presidente João Goulart matar a precisão da cabeça que o pessoal todo tem necessidade de aprender. Temos muita necessidade das coisas que nós não sabia, e que hoje estou sabendo. Em outra hora nós era massa, hoje não somos massa, estamos sendo povo.”³

Nem toda fome é de comida, como bem apontou o senhor Antônio no depoimento acima. A fome “da barriga” é, segundo ele, fácil de ser curada, mas e a outra? De que fome se trata essa necessidade que pode, de acordo com as palavras do ex-aluno da equipe pedagógica de Paulo Freire, passar despercebida até pelos sujeitos que a experienciam?



Legenda: Madalena Freire, filha do educador, coordenava um dos Círculos de Cultura. Na imagem, uma das aulas de alfabetização

Ao longo do ano de 1963 e da experiência de alfabetização proposta por Paulo Freire, na cidade de Angicos, 300 moradores da região, trabalhadores adultos, entre os quais estavam operários, trabalhadores rurais, pedreiros, serventes, artesãos, lavadeiras, carpinteiros, domésticas, dentre tantos outros segmentos humildes daquela população, tiveram a oportunidade de romperem, em um curto espaço de tempo, com as barreiras que os separavam do mundo letrado e deixar para trás uma longa história de vida em que o analfabetismo reinava.

Para a totalidade desses alunos que encerraram o curso, a esperança de aprender a ler e a escrever já não fazia mais parte do horizonte de suas vidas. O que os Círculos de Cultura — como eram assim chamadas as salas de aula comandadas pela equipe de alfabetização encabeçadas por Paulo Freire — proporcionaram a cada uma dessas pessoas foi muito mais que o acesso a um código, o da escrita. O que esteve em evidência ao longo dessas quarenta horas de ensino e aprendizagem foi muito mais que a aquisição do código linguístico, mas uma nova consciência acerca do mundo vivido e experienciado por cada um dos sujeitos que dele participaram.

Isso porque a dimensão social e política dos conhecimentos que eram compartilhados sempre estivera em evidência ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem proposto por Paulo Freire. A cada um que pôde compartilhar dos momentos nos Círculos de Cultura, foi devolvido a dignidade e a autoestima. A fala a seguir foi proferida por outro aluno quando do encerramento do curso:

“Foi muito pouco tempo, mas hoje já sei ler. Não uso mais o dedo, agora escrevo o meu nome. Como é que devo provar? É lendo!”⁴ E leu na sequência o jornalzinho “O Pau de Arara”, escrito pelos participantes do Círculo, ao longo dos encontros.

Poder assinar o seu próprio nome. Ato tão corriqueiro e ao mesmo tempo tão distante da realidade de todos aqueles que ao longo de suas infâncias e juventudes tiveram que trocar a sala de aula pelo universo do trabalho e foram apartados desse direito básico que é a educação.

³Ambos os depoimentos aqui transcritos foram retirados da obra de: LYRA, Carlos. As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

⁴Depoimentos aqui transcritos foram retirados da obra de: LYRA, Carlos. As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996..

Ter de volta a sua autoestima, a esperança de que nunca seria tarde demais para se aprender e que aprendemos em comunhão o tempo todo, esses foram as maiores lições que Paulo Freire e sua equipe deixaram não só para os alunos que vivenciaram essas aulas, ao longo do ano de 1963, mas a todos os educadores e aqueles que acreditam que com e pela educação é possível verdadeiramente escrever outras histórias, em que a justiça social e os direitos de cada pessoa humana possam de fato se fazer presentes.



Legenda: Paulo Freire é homenageado recebendo o título de cidadão de Angicos

Desdobramentos no país: perseguição de Freire sob o contexto de ascensão do governo civil-militar

Falar sobre o legado de Paulo Freire para a educação é uma tarefa bastante inspiradora e ao mesmo tempo, nada fácil, haja vista que a seu nome se soma 43 títulos de doutor *honoris causa*, a maioria deles, ou 38 desses recebidos em vida e outros cinco recebidos postumamente por sua esposa, Ana Maria Araújo Freire. Sua vasta obra foi traduzida para diversos idiomas e sua trajetória é objeto de pesquisas de universidades renomadas ao redor do mundo.

A década de 1960 foi crucial no que diz respeito ao destino e atuação do educador no Brasil, isso porque o campo educacional foi alvo de diversas investidas conservadoras que, insuflados pelo discurso anticomunista, culminaria na derrubada do governo de João Goulart, em abril de 1964. O cenário sócio-político-econômico que começaria a se desenhar nos pós-golpe civil-militar não era nada favorável aos projetos que Freire encabeçava até então.

Uma concepção instrumentalista e que fugisse a qualquer criticidade passou a ser difundida em detrimento da educação popular progressista, que tinha em Freire um de seus maiores expoentes. O educador apregoava uma educação crítica e ao mesmo tempo política, no sentido de ser emancipatória para as classes populares e sobretudo para os trabalhadores adultos que eram público de sua política de alfabetização.

O educador ganhou notoriedade na política federal de educação ao ser convidado pelo então ministro da educação do presidente João Goulart, Paulo de Tarso Santos, a presidir a comissão do Programa Nacional de Alfabetização, dado os resultados tão notórios e promissores da experiência de Freire em Angicos, ao longo do ano de 1963.



30 anos depois, Paulo Freire é recebido com carinho em Angicos pelos seus ex-alunos

O Plano objetivava a alfabetização de quase um milhão e novecentos mil adultos na faixa dos 15 aos 45 anos, ou nove por cento de toda a população analfabeta do país, a qual em setembro de 1963 contabilizava 20.442 milhões de brasileiros e brasileiras.

Previsto para ser lançado em 13 de maio de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização morreria ainda em sua fase de organização, em 14 de abril, exatos 13 dias após a ascensão dos militares ao governo, que cada vez mais pressionava e desqualificava o trabalho de educação de Paulo Freire, para quem não bastava apenas ensinar os cidadãos a ler e a escrever, mas fornecer ferramentas que pudessem auxiliar o pensamento crítico, para que de fato as pessoas pudessem questionar a conformação da realidade e perceberem-se agentes capazes de atuar na luta por um mundo mais justo e humano.



A repressão da ditadura militar ceifou o Plano Nacional de Alfabetização que teria Paulo Freire à sua frente.

O contexto histórico da ascensão do regime militar é imprescindível para a compreensão do caminho traçado pelo educador no pós-1964. Perseguido, chegou a passar mais de dois meses na prisão, quando então teve início seu longo exílio. Sua primeira parada foi na Bolívia, país em que passou um curto espaço de tempo, rumando na sequência para o Chile.

Entre os anos de 1964 a 1969, Freire encontrou asilo político no Chile, onde demonstrou que quando se tem um objetivo e uma causa em que verdadeiramente se acredita, ela não encontra fronteiras. Lá, o educador logo se engajou em novas lutas pela educação popular.

No Chile o educador também atuou durante cinco anos no ICIRA (Instituto Chileno para a Reforma Agrária), desenvolvendo nesse instituto programas de alfabetização de adultos, sobretudo daqueles residentes em comunidades rurais. Foi também no Chile onde escreveu seu primeiro livro, em 1967, **Educação como prática da liberdade** e, em 1968, sua obra que se tornaria a mais conhecida, a **Pedagogia do Oprimido**.

No ano de 1969, Paulo Freire é convidado a se tornar professor visitante na prestigiosa Universidade de Harvard, para atuar no Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudanças Sociais. Nessa ocasião, contribuiu para diversos grupos de trabalho e pesquisa sobre experiências educacionais em zonas urbanas e rurais..

Ao longo dos dez anos seguintes, mudou-se para a Suíça e, em Genebra, assumiu o cargo de Consultor Especial do Departamento de Educação. No decorrer desse período, atuou prestando consultoria educacional a diversos países, sobretudo no continente africano. Importante lembrar que a década de 1970 é para o continente africano um momento em que a liberdade foi recém-conquistada, chegando ao fim o período de colonização europeia.

Tal fato implicaria em uma nova maneira de se pensar a educação, por parte dos intelectuais e governos desses países, agora emancipados. Freire, então, passa a auxiliar os governos colaborando na implementação de seus sistemas de ensino. Em 1977, publica *Cartas a Guiné Bissau*, obra na qual relata um pouco dessas experiências.

Mencionar o contexto histórico no qual Paulo Freire atuou nos diversos países africanos é fazer jus àquela que é talvez uma das maiores marcas que fundam sua concepção pedagógica: a questão da liberdade como ponto central que permeia toda a sua concepção educativa. Para Freire, somente com a educação é possível que os sujeitos possam ser verdadeiramente livres, portanto, educar é um ato permanente de assumir o compromisso de combater a realidade opressiva e injusta.

No ano de 1980, com o fim do longo período de ditadura militar, Freire retorna definitivamente ao Brasil. De volta ao lar, destaca-se suas atividades acadêmicas, ministrando cursos e realizando conferências, ao mesmo tempo em que se soma à luta por uma educação pública de qualidade e para todos, destacando sua atuação como secretário de Educação da cidade de São Paulo, ao longo da gestão de Luíza Erundina (1989-1991).

Por fim, Paulo Freire foi um militante e educador do mundo. A universalidade da sua obra e de seu pensamento se deve à aliança entre teoria e prática que ele coloca como ponto central para a prática educativa. É a partir da realidade efetiva dos sujeitos que a educação poderá ser pensada e concretizada. É pela educação que Freire acredita ser possível a transformação da realidade e a instauração de uma sociedade mais justa e humana. E para tal, seu pensamento e ação não encontraram fronteiras.

Entre o passado e o presente: de que forma essa experiência pode nos proporcionar reflexões sobre a prática pedagógica libertária e o direito à educação?

A experiência em Angicos aconteceu há cerca de 50 anos, mas ainda guarda um enorme legado para a educação brasileira e do mundo. Paulo Freire é reconhecido mundialmente por sua história de luta e resistência contra as desigualdades sociais por meio da educação, pois ele acreditava que com ela é possível imaginar futuros melhores e que esses podem ser mais humanos, mais justos e igualitários.



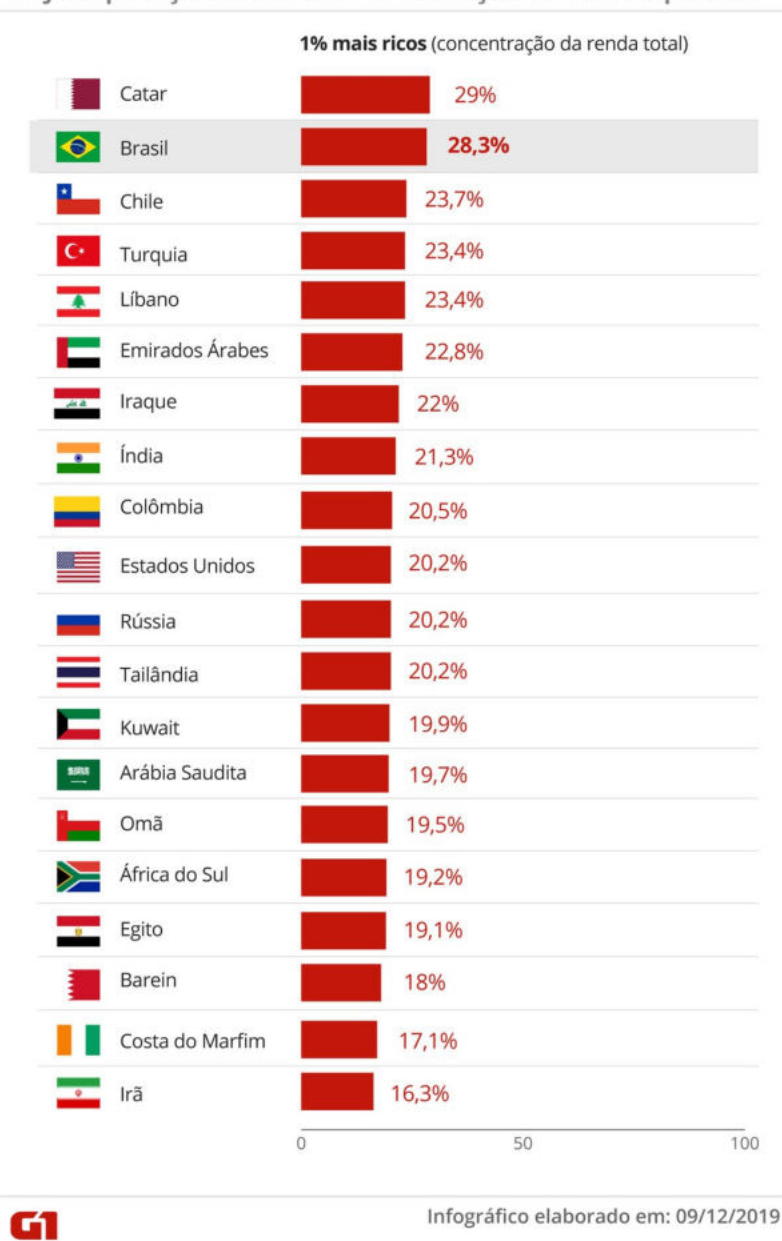
Retorno de Paulo Freire a Angicos, 30 anos depois

Essa imaginação política pode ser experienciada em Angicos por Paulo Freire e por sua equipe e teve como consequência resultados muito satisfatórios e concretos: de fato as pessoas aprenderam a ler e a escrever em apenas 40h. Por que em tão pouco tempo? Por que todas as pessoas envolvidas fizeram essa experiência acontecer em apenas 40h?

As pessoas têm pressa. O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo e isso traz inúmeras consequências para a população brasileira, uma delas é o acesso à educação e ao ensino de qualidade. Saber ler e escrever na nossa sociedade é muito importante, pois sem isso fica difícil até para pegar um ônibus sozinho, quase tudo que temos acesso, atualmente, é por via da leitura ou da escrita. Negar um direito básico para a população, como a alfabetização, é colocar um monte de gente à margem da sociedade e, portanto, excluí-la.

Ranking de concentração de renda

Veja a posição do Brasil em relação a outros países



A alfabetização é libertária porque ela constrói sujeitos que pensam sobre si no mundo, que pensam sobre as desigualdades e que lutam pelos seus direitos, que não são mais massa, são povo! Isso é revolucionário porque resgata a autoestima e garante dignidade das pessoas.

No Brasil ainda há cerca de 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, em um país em que o direito à educação é protegido por lei. Lutar pelo acesso a ela é uma bandeira que ainda precisa ser levantada, porque muita gente permanece excluída. A pressa da equipe e de Paulo Freire, assim como dos alunos e alunas que aprenderam a ler em Angicos, demonstra uma realidade brasileira que ainda permanece visível aos nossos olhos.

As pessoas têm pressa, porque é urgente. E é urgente porque a educação é uma arma muito poderosa contra a intolerância e contra as desigualdades. Ensinar e aprender ensinando, como foi em Angicos, é um fio condutor de esperança que não se pode e não se deve perder de vista, porque o conhecimento é uma das poucas coisas que nunca podem ser tiradas de ninguém; uma vez com ele, ele germina e cria raízes tão profundas que não há autoritarismo que possa arrancar.

Foi em uma cidade brasileira que Paulo Freire e sua equipe plantou uma semente, um método de alfabetização, que seria e será lembrado por muitos e muitos anos. A importância da experiência em Angicos não cabe em cifras. Que sorte a nossa, ele é brasileiro!

Referências

ARAÚJO, Rosi Valéri Corrêa; JOSETTI, Celina Cassal. Educação nas décadas de 1920 a 1950 no Brasil: Alfabetização de adultos em questão. Revista Fórum Identidades. ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 6, Volume 12 | jul-dez de 2012.

LYRA, Carlos. As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996, p. 7 – 60.

PARA SABER MAIS

Existem alguns sites e documentários acerca da experiência em Angicos, aqui indicamos alguns deles:

40 Horas na Memória. Direção: Passos Jr. 2013: Rio Grande do Norte. Assessoria de Comunicação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa). Link para acesso: https://www.youtube.com/watch?v=PkN97kOrijc&feature=emb_logo

Alfabetização de Adultos – 1962. Roteiro: Luiz Lobo. 1962: Rio Grande do Norte. Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte SECERN. Link para acesso: https://www.youtube.com/watch?v=2QG1UhHClqc&feature=emb_logo.

INSPIRADA EM PAULO FREIRE, EXPRESSE: COMO A EDUCAÇÃO TRANSFORMOU OU ESTÁ TRANSFORMANDO SUA VIDA?

Por: **Francinny Lima** (graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP).

A educação sempre teve um espaço generoso em minha vida, durante minha trajetória fui compreendendo aos poucos que a educação não é um conhecimento fixo e único, mas sim uma construção feita por diversas mãos. Desde então fui me permitindo errar, experimentar, observar, testar e me transformar a partir do contato com o outro e com o mundo. Ao me permitir experienciar uma educação como prática da liberdade me encontrei desarmada, aberta e suscetível, só assim pude entender que o verbo transformar constitui a essência da educação e é de forma ativa, dinâmica, afetuosa, comunitária e democrática que a educação passa ser uma potente ferramenta promotora de ações efetivas e afetivas que geram mudanças. E foi a partir de experiências educacionais que enxerguei na arte a possibilidade do experimentar. Desde então minha vida ganhou um pouco mais de cor.



CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Apresentação

Por: Millena Miranda¹

Na presente edição, inauguramos a seção Ciência e Tecnologia com o intuito de promover a popularização da produção acadêmica para a sociedade. A seção divide-se em duas partes, sendo elas: Conversa com quem manja e Artigos. Na seção Conversa com quem manja, a cada edição, a estudante-editora Marina Grilli entrevistará profissionais que desenvolvem reflexões e perspectivas capazes de nos ajudar a refletir e pensar criticamente sobre a educação, aliando teoria e prática. A coluna Artigos oportuniza a experiência de publicação de textos em periódico e prestigia as produções de estudantes da graduação, Licenciaturas da FEUSP e da Pós-Graduação, bem como produções de funcionáries docentes, técnico-administratives e terceirizadas e comunidade externa. Os textos, a seguir, discutem as desigualdades que permeiam a educação em suas múltiplas esferas, dentre as quais: relações de gênero, relações étnico-raciais, realidade socioeconômica e socioespacial e as configurações que o capitalismo imprime ao mercado educacional brasileiro. Através das obras, espera-se que seja possível refletir sobre os atos e efeitos das lutas que são constantemente travadas em nome da garantia e efetivação do direito à educação e à conscientização².

Referência

Freire, P. Conscientização: Teoria e prática da libertação. São Paulo, SP: Moraes. 1980.

¹Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da USP.- millena.m.franco@usp.br.

²Paulo Freire define conscientização como: desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer (Freire, 1980, p. 290).

LISTA DE ÍTENS

Entrevista

Conversa com quem manja: qual o papel da universidade na resistência popular? **18**
 Profa. Dra. Emanuela Monteiro (convidada) e Marina Grilli (entrevistadora)

Artigos

- A educação no "lugar dos pobres" **25**
Beatriz Hitos Silva
 - Refletindo a educação africana; rompendo pré-conceitos: uma análise do livro Sem
 Gentileza..... **32**
Beatriz Wajntal Meme
 - O mercado da Educação no Brasil: uma análise crítica **43**
Beatriz Iolanda Grandino Pereira de Moraes
 - História da matemática e a história das mulheres na matemática **51**
Prof. Dr. Zaqueu Vieira Oliveira
-



por:
MARINA
GRILLI.

**Convidada da edição:
Profª. Drª. Emanuela
Monteiro (UERN)**

Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC).

Mestre em educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE).

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE).

Atua principalmente nos seguintes temas: Trabalho e educação, Crise estrutural e destrutividade do capital e a relação entre economia e educação, Política educacional.

QUAL O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA RESISTÊNCIA POPULAR?

“É preciso sair da produção estritamente acadêmica e possibilitar o contato com os movimentos sociais e com o povo, transcendendo os muros da universidade.”

Marina: - Manu, assim que ficou definido o tema “Educação e Luta” para esta edição da Futuro do Pretérito, eu pensei em você. Por dois motivos: porque você analisa a educação brasileira sob um viés marxista e por causa do projeto *UERN vai à escola*, que hoje você coordena. Conta pra gente um pouquinho da proposta desse projeto.

Emanuela: - Estou temporariamente como coordenadora do projeto, por conta da saída da professora lasmin Marinho para a licença de capacitação, estando a frente desse como vice-coordenadora desde o início. O projeto de extensão *UERN vai à escola* começou, nesse formato remoto, com *lives* no Instagram voltadas para a discussão de textos da seleção do mestrado em educação da UERN, seguidas de *lives* com professores de outras universidades e *posts* no Instagram, com o objetivo de dar continuidade ao trabalho já desenvolvido pelo projeto desde 2018, interrompido em seu formato presencial pela pandemia da Covid-19. A UERN difere de outras universidades porque é interiorana: o campus central é no interior, em Mossoró. O público possui um nível socioeconômico bem específico, pertencendo à classe trabalhadora, principalmente nos cursos de licenciatura. Porém, em tempos de neoconservadorismo e de ascensão da extrema direita, a UERN, assim como outras universidades brasileiras, tem sido perpassada por essa conjuntura de ataques ao público e de tentativas de esvaziamento dos processos democráticos.

O projeto *UERN vai à escola* tem sido uma forma de resistir e seguir em frente. À medida que as ações iam sendo realizadas, o projeto foi sendo ampliado, porque foram criados subprojetos dentro dele. Hoje, é um projeto de extensão que conta com quatro subprojetos (políticas públicas e gestão da educação, educação e trabalho, literatura e formação do leitor, história e memória), envolvendo formações internas, *lives* no canal do YouTube, eventos e quadros com postagens semanais no "*Insta*". Existe uma proposta de transformá-lo em um programa de extensão, o que vai possibilitar pleitearmos bolsas para as alunas monitoras que o compõem, executando os trabalhos de organização das comissões, elaboração de arte, preparação de materiais para as postagens semanais e de eventos e divulgação on-line.

Marina: - Foi uma forma de aproveitar a onda do ensino remoto desencadeada pela pandemia?

Emanuela: - É claro que somos completamente contra o ensino remoto e todas as suas implicações nefastas para o processo de ensino-aprendizagem e para a educação pública em particular, aprofundando as tendências privatistas já em andamento. Inclusive, estamos em um movimento de forjar meios de resistência, ocupando os espaços com discussões que problematizam a barbárie que estamos vivenciando e suas reverberações no campo educativo.

Não se trata, simplesmente, de fazer uma crítica ao ensino remoto durante a pandemia, mas também de apresentar proposições. Tem muita gente que acredita que os professores foram contra o ensino remoto porque não queriam trabalhar... Isso é um completo absurdo! A universidade tem sido muito atuante em várias frentes desde o início da pandemia, não só no tocante às pesquisas voltadas para a crise de ordem sanitária, mas também para as suas consequências em diversas dimensões sociais.

O problema é tudo o que o ensino remoto traria e trouxe no quesito exclusão. Me incomoda quando colegas dizem que, depois que a pandemia for passando, aos poucos, o ensino vai continuar sendo assim. É a privatização da universidade! Nós estamos tentando seguir na contramão desse processo.

Marina: - Como tem sido essa exclusão devido ao ensino remoto na UERN?

Emanuela: - Eu ministrei uma disciplina, com mais de 30 alunos, em que 12 chegaram a desistir porque não conseguiam acompanhar as aulas on-line. É muito difícil. Eu afirmo, nas minhas aulas, que me contraponho veementemente a esse movimento e que não

sou professora de EaD –principalmente dessa modalidade precarizada, denominada de ensino remoto, que não possui uma plataforma digital específica e que antes sequer existia. Eu estou aprendendo a lidar com essa situação, também enfrento dificuldades. Há estudantes que tiveram problemas de ordem psíquica. Transtorno de ansiedade, depressão, síndrome do pânico... A universidade tem que ser flexível e inclusiva. A UERN tem serviço de acompanhamento psicológico, mas ele obviamente não dá conta da demanda. Além disso, muitas das alunas da licenciatura são mães, assim como eu, e estão imersas em uma sobrecarga de trabalho exaustiva e degradante, já que nesse cenário pandêmico ficou ainda mais evidente as opressões de gênero. A pandemia escancarou o seu corte de raça, classe e gênero, atingindo de forma articulada os historicamente oprimidos.

Marina: - Eu também sou mãe. As alunas mães são sempre invisíveis! Na USP, por exemplo, as creches são sistematicamente sucateadas, e não existe um programa de vagas para filhos de estudantes na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação. Só para filhos de funcionários. Os alunos concorrem às mesmas vagas destinadas à comunidade externa!

Emanuela: - Veja só, a UERN lançou um auxílio de inclusão digital para estudantes. O estudante que comprovar que se enquadra em um perfil de vulnerabilidade socioeconômica recebe um valor de mil reais para comprar um tablet e para pagar um plano de internet. Ou o tablet, ou a internet! Porque não dá para pagar os dois. O que é que se faz com isso? E quem tivesse bolsa não poderia concorrer a esse auxílio! Mas e as alunas mães, que usam a bolsa para sustentar a casa? Tenho alunas bolsistas, passando por situações bem difíceis, que agora estão tentando disputar uma vaga precarizada de trabalho, à margem das relações formais de emprego, para ter um dinheiro a mais para ajudar em casa e se manter em um cenário de aumento galopante dos custos de vida e da tentativa de corte, restrição e diminuição do valor do auxílio emergencial.

Marina: - Essa questão de não poder acumular bolsa, ou trabalhar e receber bolsa, a meu ver, é extremamente problemática. Traz a ideia de que a bolsa é um favor, e não uma remuneração pelo trabalho de pesquisa. O próprio nome “bolsa” já diz isso! Imagine uma pessoa que vai em busca de um segundo emprego e, na entrevista, o contratante diz “tudo bem, você pode trabalhar aqui, mas obviamente não vai querer receber salário,

pois você já tem outro emprego, né?” É isso que fazem com quem trabalha e recebe bolsa, porque a bolsa é insuficiente para viver. É a cultura de que receber pelo trabalho de pesquisa é “mamata”. Temos que trabalhar escondidos!

Emanuela: - Sim. Hoje, diante de um governo escancaradamente negacionista, o pesquisador é tratado como criminoso, e o trabalhador não tem direito nem de comer! Eu não posso mais chamar isso nem de sobrevida. Estão tentando tirar tudo, tudo de nós, até as condições básicas mínimas de existência.

Marina: - E ainda tem a questão da produtividade na academia, né?

Emanuela: - Sim, essa mentalidade de Lattes. Uma vez, eu li um artigo na Carta Capital falando da “McDonaldização” da produção acadêmica e defendendo uma *slow science*. É isso, pensa-se muito em produção, mas que tipo de produção estamos fazendo? E a função social da pesquisa, onde fica? Eu não quero ser marxista de gabinete, sinceramente, isso muito me incomoda. É importante produzir conhecimento, mas também manter o contato com a população, estreitar laços, é isso que a universidade precisa fazer. E, também, receber o suporte de fora para resistir dentro da universidade, pois está muito difícil a situação em meio a escolha de interventores para as universidades federais e estratégias eleitoreiras para colocar candidatos conservadores à frente de reitorias... Temos uma luta muito árdua pela frente.

Marina: - Como seria receber esse suporte de fora da universidade?

Emanuela: - É preciso sair da produção estritamente academicista e possibilitar o contato com os movimentos sociais e com o povo, transcendendo os muros da universidade. Resistir dentro e fora da universidade, pois o que estamos vivenciando já é o prenúncio da barbárie. Por isso, a universidade tem que se aproximar da população, forjar meios que possibilitem esse contato. A extensão tem uma função social muito importante. Esse laço da universidade com a sociedade vai no sentido de construir, somar, e, também, se abrir para aprender com o que vem de fora.

Marina: - E é isso que pretende o projeto *UERN vai à escola*?

Emanuela: - Sim. Nós precisamos nos articular enquanto coletividade dentro do campus, e estabelecer esse contato com a sociedade; e, diante do atual quadro sanitário, ocupar os espaços das mídias sociais por meio das atividades remotas. As ações exten-

sionistas do UERN vai à escola já giravam em torno de uma aproximação com a escola e com a comunidade escolar antes da pandemia. E, à medida que o trabalho das monitoras foi sendo organizado em comissões, e que surgiram os subprojetos, o projeto foi ganhando uma dimensão bem maior, não só restrita à UERN e ao estado do Rio Grande do Norte. As *lives* trouxeram convidados e inscritos que não estariam presentes se os eventos fossem presenciais. Nós construímos essa ponte com a sociedade e com outras universidades a partir das condições objetivas que tínhamos naquele momento. E os resultados foram maravilhosos, porque houve participação de muitos estudantes, pós-graduandos, professores de outras universidades... O nome da UERN chegou longe. Quem segue na contramão, como nós, tem se esforçado bastante para ocupar os espaços das mídias sociais e produzir discussões engajadas.

Marina: - Por que contramão?

Emanuela: - É um compromisso político com a função social da universidade, de dar um retorno, uma resposta, em um momento como esse. Conheço muitos professores que fizeram muitas *lives*. Pessoas que ficaram sobrecarregadas de trabalho e mesmo assim não negavam convites. Houve *lives* vinculadas não só a universidades, mas também a sindicatos. Iniciativas muito importantes. Foi cansando, né? No fim do ano a participação foi ficando mais difícil, mas o contributo das universidades, de modo geral, e daqueles que seguem na contramão, foi muito relevante. Teve muito material, *lives*, eventos e pesquisas discutindo a conjuntura, discutindo o contexto de pandemia sob perspectivas teóricas críticas. Mas é claro que também tem um outro lado, tem o viés produtivista, as pessoas assistindo em busca de certificados...

Marina: - De qualquer forma, é muito melhor do que insistir em seguir o cronograma normal das aulas na modalidade remota, né?

Emanuela: - Estabelecer um cronograma de ensino remoto foi uma das tentativas de “passar a boiada” dentro da universidade. E depois houve várias outras tentativas de golpe. Temos uma conjuntura complicada, um (des)governo da morte que se contrapõe escancaradamente à vacina no discurso e na prática – quando não compra, quando retira dinheiro do CNPq para gastar com leite condensado, cervejas caras e picanha para o exército, quando destrói as relações com países como a China, que fornece insumos para a produção de vacinas. O foco está no capital financeiro e no agronegócio, e o povo

segue morrendo. Houve um recuo de uma parte da esquerda, por medo. Eu compreendo, mas se a gente não decidir se expor de forma estratégica, seremos engolidos. Esse negócio de se calar e se omitir é ser conivente. A correlação de forças não está a nosso favor. Há algumas peculiaridades, nas universidades, mas, no sentido geral, não está.

Marina: - Interessante isso das universidades. Na USP, a extensão tem uma força bem menor, tem muito pouca articulação com a comunidade.

Emanuela: - A lasmin Marinho, minha colega na UERN, fez mestrado na USP e já comentou comigo essa separação entre a USP e a vida real. Tem um pouco a ver com a história da USP em si. Mas em Mossoró também existem essas questões, porque a universidade tem essa separação, principalmente quando as coisas vão piorando, como agora, com cortes nos direitos sociais e na democratização do acesso à universidade. Os governos do PT podem ter tido um viés neoliberal, sim, mas possibilitaram essa democratização, embora de modo bastante complicado e com forte viés privatista. Eu entrei na universidade e tive bolsa, não teria conseguido me manter sem ela. No mestrado e doutorado, também tive bolsa. Eu, assim como várias amigas, só estou em cargo concursado hoje por causa disso. É claro que o PT deu uma parte significativa dos recursos públicos para a iniciativa privada, mas também trabalhou pela democratização do acesso à universidade pública, sim. Porém, ainda temos um percentual altíssimo de analfabetos em pleno século XXI. E esse governo atual vai acabando com o mínimo que já tinha sido realizado. Não é verdade que Bolsonaro não tem projeto de governo, que ele é ignorante e não sabe o que faz. Há um projeto claro de destruição da coisa pública e dos direitos humanos.

Marina: - Você acredita que esse caos da pandemia é mais acentuado no Brasil?

Emanuela: - Nem tanto. Mézáros relaciona o desemprego estrutural à mão de obra supérflua que não vai ser absorvida pelo mercado, e à taxa diferencial de exploração, inclusive nos países hegemônicos. Ele também fala que a taxa diferencial de exploração nos países centrais era bem menor do que nos países de periferia do capital, até a erupção da crise estrutural na década de 1970. E, com o passar dos anos, essa taxa diferencial de exploração foi se igualando entre os países centrais e os periféricos. A precarização também atinge esses países. Mas em um país periférico, com tamanha concentração de renda, como o Brasil, é pior.

Marina: - Sem palavras quanto a esse governo.

Emanuela: - Virgínia Fontes o caracteriza como um governo protofascista, mas com a predominância de uma política ultraliberal. Ela fala de uma cabeça bifronte: a outra face dessa cabeça é o ideário fascista, mas as políticas ultraliberais têm um peso maior. É isso que nós estamos vendo.

Marina: - O Boaventura de Sousa Santos escreve algo parecido, sobre o processo de modificação do fascismo depois da Segunda Guerra. O fascismo atual não é uma ideologia oposta ao neoliberalismo, eles se complementam.

Emanuela: - Sim. O que está acontecendo em Manaus, por exemplo, é muito pior do que o que estamos vendo, é uma política escancaradamente genocida. O facínora e seus agentes da morte estão passando a boiada por cima dos corpos.

Marina: - E qual modelo de educação você acredita que poderia dar certo no Brasil?

Emanuela: - Eu gostaria que o Brasil seguisse a pedagogia revolucionária do Chile. Que expressasse a nossa revolta, a nossa contraposição à barbárie que está proposta como plano de governo para as nossas vidas. Mas o que estão tentando fazer aqui é o contrário, é a privatização da educação, tudo que deu errado no Chile estão tentando implementar aqui. O Chile foi um grande laboratório das políticas neoliberais da América Latina.

Marina: - A própria ideia de ter uma educação pública de qualidade no Brasil vai parecendo distante. Educação hoje é privilégio. E vários outros direitos têm sido colocados como privilégio ultimamente, né? O privilégio de trabalhar em casa para não se expor ao coronavírus. O privilégio de poder pagar uma consulta médica urgente para não esperar meses pelo atendimento em hospital público. O privilégio de ter direitos trabalhistas!

Emanuela: - Privilégio é colocar o luxo como necessidade. A dignidade não é um privilégio, é um direito.

A EDUCAÇÃO NO "LUGAR DOS POBRES"

BEATRIZ HITOS SILVA [1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar como a educação se dá para as classes mais baixas na zona rural a partir do texto "Prefácio e Posfácio" (BRANDÃO, 1984). Discute-se como a educação se difere para as classes sociais e qual seria seu intuito, reafirmando que ela poderia ser usada para a ascensão social das camadas mais pobres, mas que é negada a estes indivíduos. Questiona-se para quê e para quem efetivamente serve a educação, e como ela poderia se dar. Conclui-se que a educação acaba por não ter a mesma serventia para as diferentes classes sociais e localidades, causando estagnação para a população de zona rural e mobilidade para a população de zona urbana.

Palavras-chave: Educação; Educação rural; Educação de massas; Educação de classes baixas; O que é educação; Para que serve a educação; Para quem serve a educação; Poder da Educação; Reivindicação de condições de vida; Luta de poderes; Acesso à educação.

INTRODUÇÃO

No texto "Prefácio e Posfácio" (BRANDÃO, 1984) há uma conversa entre um lavrador de Minas Gerais, Antônio Cícero de Sousa, e um entrevistador. O diálogo começa quando é questionado a Ciço o que é educação, e ele responde que a palavra possui significados diferentes para os dois. Antônio diz que, quando o entrevistador fala de educação, ele está se referindo à educação do "mundo dele", um lugar distante do "mundo de Cícero". O mundo do entrevistador possui um estudo que vai além do alfabeto, capaz de transformar gente simples em doutor; já o mundo de Ciço possui um estudo de poucos anos para aprender apenas o alfabeto. O lavrador diz que a educação que chega para ambos os mundos só serve para o do entrevistador, que para quem é da roça o estudo não tem muita serventia, pois o estudo é pouco e não os fazem seres melhores; continuam iguais, mas sabendo algumas letras.

Para Antônio, educação significa "enxada", que é seu objeto de trabalho; declara também que mal se lembra do que aprendeu na escola, que sabe ler uma coisa ou outra. O lavrador diz que a educação para os usos na roça é aprendida observando os mais velhos trabalhando e repetindo, mas que ninguém chamaria isto de educação. Ciço justifica seus filhos irem para a escola dizendo que não vai ter vida na roça para todos sempre, e que na cidade é necessário estudo, senão, você não é ninguém. "Se bem que a gente fica pensando: "O que é que a escola ensina, meu Deus?". Sabe? Tem vez que eu penso que pros pobres a escola ensina o mundo como ele não é" (BRANDÃO, 1984, p. 10).

O entrevistador e o lavrador começam a debater uma educação de outro jeito: um saber para o povo do mundo como ele realmente é; mas se questionam para quem e para quê serviria. Os dois pensam uma educação além do alfabeto, que ensine os moradores da roça a questionar co-

[1] Aluna de graduação em Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP). E-mail: beatriz_hitos@usp.br.

mo é a vida deles, que faça o povo se reunir para lutar pelos seus direitos, uma “educação popular”. “[...] Juntar o saberzinho da gente, que é pouco, mas não é, eu lhe garanto, e ensinar o nome das coisas que é preciso pronunciar pra mudar os poderes [...] E esse, quem sabe? É o saber que tá faltando pro povo saber?” (BRANDÃO, 1984, p. 198).

REFLEXÕES TEÓRICAS

Em “Reformas da Instrução Pública” (CARVALHO, 2000) é dissertado sobre a Reforma Sampaio Dória, que visa à erradicação do analfabetismo no país, visto como o mal da nação e o necessário para um cidadão exercer seus direitos democráticos. Há expansão de escolas para populações marginalizadas e uma redução da escolaridade primária de quatro para dois anos. A Reforma logo ganhou várias críticas: “Ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns?” (CARVALHO, 2000, p. 230). Logo se começa a afirmação de que “a alfabetização não é instrumento de civilização e cultura” (CARVALHO, 2000, p. 238) e que “tal iniciação forneceria ao ‘homem inculto e primitivo’ do nordeste apenas ‘um instrumento cujo uso não lhe foi ensinado’.” (CARVALHO, 2000, p. 243).

No texto “Do ‘O Povo Não Sabe Ler’ Para Uma História dos Trabalhadores da Palavra” (MACIEL, 2006) é dito que Machado de Assis afirmava que a alfabetização se faz limitada e que poucas pessoas possuem acesso a ela; também faz uma associação entre alfabetização e cidadania, ou seja, só quem é letrado consegue exercer seus direitos. Há inúmeros debates acerca da extensão dos direitos de cidadania a todos e da busca de um sistema de poder que se baseie na figura do povo, mas que ao mesmo tempo tenta limitar sua participação. Trabalhadores lutam por mais escolas e pela definição dos conteúdos a serem ensinados para ampliar questionamentos sociais.

"Associando o povo analfabeto com um burro manso que faz todas as coisas 'úteis e necessárias [...] apanha e não se volta contra quem lhe dá', Machado relaciona iletramento à ignorância, à incapacidade de pensar e decidir como fundamentos para a exclusão política e ausência de cidadania [...]". (MACIEL, 2006, p. 206)

Em “Direito à educação e obrigatoriedade escolar” (BAIA HORTA, 1998) afirma-se que a ideia de ensino como um direito dos cidadãos e dever do Estado surgiu apenas na época moderna. O direito à educação gratuita e obrigatória entra na Constituição em 1934 e na Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948. O maior desafio se faz não na fundamentação deste direito, mas, sim, de sua proteção, pois “[...] ‘a igualdade dos cidadãos perante a lei’ choca-se com ‘a desigualdade da lei perante os cidadãos’” (BAIA HORTA, 1998, p. 8). O autor alega que a ampliação de direitos não vai se expandir a locais além dos quais o mesmo já existe há tempos, geralmente classes ricas e pessoas brancas. O direito à educação só será pleno quando a sociedade civil se organizar e se mobilizar para exigí-lo nas ruas.

"[...] Todas estas conquistas legais, fruto de muita mobilização e resultado de muitos embates e lutas, só adquirem o seu verdadeiro sentido quando os Poderes Públicos se revestem da vontade política de torná-las efetivas e a sociedade civil organizada se mobiliza no sentido de defendê-las e exigir o seu cumprimento na justiça e nas ruas, quando necessário” (BAIA HORTA, 1998, p. 31).

O texto “História Social da Educação no Brasil (1926-1996)” (FREITAS; BICCAS, 2009) afirma que conforme a passagem das gerações, foi criada uma expectativa cada vez mais alta de que a educação trouxesse um futuro melhor aos filhos. Foi definido “o lugar do pobre”, o lugar das classes mais baixas; a expansão da escola pública foi muitas vezes precária em lugares em que as pessoas são consideradas pobres. A escolarização foi interpretada no século XX como um modo de fixar o homem no campo, impedindo êxodos rurais que empobreceriam as cidades. Um relato encontrado no texto de Menucci, diz que é preferível que a roça fique entregue ao analfabetismo do que ter um ensino que destrua as energias do trabalho no campo; afirma que, ou lhes é dada uma educação para permanecerem no campo, ou não lhes é dado nada. Um professor de Harvard chega a afirmar que os pobres são pobres porque são analfabetos; Freitas e Biccass dizem que, na verdade, é o contrário, que são analfabetos porque são pobres.

“Nessa travessia, porém, mesmo em momentos nos quais os portões das instituições públicas se abriram para grandes contingentes populacionais, alguns sujeitos de direito permaneceram por mais tempo à margem, como se a expansão da educação pública não lhes dissesse respeito” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 12).

No texto de Brandão (1984), a discussão acerca do significado da palavra “educação” recebe sentidos diferentes quando é discutida por pessoas de realidades diferentes. Para Antônio, lavrador da zona rural do sul de Minas Gerais, que se encontra no “mundo” dos pobres não urbanos, a educação possui sentido de poucos anos de estudo apenas para aprender o alfabeto, a ler uma palavra ou outra e assinar o nome. Já para o entrevistador, o sentido dado à palavra vem de “outro mundo”, um lugar de classe média e urbano, onde “educação” possui significado de vários anos de estudos muito além do alfabeto e que pode transformar as pessoas em doutores.

Cícero faz uma divisão de “dois mundos”, o “lugar do pobre” e o “lugar das classes mais abastadas”. Mesmo não tendo uma escolarização como a do entrevistador, Cícero demonstra que não é necessária escolarização para entender o que acontece à sua volta e como o sistema baseado nas desigualdades se impõe. Antônio declara saber que o “lugar do pobre” é subjugado e deixado de lado, com negligências por diversas partes, como educação, trabalho e condições de vida.

O lavrador alega conseguir ler algumas palavras, assinar seu nome e diz que este conhecimento não é inútil, pois às vezes é necessário assinar o nome em documentos. No “mundo do entrevistador” há uma escolarização completa e integral, em que crianças saem da escola podendo se tornar médicas ou advogadas, podendo assim obter status e melhores condições de vida; neste caso, a educação é transformadora e abre portas.

Em 1920, a instrução pública paulista passou pela Reforma Sampaio Doria; segundo Carvalho (2000), verifica-se nessa reforma uma aversão ao analfabetismo, à classificação do mesmo como o mal da sociedade e um empecilho à execução dos direitos democráticos dos cidadãos. A fim de erradicar o problema, Sampaio fez uma reforma que pretendeu expandir a escola a todos os cidadãos e definiu a idade mínima escolar para dois anos, o que dificulta uma aprendizagem além do alfabeto (CARVALHO, 2000). A reforma recebeu duras críticas e questionamentos, sendo um deles se a escola deveria oferecer ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para poucos.

Por isso, a Reforma Sampaio Doria é muito parecida com o caso de Antônio e do entrevistador, pois o lavrador se encontraria do lado de quem recebera educação de dois anos apenas para aprender o alfabeto, e o entrevistador estaria do lado de quem recebera educação integral, que pode transformar a vida das pessoas.

O texto de Maciel (MACIEL, 2006) discute um sistema de governo que se baseia no povo, mas que ao mesmo tempo tenta restringir seus direitos; ou seja, é necessária educação para se tornar um cidadão, porém a educação é limitada a pequenos grupos específicos, geralmente urbanos e de classes abastadas. É possível encontrar uma situação recorrente nas zonas rurais e urbanas: a base do governo é a população, que, em sua maioria, é pobre. Porém, o acesso à cidadania vem vinculado à educação, algo que foi limitado ou vetado às pessoas mais pobres, como Ciço. Isso impede de exercer seus direitos democráticos e atuarem na política, o que seria uma chance de obter voz para mudar as condições de vida dos lavradores. A educação só se faz plena e integral a cidadãos de classes mais altas e de áreas urbanas, restringindo o poder a quem sempre o teve, não incluindo quem sempre esteve à margem.

Antônio diz que, apesar da educação, em teoria, ser a mesma para os “dois mundos”, porém em quantidades diferentes, ela só é útil para o mundo do entrevistador, pois a educação na roça não serve para transformar pessoas. Na zona rural, elas continuam as mesmas, mas sabendo ler ou escrever uma palavra ou outra.

Uma crítica muito persistente à Reforma Sampaio Doria por parte da população foi que a alfabetização da população não necessariamente a “civiliza” e “melhora a cultura” das pessoas, e que tal ideia só ofereceria ao homem “inculto” um instrumento do qual o uso não lhe foi ensinado.

O relatado pela crítica à Reforma Sampaio Doria se faz verdadeiro na parte em que é dado aos lavradores um instrumento cujo uso não lhes fora ensinado. Os camponeses se “educam” relativamente, porém não possuem espaços onde esta educação poderia ser usada da melhor forma. Cícero e os lavradores da zona rural são a prova de que a Reforma Sampaio Doria não foi eficaz, que fora só uma ilusão com o “fetichismo da alfabetização” como solução para todos os problemas sociais, políticos e econômicos do país.

No texto de Baia Horta (BAIA HORTA, 1998), é discutida a ideia de uma educação gratuita e obrigatória, algo que só foi incorporado na constituição de 1934. É declarado que mais do que a fundamentação da ideia, se faz necessária sua defesa para não ser violada, algo que ocorre continuamente. “[...] ‘a igualdade dos cidadãos perante a lei’ choca-se com ‘a desigualdade da lei perante os cidadãos’” (BAIA HORTA, 1998, p. 8). No texto de Horta é falado acerca da inserção da educação na Constituição como obrigatória e gratuita, porém na zona rural a obrigatoriedade não se cumpre pela falta de recursos.

Baia Horta diz que além da fundamentação, se faz necessária a defesa dos direitos, pois em teoria todos os cidadãos são iguais, porém a lei não é igual para todos, criando um paradoxo que continua colocando à margem da sociedade indivíduos que sempre estiveram nela. Antônio, assim como os mais pobres, devem lutar por seus direitos, pois fazendo parte dos desiguais perante a lei ficam à margem da Constituição na prática.

Antônio declara que sua definição de educação poderia ser “enxada” ou “trabalho”, pois mal se lembra do que aprendera na escola e vive à custa do trabalho pesado na roça. Cícero declara que a educação para o trabalho na roça não se dá em escolas, mas sim observando os mais velhos trabalhando. Quando questionado se seus filhos iam para escola, Ciço alega que sim, pois na roça não haverá trabalho para todos sempre e na cidade é preciso saber ler e escrever, senão você não tem valor e não arranjará um emprego bom.

Ao associar “educação” com “enxada”, o lavrador, além de demonstrar seu tipo de trabalho, que é pesado e duro, também reforça a ideia de que a educação está diretamente ligada ao trabalho. Se as crianças mais ricas estudam em escolas para serem doutoras, com expectativa de elevação social e econômica, as crianças pobres se educam no próprio ambiente de trabalho, para serem trabalhadoras rurais. As crianças pobres ficam observando os mais velhos trabalhando e repetem os movimentos para no futuro trabalharem do mesmo modo, sem expectativa de ascensão social ou financeira, apenas mantendo o lugar que os progenitores já ocupavam e perpetuando uma linha de exploração e miséria.

Antônio compreende a necessidade da alfabetização, pois ao declarar que se o indivíduo não for alfabetizado na cidade ele não é ninguém, demonstra saber que nos centros urbanos a história muda. O lavrador sabe que para obter empregos bons se é necessário escolarização, como se a escola fosse o único meio para obter ascensão social e mudar a ordem de desigualdades imposta. Há uma crença na educação como salvadora da pátria, assim como Sampaio Doria acreditava.

Freitas e Biccas (2009) alegam que, com o passar das gerações, cresce mais a expectativa de que a educação pode trazer para as futuras gerações uma melhoria de vida. Assim como na situação de Cícero, o texto de Freitas e Biccas fala da esperança da escolaridade como meio para melhores condições de vida, como se a educação pudesse salvar seus filhos de ficarem trabalhando incansavelmente na roça assim como o pai fez. No século XX a educação exerceu papel de fixação dos habitantes rurais no campo, querendo evitar êxodos rurais que empobrecessem os centros urbanos (FREITAS; BICCAS, 2009).

No texto encontra-se um comentário de um homem que diz que é preferível não ensinar nada aos camponeses a ensiná-los coisas que os fariam querer mudar de vida e ir para as cidades. O homem defende uma educação que ensine os camponeses a aceitar as coisas como são, que os façam se envolver no trabalho rural e que os fixe no campo; senão, que fiquem entregues ao analfabetismo total (FREITAS; BICCAS, 2009).

Lavradores como Cícero não são bem vindos nas cidades, pois, além de “empobrecê-las”, faz-se necessária mão de obra no campo para o sustento das áreas urbanas. O comentário do homem no texto de Freitas e Biccas (2009), exemplifica um pensamento de combate não à pobreza, mas sim ao pobre, com distanciamento e invisibilidade do mesmo. Ao ensinar às pessoas como Ciço coisas que os fariam querer mudar de vida, seria causado um enorme êxodo rural que geraria um caos às condições relativamente estáveis dos centros rurais e urbanos, uma mudança no contingente populacional que poderia alterar a ordem.

O homem, no texto de Freitas e Biccas (2009), alega que Cícero deve aceitar sua pobreza, pois ela é natural e o destina a ficar no campo, fazendo trabalho forçado, com a desculpa de que é seu único modo de vida possível. Se não isto, não devem aprender nada. São preferíveis pessoas anal-

fabetas e “em seus lugares” do que pessoas escolarizadas e questionando a ordem imposta; um pensamento do qual é possível apreender que o homem citado está em uma classe mais abastada e em boa posição política, e que não quer ter sua zona de conforto invadida ou tomada por “seres inferiores”.

Antônio se questiona sobre o que a escola ensina e chega a concluir que, para os pobres, a escola ensina o mundo como ele não é. No texto de Freitas e Biccas (2009) há a definição do “lugar do pobre”, que é um lugar menos privilegiado e deixado de lado. O professor trata do analfabetismo como causa da pobreza, visão que culpa o pobre pela sua condição de vida; já Baía Horta (1998) declara que, antes da existência da alfabetização eles já eram pobres, o que os leva a não ter dinheiro para se alfabetizar em boas escolas.

Pensamentos como o do professor de Harvard por muitas vezes caem sobre camponeses, como se a condição de pobreza fosse inerente a essa população, sendo muitas vezes ela mesma sendo culpada por tal condição. Cícero é a prova de que tal afirmação do professor da famigerada faculdade está errada, pois ele não se encontra na pobreza porque é analfabeto, o povo de Cícero já vinha de condições de pobreza antes da escolarização.

Cícero se encontra com relativa alfabetização por ser pobre, pois não tem dinheiro para pagar escolas ou professores particulares, e a educação pública não chega plena a lugares à margem da sociedade. A escola pública sendo falha, só quem já nasceu em classes mais abastadas consegue pagar por uma educação plena para manter ou aumentar sua renda; já as classes mais baixas não conseguem pagar escolas ou professores particulares, e se mantêm na pobreza.

Entrevistador e lavrador começam a discutir acerca de uma nova educação, um tipo de educação que mostrasse para os pobres o mundo como ele realmente é; questiona-se para quem e para quê esta educação serviria. Começam a pensar em uma educação para o povo da roça que seja além do alfabeto e que os faça questionar suas condições de vida, dando o conhecimento e suporte necessários para se organizarem e reivindicarem seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os narradores, ao discutir uma educação para os pobres do mundo como ele realmente é, reforçam a ideia de que a educação pública é falha e não possui serventia a todas as classes sociais do mesmo modo. Ao questionar para quem ou para quê esta educação serviria, Cício se pergunta se ela ajudaria aos pobres ou a quem está no poder; e se serviria para amansar os pobres ou fazê-los se rebelar e reivindicar direitos. Os dois chegam à conclusão de que se faz necessária uma educação na roça que ensine os rurais a questionar suas condições de vida, a querer se organizar e reivindicar seus direitos, e sair da condição de miséria aparentemente estática em que vivem.

Ambos acreditam na educação como uma força capaz de acordar os camponeses da ignorância da miséria e fazê-los questionar que as coisas não são do jeito que são porque tem de ser assim, que há todo um sistema baseado em desigualdades que para manter poucos ricos nos centros urbanos se faz necessários inúmeros pobres nas zonas rurais.

No texto de Maciel (2006), há discussões acerca dos trabalhadores que lutam por uma educação que ensine o povo a questionar e mudar suas condições de vida. Trabalhadores lutam para que

possam ajudar a escolher o que será aprendido nas escolas e almejam uma educação útil à vida dos pobres; querem usar a educação a seu favor, como meio de mudança nas condições de vida. Segundo o texto, Machado de Assis associa o povo pobre a um burro manso que apanha e não se revolta (MACIEL, 2006).

Trabalhadores reivindicam uma expansão plena das escolas a todos, e, mais do que isso, almejam fazer parte do conselho de decisões do que será ensinado nelas, defendendo uma educação consciente e libertária. Machado, ao fazer uma analogia do povo a um burro manso que apanha e não se revolta, entra em associação com as falas de Ciço, que almeja mudança. Cícero acredita que o povo está necessitando de uma educação que os faça acordar, que os faça questionar o sistema de poderes, sair da condição de mansos e ir atrás de seus direitos, que não devem aceitar ficar à margem da sociedade.

Baia Horta (1998) diz que as leis não vão chegar a lugares além dos quais elas sempre existiram, como centros urbanos e classes mais ricas. Há uma alegação de que os direitos só serão conquistados quando a sociedade se unir e reivindicá-los nas ruas. A educação não chega a lugares além de onde ela sempre existiu. A educação não chega plena aos pobres e não urbanos, e só será conquistada por estes quando se organizarem e reivindicarem seus direitos nas ruas.

Nesta educação popular haveria uma união entre os dois mundos, o do entrevistador e o do lavrador. Ciço se questiona se não seria esse o saber que está faltando para o povo. A educação acaba por não ter a mesma serventia para as diferentes classes sociais e localidades, causando estagnação para a população de zona rural e mobilidade para a população de zona urbana.

REFERÊNCIAS

BAIA HORTA, José Silvério. Direito à Educação e Obrigatoriedade Escolar. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, 1998, pp. 5-34.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio e Posfácio. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Questão Política da Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1970, pp. 7-10.

CARVALHO, Marta. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marte Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 298.

FREITAS, Marcos Cezar; BICCAS, Maurilane de Souza. *História Social da Educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

MACIEL, Laura Antunes. Do "O Povo Não Sabe Ler" Para Uma História dos Trabalhadores da Palavra. In: MACIEL, Laura Antunes; ALMEIDA, Paulo Roberto; KHOURY, Yara Aun (Orgs.). *Outras Histórias: Memórias e Linguagens*. São Paulo: Olho D'Água, 2006, p. 212.

REFLETINDO A EDUCAÇÃO AFRICANA; ROMPENDO PRÉ-CONCEITOS: UMA ANÁLISE DO LIVRO SEM GENTILEZA

BEATRIZ WAJNTAL MEME [1]

RESUMO: O artigo a seguir foi desenvolvido em uma disciplina de História da Educação, na Faculdade de Educação da USP, cujo objetivo é dar enfoque para narrativas de países marginalizados e que são pouco falados na narrativa eurocêntrica que penetra os padrões da nossa sociedade. A partir da proposta, o texto discute o livro *Sem Gentileza* (NTSHINGILA, 2016), em uma tentativa de desfazer preconceitos incutidos nos leitores, apresentando uma perspectiva histórica e social relatada pela Futhi Ntshingila conforme a construção de seus personagens e das dificuldades cotidianas que eles enfrentam em seu dia a dia. Além disso, busco tratar os tipos de educação que a história apresenta, destacando a educação sexual e a educação tradicional africana, que são assuntos recorrentes na história e moldam tanto a sociedade que a história se passa, tal como os acontecimentos que condicionam as vidas desses personagens. Além da leitura e análise do livro, utilizei textos sobre a história da educação como base teórica, me permitindo um maior aprofundamento nas análises e possibilitam conferir centralidade para obras que são sistematicamente ignoradas, pois tendemos a valorizar uma forma única - a do colonizador - de contar a história da África, por isso a importância de a vermos e entendermos pela narrativa de uma nativa africana.

Palavras-chave: História da África, preconceitos, Educação sexual, Educação africana, luta sociocultural.

INTRODUÇÃO

Quando falamos de África, é sempre um assunto muito delicado, pois existem preconceitos sociais enraizados em nós. A maioria das obras que conhecemos sobre os africanos foram escritas por colonizadores e, portanto, sempre carregam um olhar depreciativo da população que se retrata: “o caráter etnocêntrico do processo histórico de colonização europeu, ao promover diferentes visões do indígena, como o do atrasado, exótico ou primitivo, sempre o manteve em uma relação de desigualdade, em que a cultura indígena é entendida como a inferior” (SANTOS; SCHILLING, 2008, p. 76). A citação, apesar de retratar os índios, podemos facilmente transportá-la para a situação dos africanos.

O livro *Sem Gentileza*, escrito por Futhi Ntshingila (2016), africana, apresenta muito bem a realidade do país, sob os olhos de uma nativa: sem depreciar os negros, sendo eles personagens sensíveis, preocupados e conscientes. Resumindo, humanizados.

Quando me deparei com a história do livro, fiquei me perguntando o quanto daquilo era real, se era repleta de tragédias a vida na África. No entanto, estava pensando o livro com os olhos preconceituosos de uma pessoa branca. Era assim, continua sendo assim, e não só na África. Mesmo o século tendo virado, nas favelas brasileiras, em um país que o preconceito é extremamente enraizado, ainda há extrema pobreza, mulheres engravidando cedo, estupros

¹Aluna de graduação em Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP). E-mail: biawmeme@usp.br.

acontecendo constantemente, e pessoas morrendo vítimas de doenças com cujos custos o governo não se propõe a arcar, retirando a assistência social.

Portanto, analisar esse livro será uma forma de romper os preconceitos e perceber a dura realidade do outro, olhando a partir dos olhos do oprimido. Iniciei o livro achando que havia um exagero da escritora em relação à realidade, porque estamos acostumadas a ler livros escritos por aqueles que oprimem, por aqueles que estão no lugar privilegiado, e que não denunciam a realidade de forma nua e crua para os leitores. Querem passar a imagem de heróis, salvadores da raça negra, aqueles que vêm trazer a cultura boa, a cultura única, e apaziguam os problemas.

Laraia (2009) diz que a cultura é uma lente pela qual o homem vê o mundo, e que, como existem culturas diversas, cada um tem a própria visão do outro. Dessa forma, o homem tende a “considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (LARAIA, 2009, p. 38). Nessa perspectiva, o outro é colocado na posição de errado, que deve ser colonizado. Essa visão causou tamanha desgraça da história africana e de muitos outros países colonizados.

Portanto, o livro de Ntshingila retirou as lentes distorcidas que estavam sobre os meus olhos. Espero que esse artigo possa suscitar essa autorreflexão em outras pessoas, para que possamos mudar nossas visões do outro, que tem uma cultura diferente e que deve ser respeitada. Além disso devemos sempre procurar ler sobre essas culturas e deixar que falem sobre elas, só assim vamos realmente aprender a realidade sobre essas culturas, sem uma camada preconceituosa que historicamente nos foi inculcido.

O trabalho procura aproximar o leitor da obra, identificando a realidade das personagens nessa época vivida, além de procurar a presença da educação no contexto, que se apresenta de duas maneiras: tradicional e a sexual, principalmente no contexto de epidemia da AIDS². Ambas são moldadas pela realidade da população.

ENREDO

A história do livro *Sem Gentileza*, escrito por Futhi Ntshingila (2016), se passa durante e após o apartheid³, na cidade de Durban, localizada na África do Sul. A história é contada em terceira pessoa, e o narrador onisciente e onipresente acompanha a vida de uma família pobre que mora na favela de Durban, constituída por mãe e filha: Zola e Mvelo. Nesse cenário de extrema pobreza, elas lutam contra a fome, as condições precárias de se viver em um barraco, e contra o medo que paira sobre a cidade: a AIDS.

A autora do livro faz um jogo com a passagem do tempo: o livro inicia com a história na metade, quando o governo retira de Zola o auxílio para tratamento da AIDS, o que deixa a filha estressada, e as últimas esperanças que ela tinha de ter sua mãe viva se esgotam. No decorrer

²O portal do ministério da saúde traz a seguinte definição: o vírus ataca o sistema imunológico e altera o DNA das células. É uma doença sexualmente transmissível. O vírus, por atacar o sistema de defesa do corpo, abaixa a imunidade, levando as pessoas infectadas a adquirirem facilmente outras doenças. Disponível em: <<http://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/aids-hiv>>. Acesso em 5/2/2021.

³Política de separação que vigorou na África do Sul entre 1948 e 1994; “no entanto, a segregação antecede essa data em muito, e não são poucos os analistas que localizam suas raízes no século XIX” (PEREIRA, 2008, p. 140). Foi uma política que pretendia impedir o relacionamento entre pessoas de raças distintas.

da história, Zola vai ficando cada vez mais doente e morre, logo antes de Mvelo dar à luz a uma criança que fora concebida em um estupro. Essa parte termina com o bebê nascendo e Mvelo o deixando na porta de uma família, na esperança de que cuidem dele, pois uma menina de 15 anos beirando a miséria, não teria condições para tanto.

Após esse acontecimento, a história volta para o passado de Zola, para nos contar como ela virou vítima de uma doença tão desprezível. Quando jovem, perdeu o marido atropelado, e teve que cuidar sozinha de sua filha. Quando deu à luz, ela foi expulsa de casa e abrigou-se na casa de uma tia, onde conheceu Sipho, um advogado, que se apaixonou por ela. Ele se tornou um pai para Mvelo e começou a sustentar a família. No entanto, mulherengo do jeito que era, acaba por deitar-se com inúmeras mulheres.

Sipho inicia então um relacionamento com Nonceba, advogada estadunidense, o que leva Zola a se afastar, indo morar em um barraco de uma favela que começava a se erguer. Aqui temos contextualizado como elas foram parar no barraco, que é o espaço onde se inicia a história. Um dia, Nonceba tem de voltar para sua terra natal, por conta da morte de sua avó, e nesse capítulo descobrimos que a mãe de Nonceba, Zimkitha, era militante e praticava a desobediência civil, como adepta às práticas de Gandhi. Em um ato de rebeldia para com uma sociedade que se encontrava em pleno apartheid, ela se relaciona com um homem branco, nomeado Johan, o que a leva para a cadeia, grávida. Após o parto, Zimkitha retorna para casa e descobre que seu pai morreu lutando pela África. Deprimida com sua experiência de vida e as notícias recentes, ela comete suicídio, deixando Nonceba aos cuidados de sua avó, Mae.

Sipho termina o relacionamento com Nonceba e volta aos braços de Zola, que o recebe com uma única noite de sexo, para depois dizer-lhe que não quer mais ficar com ele. Isso faz com que Sipho entre em profunda depressão, e para afogar suas mágoas, ele cai nos braços de inúmeras mulheres. Ele engravida sua secretária, que, em um dos seus exames rotineiros, descobre que é soropositiva. Ao contar para Sipho, ele faz o exame com muito medo, mas já sabendo o seu destino e o destino de todas as mulheres com quem havia dormido – e que, acima de tudo, havia marcado Zola também.

A história volta ao tempo presente, onde nos é apresentada a história do casal Johan e Petra. O casal decide buscar a filha de John, que ele havia abandonado no passado e não a conhecia: Nonceba. Sendo assim, resolvem ir para a África do Sul, e não sendo bem-sucedidos em encontrá-la (pois nessa época ela estava nos Estados Unidos), ambos se engajam em uma luta para melhorar o país. Petra desejava ter uma filha, mas era infértil, e esperava algum dia poder adotar uma criança. No entanto, a ideia nunca fora levada adiante, pois eles se mantinham ocupados na luta de ajudar mulheres doentes moradoras da favela.

Um dia, retornando de seu trabalho, o casal se depara com um bebê deixado na porta da casa, o que deixa Petra esperançosa pela oportunidade de finalmente se tornar mãe, e inicia o processo pela adoção da criança abandonada. Para tanto, eles resolvem contratar uma advogada de influência do país, Nonceba Hlathi. Apesar de Johan não saber o nome da sua filha, conhecia o

nome da mulher que um dia ele havia amado. Nonceba, influente advogada, que acabara de voltar de sua cidade natal, resolve acatar o caso da adoção da criança. Quando se depara com Johan, as semelhanças entre ambos desmascaram a dúvida: ela era a filha que ele havia abandonado anos antes, na barriga da mãe.

O encontro faz Nonceba sentir-se muito maternal e culpada. Tais sentimentos a levam a ir ao encontro de Mvelo, pois acreditava que, para livrar-se de Siphó, deveria resolver todas as pendências que estivessem ligadas a ele. Contudo, a menina lhe recebe rancorosa. Após uma longa noite de choros e gritos, Nonceba a leva consigo para sua residência, e a menina cede e conta tudo o que lhe havia acontecido: o estupro, a morte da mãe, o abandono da criança, a desistência da escola. Com muita luta para uma reaproximação, Nonceba sugere adotá-la, e Mvelo, aterrorizada pela possibilidade de perder outra mãe para a Aids, nega. Porém, Nonceba sempre havia sido muito incisiva quanto ao uso de camisinha com seus parceiros, o que a livrou da doença.

Com essa garantia, a menina órfã aceita dar uma chance à nova mãe. Nonceba sugere tentar pegar de volta a criança para adotá-la junto de Mvelo, mas ela alerta que a mulher que morava naquela casa estava lutando para conseguir a guarda da criança, e que não achava justo retirá-la da nova família.

Nesse momento, Nonceba percebe que o caso do qual ela está cuidando é o caso da filha de Mvelo. A advogada marca um encontro com o casal e com Mvelo, para conversarem. Contudo, Mvelo percebe que não tem como cuidar da criança, pois lhe faltam recursos e dinheiro. Ela é muito jovem. Então, visando ao melhor para sua filha, combina com Petra que ela vai concordar com a adoção no tribunal, que vai dar todo o apoio e não se colocar como empecilho, contanto que possa visitar constantemente a criança.

Após a adoção, Mvelo decide voltar a estudar, pois havia largado os estudos desde o estupro e a morte de sua mãe. Após uma vida tão conturbada para uma jovem garota, finalmente as coisas haviam se estabilizado.

REALIDADE SOCIOCULTURAL DA ÉPOCA RETRATADA NO ROMANCE

Podemos olhar o livro como forma de compreender o contexto sociocultural da África do Sul durante e após o apartheid. Aqui é importante lembrar que a história da África é marcada por um forte contexto de colonização, que levou à crise em que o continente se encontra:

A desigualdade socioeconômica de inspiração racial entre os diferentes grupos da África do Sul, bem como o enorme contingente de refugiados tornaram-se problemas que o país e a região teriam que solucionar. A crise econômica afetou profundamente a imagem de "credibilidade" do governo sul-africano (PEREIRA, 2008, p. 152).

O livro expõe a dura realidade em que os negros vivem, retratando um cenário de miséria extrema, onde a vida e a morte são divididas por uma estreita linha para as pessoas que vivem

na favela de Durban. O romance, por meio da ficção, cumpre o papel de denunciar os problemas vividos pelos africanos com a brutal exploração do imperialismo no continente. Aqui é importante lembrar que a independência da África do Sul se deu muito tardiamente, ocorrendo apenas em 1961.

Os personagens e a história são fictícios, mas são verdadeiros o medo da AIDS, os estupros, as jovens engravidando, a miséria, a luta pela sobrevivência, e, por trás de tudo, a esperança de algum dia serem livres.

A autora traz em inúmeras passagens a falta de condições de quem vive no lugar, a fome constante e a patrulha diária pelo lixo, a falta de estrutura no local onde Zola e Mvelo moravam, o “colchão de solteiro que ambas dividiam, um colchão de espuma apoiado por tijolos” (NTSHINGILA, 2016, p. 12). A perda dos benefícios sociais que Zola ganhava por ser mãe solteira, cuidando de uma filha menor de idade e não podendo trabalhar por conta da doença, demonstra como o governo não se importava com essas pessoas que viviam à margem da sociedade. Um trecho que demonstra muito bem a realidade da população é uma reza feita por Zola:

Zola insistiu que deveriam ir à igreja[...] No entanto, ela não era exatamente convencional nos modos da igreja. Rezava de um jeito diferente das outras pessoas. Quando a situação ficava complicada ela dizia: ‘Bom, o que eu posso dizer, Virgem Maria? Nós, os esquecidos, nós reviramos o lixo atrás de migalhas para aguentar o dia e aquietar o ronco no nosso estômago. Nós estamos armados com os antirretrovirais para encarar o incansável inimigo sem rosto que deixou muitos de nós sem nossas mães. Nós, os esquecidos, sabemos que segunda-feira é dia do lixo. Nós saímos em peso nas manhãs de segunda para vasculhar os sacos pretos que guardam essa linha frágil entre a vida e a morte para nós. Procuramos por sobras para forrar nossos intestinos e protegê-los dos remédios corrosivos que precisamos tomar para não morrer e deixar órfãos para trás. [...] Vivemos nas lixeiras dos ricos. Alguns deles vem até o portão e nos oferecem sobras limpas, enquanto outros vêm para nos enxotar. Nós somos os esquecidos, somos os moradores dos barracos nas margens da sociedade, a desgraça dos subúrbios (NTSHINGILA, 2016, p. 9).

Nesse trecho, além da forte denúncia das condições de fome e da dura vida tomada pela doença, vemos o caráter religioso, pois se trata de uma reza. A igreja é bem presente durante o livro, apresentando-se para as pessoas da favela como uma saída da dura realidade social. Mas aqui, é importante lembrar que a figura religiosa da igreja católica é algo trazido para a África pelos colonizadores e implantado no local.

Por isso, não podemos pensar na África sem ter em mente a colonização e a destruição que marcou o continente e deixou seus resquícios no mundo, dos quais as consequências permanecem até hoje. A presença da igreja significa a incorporação dos costumes europeus, mas a forma como a autora escreve a reza demonstra também um certo deboche, contendo uma perspectiva de que, se Deus fosse realmente bom, ele não os deixaria nessas condições. Mesmo assim, a reza se mostra presente, mostrando que a religiosidade é intrínseca à cultura.

Outra passagem marcante é a mudança para a favela, na qual as condições do local são retratadas:

A água entrava pelas rachaduras das paredes. A natureza era cruel. Zola sentia como se Deus estivesse cuspidando nela e em sua filha. Durante horríveis tempestades e com ventos inclementes, ficaram com o coração apertado, rezando para que o barraco não fosse arrastado pela ventania” (NTSHINGILA, 2016, p. 63).

A luta de classes fica mais aparente na segunda parte do livro, em que aparece o passado de Zola. Seus pais foram mortos, queimados por justiceiros, por terem sido acusados de apoiar o partido político errado, enquanto ela estava grávida. A luta também aparece forte no passado de Nonceba, em que sua mãe fazia parte da juventude revolucionária que mobilizavam frentes para libertar a África do sul, o que a levou ser presa pelos seus atos de rebeldia, e o pai dela, o avô de Nonceba, morre lutando pela liberdade da filha.

O romance retrata uma forte segregação cultural, principalmente na figura de Nonceba, que, por ter nascido americana, se encontra em condições muito melhores de emprego e de vida do que qualquer outro personagem da história. Entretanto, é curiosa a forma como a autora constitui essa personagem, pois ela tem raízes muito fortes na cultura africana: “seu nome foi uma surpresa para o pessoal da região. Ela parecia tão exótica que esperavam um nome de origem inglesa. Mas ela se manteve firme em relação às suas origens e à sua identidade” (NTSHINGILA, 2016, p. 56). E não apenas em relação ao nome: ela se mantinha firme no uso da língua igbo, recusando-se a usar o inglês sempre que possível, e se empenhava na luta pela liberdade sulafricana.

Outro assunto fartamente discutido é a desigualdade de gênero existente no país, que inclusive faz uma ligação com o próximo tópico que irei discutir. Tomo a liberdade de fazer uso do texto Direitos Humanos, igualdades e diferença, na qual as autoras Santos e Schilling (2009) relatam a diferença de gênero no movimento zapatista, que se assemelha muito à realidade da África:

As mulheres que decidem participar do movimento relatam sua vida tradicional nas comunidades, marcada pela sobrevivência em meio à pobreza, por conseguir que as crianças cheguem à idade adulta superando todos os tipos de doenças curáveis; pela desigualdade e aprisionamento às determinações masculinas; pela violência física dos homens, sempre acentuada pelo problema do álcool; pela dupla jornada de trabalho, realizando os trabalhos tipicamente femininos, mas também os trabalhos dos homens quando é necessário (SANTOS; SCHILLING, 2009, p. 87).

EDUCAÇÃO SEXUAL

Desde o início do romance, a autora contextualiza o leitor em um cenário em que o medo da AIDS se encontra alastrado na população. Sem o tratamento, quando as pessoas descobriam que eram soropositivas, sabiam também que iriam morrer, tornando o medo ainda maior. Como a doença é sexualmente transmissível, ela poderia ser facilmente prevenida com o uso de camisinha, mas é possível verificar a falta de informação da população em relação a isso.

Na figura de Sipho, aparece a falta de preocupação quanto à AIDS. Esse personagem, apesar de doce e preocupado em relação a ser um bom pai para Mvelo e um bom marido para Zola, era extremamente mulherengo, e nunca se preocupava em usar camisinha.

Ele sempre soube que esse dia iria chegar [engravidar uma mulher]; era descuidado em relação às mulheres Sua mente astuta parecia encolher e virar de ponta-cabeça quando cresciam as suas partes de baixo. Ele acatava àquelas que, como Nonceba, exigiam camisinha. Mas sempre agia como se fosse responsabilidade da mulher cuidar dos métodos contraceptivos e, Deus o livre, das doenças. (NTSHINGILA, 2016, p. 99)

Nesse trecho, a autora também sinaliza de forma sutil uma preocupação maior em relação ao sexo por parte de Nonceba, que sempre exigiu o uso de camisinha. Podemos interpretar isso como parte de um certo estereótipo que a autora constitui dessa personagem, que é de uma classe social mais alta, é mais bem informada e norteamericana – portanto, tem bastante ciência da gravidade da AIDS. Tudo isso cria um caráter superior para essa personagem. Porém, temos que lembrar que Zola também sabia “que não poderia ficar com Sipho se ele comesse a dormir com outras mulheres. Conversas sobre o vírus mortal do HIV causavam-lhe arrepios” (NTSHINGILA, 2016, p. 55). Mesmo assim, essa falta de cuidado em uma única noite, que Nonceba não teve, definiu o destino de ambas.

Outro tema que está muito presente no romance em relação à educação sexual é a vulnerabilidade das meninas. O texto A epidemia de HIV/Aids e a atuação do Estado (VIEIRA et al., 2014), retratando a realidade feminina:

A nossa sociedade vive em permanente e generalizado estado de violência contra a mulher. Essa violência é silenciosa (eu preferia dizer que é silenciada) por razões de um alargado compadrio machista. Os níveis de agressão doméstica são enormes, a violência contra as viúvas já foi reportada em livro, a violência contra as mulheres idosas acusadas de feitiçaria e, por isso, punidas e estigmatizadas [...] as mulheres dos quinze aos 24 anos são duas vezes mais susceptíveis de serem contaminadas pela Aids a do que os rapazes. Estes números todos sugerem uma silenciosa mutilação nacional, um estado permanente de guerra contra nós mesmos. Esta é a conclusão que podemos sugerir, a fechar: um país em que as mulheres só podem ser a sua metade está condenado a ter apenas metade do seu futuro (COUTO, 2011, pp. 137-138, apud VIEIRA et al., 2014, p. 203).

Em uma sociedade extremamente violenta e sob grave crise econômica, o estupro começa a ser um problema frequente, sobretudo entre as meninas jovens: “as mulheres são maioria entre as pessoas infectadas, expondo as desigualdades de gênero. Em um país em que a poligamia é permitida, há altos índices de violência contra mulheres, e a submissão da mulher expressa relações patriarcais fortemente enraizadas” (VIEIRA et al. 2014, p. 197).

Um mito que corria na cidade retratada no romance: se homens soropositivos tivessem relações sexuais com mulheres virgens, eles ficariam curados. É por isso que as violações de meninas jovens eram muito frequentes: eram virgens. O problema, além dos estupros, é que o HIV se

espalhava por entre essas jovens, que muitas vezes não contavam o ocorrido para suas mães. Mvelo, por exemplo, depois de ser estuprada por um líder religioso, guarda para si o ocorrido: “não poderia dizer à sua mãe o que tinha acontecido. Isso a mataria. Ela já estava frágil demais” (NTSHINGILA, 2016, p.18).

Por trás desse receio em contar o que havia acontecido, existem dois problemas: um é o tabu do sexo presente nessa sociedade e em muitas outras, inclusive na nossa. Outro problema é a falta de educação das meninas de que o sexo leva à gravidez, e se ela tivesse contado a mãe, não teria que lidar com toda a situação extremamente delicada sozinha. A falta de comunicação, que levava as filhas a não relatarem quando eram estupradas, fez com que a sociedade sul-africana se organizasse criando os chamados testes de virgindade, como forma de proteger as meninas de homens que estavam à espreita. Ao saberem que alguma menina fora estuprada, demonstravam que a população estaria atenta em relação aos chamados tios:

Tios. Perdia-se a conta das amigas de Mvelo que se tornaram suas vítimas. Eles vieram e foram embora deixando para trás vidas arruinadas e corações partidos. Faziam as vezes de namorados para as mães solteiras que passavam por dificuldades e que nunca aprendiam; brincar de casinha e fazer o papel de pai dos filhos dos outros os entediava. Lobos em pele de cordeiro, voltavam-se às filhas, causando dano físico e uma vida inteira de cicatrizes mentais. [...] Foi por meio de muitas de suas amigas e colegas de escola que [Mvelo] aprendeu a tomar cuidado com homens que diziam ser tios. Podiam ser perigosos. (NTSHINGILA, 2016, p. 19)

A verificação, apesar de ter o objetivo de diminuir a quantidade de estupros, era pouco eficaz. Primeiro porque na sociedade, até hoje, existe um louvor da virgindade, que é uma coisa sagrada e deve ser preservada. Logo, era uma espécie de humilhação para aquelas meninas quando a verificação era feita e não se encontrava o hímen, demonstrando que ela havia tido relações sexuais. Além disso, essa verificação era feita quase que como um segundo estupro:

Para o teste, mulheres idosas formavam filas com as garotas de manhã cedo, normalmente perto de um rio. Elas deitavam-se em fila, cada uma acompanhada de uma examinadora, e abriam as pernas. Com dois dedos de cada mão, a examinadora forçava a abertura dos lábios de suas vaginas, procurando por um “olho”; a vagina de uma virgem é fechada, como um botão de uma flor, que lembra um olho. Ao encontrar o olho, a examinadora erguia-se, posicionada no vão entre as pernas da virgem, e assentia positivamente às outras. Haveria então muitos uivos de alegria das vovós. Elas recebiam certificados por escrito e eram marcadas com um ponto em suas testas, indicando que ainda eram puras (NTSHINGILA, 2016, p. 76).

Os uivos de alegria reafirmam como a virgindade é algo sagrado, mas também trazem a felicidade de descobrir que as meninas não haviam sido estupradas. No entanto, sabemos que o teste era falho, pois sabe-se que o hímen não se rompe apenas com o sexo. Outro problema é o certificado de pureza recebido e o ponto na testa, pois deixavam marcado quem eram as virgens, e os homens sabiam quem deveria ser seu alvo para serem curados. Então, o movimento que deveria evitar o estupro era muito contraditório, e inúmeras vezes o acabava agravando.

O medo de serem descobertas levava as meninas a tentarem enganar os pais, inserindo objetos na vagina para que parecessem um hímen quando fossem tocadas. Isso causava infecções e, muitas vezes, as meninas eram descobertas e humilhadas.

E é aqui que o problema se encontra. Se os testes fossem mesmo para prevenir o estupro, ninguém seria humilhada. Seria só uma forma de verificação, e de forma privada, sem toda a sociedade ver: “atenção que recebiam da mídia. Correspondentes estrangeiros e tarados endinheirados amontoavam-se com câmeras para um circo carnal repleto de garotas imaculadas abrindo as pernas.” (NTSHINGILA, 2016, p. 76). As meninas descobertas não virgens eram intituladas de arruinadas, de forma que, além de terem de carregar o fardo do estupro nos ombros, ainda recebiam o título de arruinadas na sociedade. Isso não resolvia em nada o problema, só deixava as garotas mais culpadas e tristes pelo o que ocorria.

A maioria das garotas na favela foram arruinadas pelo estupro. Essas garotas carregavam um fardo sobre os ombros. Como poderiam dizer às suas mães que as pessoas em quem confiavam, os parentes, os amigos da família e os seus “tios”, amantes de suas mães, eram quem as molestava? (NTSHINGILA, 2016, p. 78).

Nessa mesma passagem, há uma menina que deveria ser virgem, pois estava com o casamento arranjado com um homem mais velho, mas estava profundamente apaixonada por outro rapaz. Quando foi descoberta pelos testes como não sendo virgem, ela se desespera, o que a leva a cometer suicídio. Esse trecho é muito bem contemplado por um parágrafo do texto A epidemia HIV/AIDS e a ação do Estado:

Nos países africanos, o sexo intergeracional motivado pela necessidade de sobrevivência; padrões culturais pelos quais cabe ao pai-tio-irmão escolher com quem uma menina vai casar, podendo haver pagamento pelo noivo; a iniciação sexual de meninas por homens mais velhos; a poligamia; a violência contra a mulher contribuem para a disseminação da epidemia entre mulheres jovens (VEIRA et al., 2014, p. 203).

EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Vemos a educação tradicional presente no romance, pois Mvelo se encontra em idade escolar. Para Nonceba, mulher revolucionária, é de extrema importância que a menina estude na escola de sua região, pois garante estar com meninas de sua cultura, onde ela aprenderia sobre os seus antepassados, mesmo que a escola fosse pior do que a da cidade. Vejo nas reivindicações da advogada uma relação com o que o movimento dos zapatistas visava: “uma educação que respeite sua cultura indígena-camponesa, que os reconheça como sujeitos participativos dentro de uma relação de igualdade na construção das ações e projetos educacionais que lhes são destinadas” (SANTOS; SCHILLING, 2009, p. 76). Da mesma forma que eles querem aprender a respeito do seu passado, Nonceba quer que Mvelo aprenda, pois só assim será possível criar um espírito de revolução na população.

Posso trazer também aqui o texto Educação das massas, no qual a autora traz o receio de que educar as classes baixas poderia instigar uma revolta na população, exaltando o quanto a

ignorância é boa para que não haja luta de classes (PALLARES-BURKE, 2001, p. 57). Nesse sentido, Nonceba vai no caminho oposto. Sendo afrodescendente e advogada, ela luta pela liberdade da África por meio da luta de classes, e por isso considera de tanta importância a educação da menina, além de que visa a retirá-la da situação de miséria em que vive.

Porém, quando Mvelo perde a mãe e fica grávida, ela larga o colégio por conta das condições que a vida lhe impôs. O texto de Juliana Santos e Flávia Schilling demonstra bem essa dificuldade social pela qual os zapatistas passam: “a possibilidade de estudar é algo raro para qualquer criança daquelas comunidades. Tanto os meninos como as meninas devem trabalhar muito cedo, não havendo tempo para irem à escola, que normalmente não está perto de sua casa, ou mesmo a escola praticamente não funciona” (SANTOS; SCHILLING, 2009, p. 87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho, percebi como estamos acostumados a uma única história: a história do colonizador. Por isso, esse trabalho se propõe a analisar um romance escrito por nativos de um país que sofreu forte repressão no período colonial, e que por conta disso assumiu uma imagem depreciativa de seus costumes e culturas. Escrevo como forma de convocar a você, leitor, a pensar a respeito da gravidade do assunto, de que só rompendo com o preconceito intrínseco na sociedade será possível mudar as condições dessas pessoas que vivem em extrema pobreza. A ignorância do resto do mundo permite que essa classe permaneça estagnada nas condições em que se encontra.

Aqui também quero denunciar o tabu que é o sexo até hoje em todas as sociedades. Ao falar desse assunto existe um pudor social, que não o aceita como algo natural da vida. Entretanto, a educação sexual é de extrema importância para diminuir problemas denunciados neste livro, como adolescentes engravidado, doenças se espalhando com facilidade e a cultura do estupro.

As condições expressas pela autora chocam à primeira vista, pois estamos acostumados a uma realidade que não é a realidade do mundo todo. Por isso, é de extrema importância nos depararmos com livros como esse, que funcionam como uma denúncia e que fazem as pessoas questionarem a sociedade que vivem. Só assim será possível, um dia, haver mudança.

Portanto, este texto foi feito para refletir e para suscitar uma reflexão daqueles que o lerem, a respeito dos nossos preconceitos enraizados e bases sociais com as quais vivemos cotidianamente, e às vezes nem percebemos. Tem o intuito de incomodar, porque só assim as pessoas se mobilizarão para uma possível mudança da realidade. Não dá mais para considerarmos os povos indígenas e negros como atrasados, exóticos e não-humanos, em pleno século XXI. Não podemos mais pensar que a raça branca é superior a todas as outras. E como diria Gilberto Gil, só existe uma raça: a humana.

REFERÊNCIAS

LARAIA, Roque de Barros. Da Natureza da Cultura ou da Natureza à Cultura. In: _____. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009, pp. 9-63.

NTSHINGILA, Futhi. **Sem Gentileza**. São Paulo: Deblinense, 2016.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia. Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001, pp. 53-66.

PEREIRA, Analúcia Danileviez. Apartheid, apogeu e regime racista na África do Sul. (1948-1994). In: MACEDO, JR. (Org.) **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, pp. 139-157. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/yf4cf/pdf/macedo-9788538603832-11.pdf>>. Acesso em 10/2/2021.

SANTOS, Juliana S.; SCHILLING, Flávia. Direitos Humanos, Igualdade e Diferença: as tensões em torno das relações de gênero no Movimento Zapatista. **Org & Demo**, v. 9, n. 1-2, 2008, pp. 75-94.

VIEIRA, Ana Cristina; ROCHA, Maria Solange; HEAD, Judith; CASIMIRO, Isabel. 2014. A epidemia de HIV/Aids e a ação do Estado. Diferenças entre Brasil, África do Sul e Moçambique. Revista *Katálysis*, v. 17, n. 2, 2014, pp. 196-206. <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802014000200196>. Acesso em 17/6/2020.

O MERCADO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA

BEATRIZ IOLANDA GRANDINO PEREIRA DE MORAIS [1]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o cenário de ascensão do mercado educacional, analisando o cenário de ascensão de empresas ligadas à educação no Brasil e seus impactos, buscando realizar um levantamento das principais empresas no ramo educacional hoje e discutir os principais debates e agendas envolvidas nessa temática. O artigo levanta e discute as oito principais empresas no ramo de educação, e discute o fenômeno da ascensão de escolas particulares no país. Nesse fenômeno, aponta-se a presença de uma lógica neoliberal sobre a educação e observa-se como essa ideia neoliberal influencia outros movimentos como, por exemplo, o *homeschooling*. O artigo se encerra abordando como a educação se configura como um campo em disputa de discursos e questionando os impactos de uma lógica econômica na educação.

Palavras-chave: educação; economia educacional; escolas particulares.

INTRODUÇÃO

O mercado educacional no Brasil se configura como um campo crescente, tanto economicamente quanto em número de instituições. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a área de educação é o mercado que mais cresce no Brasil em número de novas empresas (SILVEIRA, 2019). O crescimento do mercado educacional no país vem desde a década de 90, como indicam Haddad e Graciano (2004), tendo se iniciado com o aumento de instituições em nível superior no país: “Estima-se que, entre o final da década de 90 até 2002, a cada semana foram abertas, em média, três instituições particulares de ensino superior no Brasil, a maioria de pequeno porte” (HADDAD; GRACIANO, 2004).

O ano de 2020 representou um maior espaço para esse mercado, trazendo fusões de empresas do ramo, de forma que atualmente apenas oito companhias representam a maior parte desse mercado econômico (INSTITUTO TRICONTINENTAL, 2020). Além disso, a situação gerada pela pandemia do novo coronavírus e a adoção de aulas remotas como medidas emergenciais impulsionaram setores como os de plataformas online para a venda de aulas e de apostilas.

No livro “A escola não é uma empresa”, de Christian Laval (2003), o autor define a privatização e a ascensão de escolas particulares como um indício do modelo neoliberal. Esse fenômeno, para o autor, atinge os saberes que essas instituições transmitem. Ele ainda define a ascensão da lógica comercial na educação a partir de uma ideia de submissão (LAVAL, 2003). De acordo com Adrião et al. (2016), é importante discutir o impacto das grandes empresas na educação, justamente por a educação constituir um direito constitucional:

[1] Aluna de graduação em Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP). E-mail: beatriz.iolanda@outlook.com.

A compreensão da relação entre privatização e direito humano à educação passa, com base nesse referencial, pela definição dos deveres do Estado quanto à efetivação das diferentes características do direito à educação, mesmo quando esta é ofertada pela iniciativa privada (ADRIÃO et al, 2016).

Este artigo tem como objetivo analisar o cenário de ascensão de empresas ligadas à educação no Brasil e seus impactos, buscando realizar um levantamento das principais empresas no ramo educacional hoje, e discutir os principais debates e agendas envolvidas nessa temática. A justificativa deste trabalho parte da defesa de uma escola pública, de qualidade e de acesso igualitário, necessitando assim discutir como o mercado educacional pode afetar a educação pública.

2. O MERCADO EDUCACIONAL

Podemos definir o mercado de educação no Brasil como um princípio econômico, que torna decisões antes coletivas, como o oferecimento da educação, em questões individuais (DALE, 1995 [1993]).

Atualmente, existem oito grandes empresas responsáveis por boa parte desse mercado educacional no Brasil. As maiores delas na Bolsa de Valores nacional são: Kroton Educacional S.A., Yduqs Participações S.A., Ser Educacional, Ânima Holding S.A. e Bahema Educação S.A. (INSTITUTO TRICONTINENTAL, 2020). A Tabela 1 indica suas receitas, número de alunos e marcas subsidiárias. É importante constatar as marcas que lhes pertencem, e como uma única empresa consegue ter domínio em diferentes níveis de educação.

Tabela 1- Maiores empresas na bolsa de valores

EMPRESA	RECEITAS	Nº DE MATRÍCULAS	MARCAS PERTENCENTES
Kroton Educacional S.A.	R\$ 40 milhões anuais para os 5 membros	Cerca de 1 milhão	16
Yduqs Participações	R\$ 21 milhões e 381 mil anuais para os 5 membros	Cerca de 890 mil	7
Ser Educacional S.A	R\$ 6 milhões e 472 mil anuais para os 5 membros	Cerca de 184 mil	6
Ânima Holding S.A.	R\$ 9 milhões e 347 mil anuais para seus 4 membros	Cerca de 140 mil	13
Bahema Educação S.A.	Aprox. R\$ 3 milhões e 660 mil anuais para seus 3 membros	Cerca de 6 mil	7

Fonte: Instituto Tricontinental, 2020

Em termos gerais, essas empresas são responsáveis pela produção de livros didáticos, sistemas de ensino (apostilas), materiais de formação complementar, redes de ensino (escolas e faculdades), entre outros. Os dados da tabela permitem entender o domínio existente de algumas empresas sobre a educação e demonstrar que, apesar dos argumentos de livre mercado e possibilidade de escolha, na verdade, não existem tantas possibilidades.

3. DISCUSSÃO: Educação, Estado e Economia.

3.1 A participação do Estado na Educação

A Constituição Federal define a educação como um direito social universal (BRASIL, 1988), sendo obrigação do Estado a garantia desse direito. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 53, prevê a garantia de igualdade de acesso à educação (BRASIL, 1990).

Apesar da existência dessas leis, encontramos disparidades nos sistemas de ensino, principalmente diante da existência e influência das empresas privadas na educação.

A história da educação no Brasil conta que, durante o período colonial, a educação era deixada a cargo da Igreja, que também se responsabilizava pela catequese. Com a presença da monarquia portuguesa no Brasil, foi incentivado para as elites o ensino superior fora do país, para preencher cargos administrativos no Império (RIBEIRO, 1993). Já no ano de 1834, o Ato Adicional descentralizou a responsabilidade educacional, cabendo às províncias o direito de legislar e controlar o ensino. Após esse decreto, diversas mudanças socioculturais ocorreram na época, sendo possível indicar que a Educação passou por diversas reformas, desde ideias até mudanças políticas, até durante a República. No entanto, “estas reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos, e o que percebemos é que a educação tradicional se manteve durante este período” (RIBEIRO, 1993, p. 18).

Para Ribeiro (1993), todo o processo de expulsão dos Jesuítas, as reformas do Marquês de Pombal e o início da República contribuíram para a formação de uma educação pública no país. No entanto, diversas crises da época e a formação de uma elite local fizeram com que essa elite buscasse outras formas de educação. De acordo com Ribeiro (1993), durante esse período,

Concretamente, houve uma certa ampliação no ensino secundário, mas ela só ocorreu no ensino particular. No ensino público houve um pequeno aumento no pessoal docente e uma diminuição nas escolas e matrículas. A elite governante, tendo conhecimento do baixo nível das escolas oficiais e desejando que seus filhos estudassem em níveis elevados, incentivava as escolas particulares (RIBEIRO, 1993, p. 19).

É possível observar o surgimento de uma educação privada voltada para a elite, que buscava formas de se distanciar das classes populares.

O primeiro modelo de educação não-pública foi encontrado na educação confessional, ligada a igrejas e organizações religiosas. As instituições religiosas possuíam um modelo filantrópico em suas instituições escolares, dada a impossibilidade de instituições escolares terem lucro. Com esse modelo religioso, as escolas confessionais justificam sua prática não lucrativa à solidariedade e à busca de transmitir os valores e princípios de uma religião. Por muitos anos, o

modelo religioso foi o único possível além de modelo público. Com a Constituição de 1988, foi explicitada a possibilidade de existência de escolas com fins lucrativos (OLIVEIRA, 2009).

Milton Friedman, influente pensador neoliberal, defendia em seus estudos a existência de uma rede de escolas não governamentais (privadas) para diminuir os gastos do Estado, trazendo como benefício a redução de impostos (FRIEDMAN, 1983 [1962]). Para o autor, as escolas públicas já enfrentam problemas com orçamentos que impedem uma melhora, e escolas com iniciativas privadas permitiriam aos pais terem acesso a escolhas sobre a educação de seus filhos, podendo se expressar e opinar. Nessa lógica, caberia ao Estado apenas garantir que as escolas mantivessem um nível mínimo a ser seguido, controlar que todos de fato estivessem matriculados em alguma escola e auxiliar aqueles que não tivessem condições de pagar uma escola através de vouchers. Esses argumentos fazem parte da lógica do Estado mínimo.

Outro caso especial da argumentação de que as escolas públicas são necessárias à educação como uma força unificadora é a afirmação de que as escolas privadas tendem a exacerbar as diferenças de classe. Existindo maior liberdade de escolha de escolas, os pais de uma certa classe tenderão a reunir-se, impedindo, assim, saudável integração de crianças de ambientes diferentes. (FRIEDMAN, 1983 [1962], p. 88)

Para Friedman, esse sistema tornaria as escolas mais competitivas entre si, o que resultaria em melhores resultados e melhores precificações. Christian Laval (2003), ao criticar a escola neoliberal, aponta o argumento utilizado pelos defensores desse sistema: uma melhora no ensino sem resultar no aumento dos impostos. Laval, critica esse sistema neoliberal na educação ao apontar que a escola passa a ser cada vez mais próxima de uma empresa, sendo obrigada a atender à lógica econômica e a exigências do mercado (LAVAL, 2003). Nessa perspectiva, a escola não estaria focada no ensino, em sua qualidade ou conteúdos transmitidos, e sim, no lucro.

Mesmo com os argumentos neoliberais de Friedman, é observada a importância de um Estado, mesmo que mínimo, em sua teoria, se responsabilizando por providenciar a educação para as populações menos favorecidas.

3.2 Impactos da lógica neoliberal na educação

O crescimento das instituições particulares no Brasil abre a discussão sobre os fenômenos sociais envolvidos nesse crescimento e sobre as problemáticas envolvidas na ascensão das escolas particulares.

Atualmente, as escolas particulares não são apenas de uso da elite. No entanto, a lógica presente nelas ainda está na justificativa de um baixo nível das escolas públicas. É possível relacionar esse crescimento a uma mudança econômica ligada à ascensão de uma nova classe média, que busca a diferenciação entre as camadas populares, e que ainda não tem acesso às escolas mais elitizadas.

Um dos principais problemas do crescimento das escolas particulares, assim como do crescimento desse mercado da educação, é a própria mudança que a escola passa, de instituição para organização comercial. Nessa lógica, a escola passa a priorizar o lucro acima da reflexão sobre o que está sendo ensinado, e os alunos passam a ter um papel de clientes, tendo o direito

a queixas e reclamações. Em outras palavras, a escola passa a ter maior tendência a atender a reclamações de alunos para não perder clientes. A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria, que está disponível em vários níveis e que pode ser comprada pelos pais e alunos.

Nessa perspectiva, outra mudança que a escola também passa se dá nos objetivos da educação, devido ao pensamento de "eficiência econômica" que passa a ser adotado pelas escolas, onde deve-se gerar resultados mensurados na obtenção de trabalhos futuros. Sobre essa discussão, de acordo com Laval (2003),

O sentido da escola muda: ela é não mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis á variações existenciais e profissionais em incessante movimento (LAVAL, 2003, p.48).

A ascensão da educação privada torna-se possível a partir da desvalorização do sistema público de ensino. De acordo com dados de Medeiros e Januário (2014) sobre a expansão do ensino privado, o crescimento das escolas particulares, principalmente na cidade de São Paulo, ocorre em razão de uma migração por parte de famílias de classe média, que passam a optar por esse modelo privado de educação. Esses dados permitem a compressão da ascensão do modelo privado por motivos econômicos ligados a essa classe média e pela imagem negativa que é mantida sobre as escolas públicas.

Um contraponto possível às ideias do neoliberalismo se relaciona aos direitos básicos para a educação. A ideia de que a maior competitividade entre escolas ocasionaria, na teoria, a melhoria da qualidade de ensino e precificação se contrapõe ao previsto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que prevê condições à educação.

De acordo com Freitas (2018), a desvalorização do sistema público é um processo iniciado com a introdução de objetivos e metas empresariais nessas instituições. Para o autor, esse processo de "destruição" do sistema público é impulsionado com a criação de um mercado educacional. A partir da existência de um mercado educacional ocorre o surgimento de uma lógica competitiva que acaba criando a ideia da ineficiência da escola pública. Ainda de acordo com Freitas, trata-se de "substituir suas formas institucionais de funcionamento público por formas de "gestão empresarial" e permitir a emergência de um mercado que impulsiona todo um processo de privatização radical da educação de longo prazo" (FREITAS, 2018, pp. 55-56).

Podemos apontar a relação entre a imagem negativa sobre a qualidade da escola pública, ou pelo menos a crença nessa qualidade ruim, como um dos principais motivos para a existência de um modelo particular de educação. Além disso, esse modelo também está associado ao crescimento e a uma cultura de uma classe média.

3.3 Outros debates sobre a escola neoliberal

Um argumento presente nas teorias por trás da educação particular é o Estado mínimo, em função da liberdade de escolha que os pais teriam sobre a educação de seus filhos, uma vez que, a diversidade de escolas disponíveis aumenta a possibilidade e disputa de opções. O princípio de escolha está presente e justificado na teoria neoliberal, e acaba gerando outros debates na edu-

cação, como por exemplo, o *homeschooling*.

O *homeschooling* é um movimento que vem ganhando força com a defesa da educação em casa, a critério dos pais e responsáveis. Esse movimento tem como principal argumento a possibilidade de os pais terem voz ativa na escolha dos conteúdos que os filhos aprendem.

Dentro de um pensamento neoliberal mais amplo sobre o papel do indivíduo nas sociedades de mercado, o *homeschooling* representa uma séria tendência de retirada de esforços coletivos e privatização do controle na perseguição das vantagens individuais. Os favoráveis à educação domiciliar argumentam, amparados na própria ideia de uma sociedade democrática e no que acreditam serem contribuições para sua manutenção, que o ensino em casa e os seus bons resultados acadêmicos contribuem para o bem-comum provendo, em geral, uma população mais bem esclarecida (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017, p. 205).

Um dos perigos do movimento de educação em casa é a falta de contato do aluno com outras crianças e com ideias que discutam com aquelas às quais ele está sendo submetido. No entanto, esse movimento é intrínseco à lógica neoliberal pela liberdade de escolha.

Além da discussão sobre os limites dessa escolha, outro argumento neoliberal na educação é o de possibilidade de reclamações e exigências das famílias na escola, por estarem pagando por esse serviço. Em contrapartida, essa ideia de um controle da educação acaba resultando, por exemplo, em movimentos como o Escola sem Partido, principalmente se falando de escolas públicas.

O entendimento da educação como mercadoria pelo movimento “Escola sem Partido” fica claro quando um de seus líderes, Miguel Nagib, declara que a inspiração para o projeto foi o Código de Defesa do Consumidor. [...] O controle ideológico dos professores parte da premissa de que cabe ao professor somente realizar o seu trabalho de forma técnica. Nesse sentido, o movimento adotou o lema “Professor não é educador” (GONZALEZ, COSTA, 2018, p. 560).

Dessa forma, os impactos da lógica neoliberal na educação vão além da existência de escolas particulares, indo até a proposição de leis que regulam a atuação do professor e da escola. Dessa forma, a lógica neoliberal ocasiona também um controle da postura do professor, que passa a ter que atender à demanda dos clientes.

Iniciativas como o projeto Escola sem Partido e o movimento *homeschooling* indicam uma disputa de interesses na qual a escola está inserida. Essa disputa acontece devido ao local de impacto social em que a escola está, onde há um interesse pelo domínio de conteúdos transmitidos, e a lógica neoliberal intensifica a disputa entre diversos discursos. Essa disputa de discursos e os movimentos que surgem a partir do discurso neoliberal são os motivos pelos quais o mercado privado de educação demanda atenção.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi explanado, cabe ressaltar o quão recente é o surgimento do mercado educacional no Brasil e como ele se apresenta em crescimento, sendo necessária atenção à presença de grandes empresas que dominam esse setor. Isso implica no domínio econômico que pode facilitar um monopólio na educação por parte dessas empresas.

O modelo de educação previsto na lógica neoliberal conta com teorias sobre o funcionamento da escola sob um Estado mínimo e com noções sobre diversidade de mercado para atender expectativas e exigências. No entanto, com base no que foi discutido, não necessariamente esses princípios têm um peso positivo sobre a educação, no sentido da melhora da qualidade de ensino oferecida. Sobre essa ideia, é importante indicar que a legislação brasileira vai na contramão desses princípios de livre mercado por prever um acesso e condições igualitárias à educação.

O mercado da educação privada no Brasil necessita de atenção, cabendo a seguinte questão: como é possível a educação se manter neutra diante de cobranças e exigências de pais e alunos, que, muitas vezes, estarão envolvidas em valores e interesses pessoais? O debate entre economia e educação não deve ser restrito apenas a noções monetárias, uma vez que a escola se encontra em disputa de discursos. Partindo disso, é necessária a reflexão constante sobre como esse debate pode influenciar a educação.

O projeto neoliberal para a educação passou por uma construção, e até hoje temos presentes seus desdobramentos. Dessa forma, encerro este trabalho com a celebre frase de Darcy Ribeiro: “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo Bottura; XIMENES, Salomão Barros. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. In: *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 134, 2016, pp.113-131. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 11/2/2021.

BRASIL. *Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 11/2/2021.

DALE, Roger. O Marketing do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. Tradução de Fátima Antunes. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995 [1993], pp. 137-168.

FREITAS, Luiz C. *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. Tradução de Luciana Carli. São Paulo: Nova Cultural, 1983 [1962], pp. 83-100.

GONZALEZ, J. A.; COSTA, M. C. DA C. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento "Escola sem Partido" para além do projeto de lei. In: *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, v. 20, n. 3, 2018, pp. 551-565.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. *Educação: direito universal ou mercado em expansão*. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n. 3, 2004, pp. 67-77. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000300008>.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. *A Educação brasileira na bolsa de valores: As oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional*. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, 2020.

LAVAL, Christian [2003]. *A Escola Não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MEDEIROS, Jonas, JANUÁRIO, Adriano. A nova classe trabalhadora e a expansão da escola privada nas periferias da cidade de São Paulo. In: *38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPOCS*, 2014. Disponível em: <<http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/gt-1/gt03-1/8845-a-nova-classe-trabalhadora-e-a-expansao-da-escola-privada-nas-periferias-da-cidade-de-sao-paulo/file>>. Acesso em 23/11/2020.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. In: *Paideia*, n. 4, 1993, pp. 15-30. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. In: *Pro-Posições*, v. 28, n. 2, 2017, pp. 193-212. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0097>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, 2009, pp. 739-760. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>.

SILVEIRA, Daniel. Em meio à crise, mercado de educação é o que mais cresce em número de empresas no Brasil, diz IBGE. In: *G1 - O portal de notícias da Globo*, Rio de Janeiro, 26/6/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/06/26/em-meio-a-crise-mercado-de-educacao-e-o-que-mais-cresce-em-numero-de-empresas-no-brasil-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 20/11/2020.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina?. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, 2002, pp. 233-262. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100010>.

HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DAS MULHERES NA MATEMÁTICA [1]

ZAQUEU VIEIRA OIIVEIRA [2]

Você sabia que a presença e participação das mulheres nas áreas relacionadas à matemática atualmente ainda é pequena?

No artigo O “Dilema Tostines” das Mulheres na Matemática, publicado na Revista Matemática Universitária em 2018, Christina Brech, professora do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (USP), nos apresenta dados alarmantes. Embora a presença feminina nos concluintes dos cursos de licenciatura em matemática é praticamente igual a de homens – 48% dos concluintes, em 2014, eram mulheres – a diferença vai se acentuando conforme o grau de formação aumenta. No doutorado em matemática, as mulheres eram somente 24%. O mesmo ocorre na atuação acadêmica. As mulheres compõem 40% do quadro docente nas graduações, 22% das pós-graduações e somente 13% das bolsas de Produtividade em Pesquisa do CNPq foram destinadas às pesquisadoras do sexo feminino.

Apresentamos aqui, uma reflexão a respeito desse fenômeno nos remetendo à história do desenvolvimento da matemática e como as mulheres estiveram (ou não) presentes neste processo.

Em março de 2019, Nastassja Pugliese, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), publicou, na Revista Cult, o artigo intitulado A história da filosofia e as obras escritas por mulheres: uma nota metodológica nos apresentando alguns aspectos da presença das mulheres na história da filosofia. Uma das questões levantadas pela autora é que, embora o debate sobre a presença das mulheres na história da área tenha aumentado nos últimos anos, ainda assim o tema é pouco abordado.

Hipátia (360-415) e **Émilie du Châtelet (1706-1749)**, dois dos nomes de filósofas mulheres citadas por Pugliese também nos servem de exemplo para a história da matemática, outra área do conhecimento cujas contribuições das mulheres ao longo da história ainda são pouco conhecidas e exploradas. Assim como na filosofia, é muito provável que matemáticos (bacharéis ou licenciados) passem toda a sua graduação – e mesmo nos cursos de pós-graduação – sem jamais ter ouvido falar sobre estas ou outras mulheres matemáticas.



Émilie du Châtelet

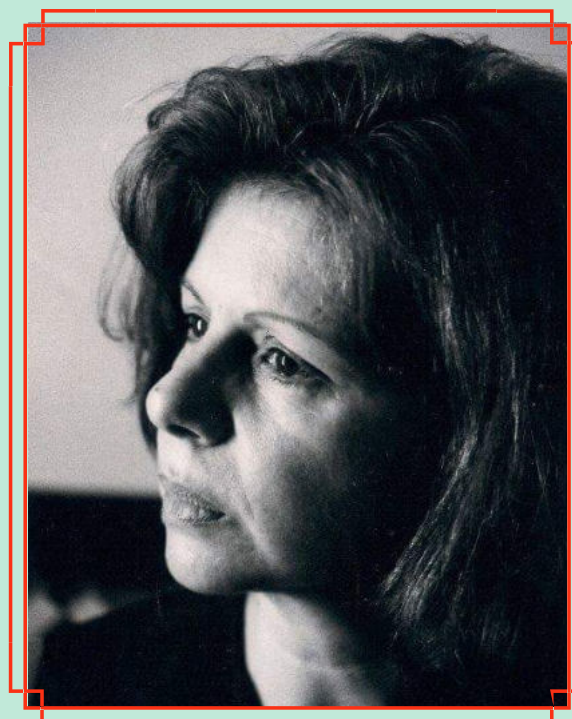
[1] Esta breve reflexão se origina da aula aberta “Mulheres e a Matemática” ocorrida em março de 2019 numa aula de Metodologia do Ensino de Matemática I, disciplina da FEUSP para estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da USP. O evento teve a participação de Andreia Lunkes Conrado (licenciada, mestra e doutora pela USP) e de Julia Jaccoud (licenciada pela USP), do canal A Matemática no YouTube.

[2] Professor visitante da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) em Foz do Iguaçu. Foi professor contratado (2015-2017 e 2018-2020) da Faculdade de Educação da USP.

A área de estudos acerca da história da matemática se desenvolveu muito recentemente e como na história da filosofia ou na história das ciências, as pesquisas têm se concentrado em compreender como se deu o desenvolvimento de conceitos e ideias matemáticas (como a história da álgebra, por exemplo) ou então a vida e obra dos ditos “grandes nomes” da área.

Este modo de se fazer história da matemática reflete o modo como os pesquisadores veem os personagens ou as obras que estão fora do cânone: se alguém não alcançou a fama necessária é porque provavelmente não tem muito a dizer sobre a história da área! Seguindo esta visão, continuamos a contar uma história da matemática que trata de gênios e indivíduos (normalmente homens) desconectados do ambiente social e cultural de seu período. Quando os aspectos sociais da vida dos matemáticos são contados em uma aula, por exemplo, normalmente tem um tom de curiosidade ou, pior, de uma anedota.

Uma linha de pesquisa que nos mostra uma luz no final do túnel é a etnomatemática, da qual uma das grandes expoentes foi a professora **Maria do Carmo Santos Domite (1948-2015)**, da Faculdade de Educação da USP. Em linhas gerais, tais pesquisas nos demonstram que a matemática é uma área do conhecimento que teve sua geração, produção e difusão como parte de um processo histórico, social e cultural. Ou seja, o conhecimento matemático não existe a priori – como uma realidade metafísica – e não foi desenvolvido exclusivamente por gênios ilustres, mas tem um vínculo direto com as necessidades e os problemas de cada



Maria do Carmo Santos Domite

povo e de cada cultura ao longo da história. A etnomatemática se propõe, então, a compreender como se deu a origem dos conceitos e das ideias matemáticas formais – chamo de matemática formal aquela de origem eurocêntrica com a qual estamos acostumados nas aulas da Educação Básica ou do Ensino Superior – a partir de um ponto de vista social, ao mesmo tempo em que pretende-se encontrar e compreender “outras” formas de conhecimentos matemáticos presentes na sociedade. Nesta perspectiva, acredita-se que há matemáticas na dinâmica do dia a dia, no ambiente familiar e nos distintos grupos sociais e culturais. Embora já tenha certo reconhecimento entre os chamados matemáticos “puros”, a etnomatemática ainda sofre resistências. Em 2017, com a criação da disciplina “Afro-matemática” na grade curricular do curso de licenciatura em matemática, a Universidade Federal do ABC (UFABC) recebeu diversas críticas internas e externas devido ao cunho social, político e ideológico por trás dos conteúdos abordados, visão que perpetua uma concepção positivista em que o conhecimento é considerado neutro e completamente separado do universo humano.

Essa resistência pode ser gerada e justificada pelo que Boaventura de Sousa Santos, professor da Universidade de Coimbra (Portugal), denomina de racionalidade monocultural que perpetua os silenciamentos de saberes e de ideias que não se encaixam nos critérios de verdade impostos pelas ciências e pela matemática eurocentradas. A monocultura do saber desconsidera e invalida outras formas de saberes que não estejam no cânone. O conceito de monoculturas da mente de Vandana Shiva, diretora da Research Foundation for Science, Technology and Ecology (Índia), coaduna com o pensamento de Boaventura. Ao tratar das políticas globais de preservação da biodiversidade, a autora critica os discursos cientificistas – ideia positivista que prega a superioridade da ciência sobre outras formas de compreensão da realidade – utilizados por grandes organismos e corporações internacionais que desconsideram os saberes e as práticas das comunidades tradicionais que também dependem da manutenção da biodiversidade para sua sobrevivência. Essa é a mesma mentalidade que está presente na discussão a respeito da participação das mulheres na matemática. Historicamente, o universo científico e matemático foi considerado um espaço de homens já que, entre outros fatores, as mulheres não teriam capacidade intelectual para pesquisar e produzir conhecimentos nestas áreas do saber. É por isso que, ainda hoje, quando lemos um artigo sobre o trabalho de uma mulher matemática, encontramos uma história “curiosa” ou “exótica”.

Em 2015, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência que faz parte da Organização das Nações Unidas (ONU), estabeleceu o dia 11 de fevereiro como Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência nos alertando sobre a desigualdade de gênero no acesso à área de STEM (sigla em inglês para Ciência, Tecnologia, Engenharias e Matemática). Acreditamos que isso é reflexo de nossa história, na qual a presença de mulheres nas ciências e na matemática tem sido desvalorizada e desincentivada. Mas, a história desta disciplina pode nos apontar algumas das prováveis causas pelas quais ainda hoje as mulheres não têm as mesmas oportunidades que os homens nesta área.



Emmy Noether

A história de **Emmy Noether (1882-1935)** nos serve de exemplo. A alemã só conseguiu estudar na Universidade de Erlangen-Nuremberg graças a influência de seu pai que também era matemático. Devido ao seu “talento” acabou conseguindo autorização para fazer o doutorado, sendo considerada a segunda mulher a ter recebido um título nessa área. Mesmo tendo seu trabalho reconhecido, sabe-se que Emmy trabalhou por sete anos no Instituto Matemático de Erlangen sem receber salário. Na Universidade de Göttingen, ela teve que usar o nome de um homem – David Hilbert autorizou que ela utilizasse seu nome – para conseguir dar palestras e aulas por quatro anos, também sem receber salário.

Emmy teve sua carreira e produção matemática reconhecida por alguns de seus colegas – em algumas fontes ela é considerada a “criadora da álgebra moderna” –, mas a histórica cultura patriarcal nos mostra os impactos e situações que evidenciam claramente as humilhações que uma mulher deveria vivenciar para ter o mínimo de acesso ao ambiente acadêmico e o reconhecimento de seu trabalho por seus pares.

É óbvio que encontramos, desde a Antiguidade, diversos outros exemplos da participação feminina no desenvolvimento e na prática da matemática, mas é também na história individual de cada uma delas que evidenciamos os preconceitos e os silenciamentos de cada período histórico, de cada local e de cada cultura. Na tentativa de “remediar” os impactos dessa histórica sociedade patriarcal eurocêntrica, algumas vezes nos são apresentadas “grandes matemáticas”, “grandes intelectuais”, como se isso as colocasse em condições de igualdade com os homens. Percebemos, contudo que, socialmente elas estavam subordinadas à uma cultura machista e normalmente não podiam exercer tais atividades sob as mesmas condições que os homens, nem jamais receberam o reconhecimento real que lhes cabe. A história que contamos, é uma história de exceções e esse cenário ainda presente precisa ser discutido e mudado.

Tratar da matemática de um ponto de vista histórico é trazer à tona os discursos ideológicos e de poder que estão presentes ainda hoje em nossa sociedade. Não há produção e prática matemática desinteressada e dissociada do universo social, político e econômico que estamos inseridos. Nosso papel como pesquisadores e docentes do Ensino Superior é buscar formas de inserir nos currículos de formação de professores momentos de diálogo sobre estes aspectos, assim como os profissionais da Educação Básica, ao executarem seus trabalhos nas salas de aula, necessitam promover momentos de aprendizagem que rompam com as ideias conservadoras que colocam as mulheres em um lugar subalterno no âmbito da matemática e em outras dimensões socioculturais.

STIFE

SEÇÃO TÉCNICA DE INFORMÁTICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Por: Rani Beatriz Evangelista

A Seção Técnica de Informática da Faculdade de Educação (Stife) foi criada em novembro de 2002 e é composta por 3 técnicos de informática e 2 analistas de sistemas, sendo um técnico dedicado à Escola de Aplicação e um analista dedicado ao desenvolvimento e gerenciamento dos sistemas da FEUSP. Dentre as funções do setor estão: a manutenção dos equipamentos de informática e a administração do sistema de telefonia da nossa faculdade, a administração dos servidores de rede, o desenvolvimento e o gerenciamento dos sistemas institucionais e do site da FEUSP, a manutenção e o conserto de equipamentos de informática, entre outras coisas. Além disso, a equipe ajuda diretamente a nossa comunidade, pois é ela que presta apoio técnico a docentes, estudantes e funcionários(as), e administra os laboratórios de informática, tanto na Escola de Aplicação, quanto na Faculdade de Educação. A Sala da Pós-Graduação (SAPOS) e a Sala Pró-Aluno, por exemplo, são responsabilidades desse setor.**

STIFE DURANTE A PANDEMIA

Desde março de 2020, o trabalho da equipe da Stife tem sido realizado a distância por meio de e-mail, Whatsapp e Google Meet. Assim como faz presencialmente, nesse período a equipe vem dando suporte técnico a alunos, funcionários e professores; auxiliando no uso das ferramentas de ensino à distância, em parceria com o GAED – Grupo de Apoio a Estratégias Digitais; realizando e prestando suporte nas transmissões de eventos e processos seletivos; desenvolvendo, ajustando e cuidando da segurança dos sistemas localizados nos servidores de dados da FEUSP; fazendo a intermediação, junto à STI – Superintendência de Tecnologia da Informação da USP no que diz respeito a demandas mais abrangentes; além de realizar serviços essenciais de forma presencial nas dependências da Faculdade de Educação e Escola de Aplicação com todos os cuidados necessários por conta da pandemia. Apesar das dificuldades de realizar os atendimentos remotamente, mais do que nunca a Stife mostra-se essencial para o funcionamento da FEUSP e para a comunicação entre a comunidade interna e a comunidade externa.***

**Informações retiradas do site da FEUSP. (<http://www4.fe.usp.br/stife/apresentacao>)

***Baseado no relato de Moisés Beluci da Silva, analista de sistemas responsável pela Seção Técnica de Informática.



B I O G R A F I A

LILIAN CURIEL PASSERI

COMUNICAÇÃO E MÍDIA FEUSP

Desde 1989 contribuindo na circulação de informações e desenvolvimento da FE

Revista Futuro do Pretérito (FP): - Olá, Lily! Seja bem-vinda a nossa revista! Por favor, fale-nos um pouco sobre você.

Lilian Curiel: - Olá! Meu nome é **Lilian Victoria Curiel Lereah Passeri** e nasci em 30 de dezembro de 1956, em Montevidéu, no Uruguai.

FP: - Como era a casa de sua infância? Quem morava com você?

Lilian: - Vivi no Uruguai até meus 7 anos, em um sobrado num bairro tranquilo de Montevidéu chamado Parque de los Aliados. **Quando vim para o Brasil, em 1964, com meus pais e meu irmão, fomos morar junto com meus avós maternos, em Pinheiros. A casa tinha um grande quintal no fundo, com muitas árvores frutíferas e até um galinheiro.**

FP: - Como é o nome dos seus pais? Neste período, qual era a ocupação deles?

Lilian: - Meu pai, já falecido, chamava-se Salomón, e minha mãe, que agora tem 89 anos, chama-se Judith. Meu pai era comerciante e minha mãe era dona de casa.



Imagem 1: Lily e família no estádio do Bragantino.

Acervo pessoal da Lilian Curiel. Imagens sujeitas a direitos autorais.

Acervo pessoal da Lilian Curiel. Imagens sujeitas a direitos autorais.



Imagem 2: Lily dentro do escritório da Comunicação e Mídia.

FP: - E onde você estudava, era perto de sua casa? Você ia só?

Lilian: - Eu estudava no Colégio Mackenzie, na Vila Buarque, portanto, não era perto. No início, meu pai me levava quando ia para o trabalho. Ele tinha uma perua velha, que deixava na ladeira, para poder fazer “pegar no tranco” de manhã. Era sempre um “parto” (risadas). Eu voltava de ônibus com meu irmão e uma prima mais velha que morava na rua de cima. Mais tarde, passei a voltar de carona com o irmão mais velho de uma amiga que fiz na escola, que me deixava próximo de casa e, de lá, eu ia a pé. Uns anos depois, passamos a voltar juntas de ônibus.

FP: - Qual matéria você mais gostava de estudar?

Lilian: - Sempre gostei mais de Português e História, também gostava bastante das aulas de Francês e Inglês.

FP: - Teve alguma professora ou professor que te marcou nesse período?

Lilian: - Certamente a preferência pelas matérias tem muito a ver com os pro-

fessores. Lembro muito do Prof. Odilon, de Gramática, que era excelente e nunca esqueci de suas aulas, da Profa. Eunice, de História, que contava a história como se a tivesse vivido, e do Prof. Edson, de Francês, que era uma “figura”! A gente adorava imitá-lo (escondido dele, é claro!), e assim acabamos aprendendo as frases, as músicas e a pronúncia correta das palavras. Pessoas inesquecíveis!

FP: - Você tinha muitas amigas, na escola e no bairro? Vocês brincavam de quê?

Lilian: - Durante o primário, hoje Ensino Fundamental I, as turmas eram mistas. **Logo que cheguei ao Brasil e entrei na escola sem saber falar português**, fiquei amiga da Eulila, que me ajudava, sendo minha tradutora e intérprete! (risadas). Voltávamos juntas da escola, nessa época já de ônibus e íamos um dia para a casa de uma, outro dia para a casa da outra. Fosse para estudar, para brincar ou para ir ao cinema, estávamos sempre juntas. **Somos amigas até hoje**. Ela mora fora do Brasil, mas ainda nos comunicamos e sempre que ela vem ao Brasil, nos encontramos. Já no ginásio, Ensino Fundamental II de hoje, minha classe era só de meninas. Tínhamos um grupo que se manteve sempre unido ao longo dos 4 anos. Embora eu fosse bem tímida e boa aluna, sentava na “turma do fundão” e **era muito divertido**. Tinha também uma amiga que era minha vizinha, a Grace. Brincávamos no fundo do quintal com o Tatin, meu cachorro, ou de cozinhar fazendo bolinho de terra e de clubinho. Com meu irmão, lembro de ter descido a Rua Artur de Azevedo, em Pinheiros, de carrinho de rolimã.

FP: - Quando você começou a atuar na FEUSP?

Lilian: - Entrei como funcionária na FEUSP em 1989.

FP: - E qual era/é sua rotina de trabalho no setor da Comunicação e Mídia?

Lilian: - Na época em que entrei, havia unicamente o Serviço de Audiovisual, herança do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP), que englobava tanto o trabalho de criação e produção audiovisual quanto a gravação de aulas, palestras, atendimento a salas de aula e ainda a Filmoteca, que fazia empréstimo de material didático de apoio, como slides e filmes de rolo à comunidade. Eu fazia o trabalho de divulgação dos eventos em mídia impressa, fotografia e vídeo, e muitas vezes até acabava ajudando na Filmoteca. Participei do projeto de transformação da Filmoteca em Videoteca e, posteriormente, em Mídiateca. Somente no ano 2000 é que houve separação do Audiovisual em dois setores: o de Comunicação e Mídia, responsável pela área de criação e produção em programação visual em multimídia, e o Audiovisual, para fazer as gravações, instalação e manutenção de equipamentos de audiovisual em salas de aula e auditórios.

FP: - Do seu ponto de vista, qual a importância do setor da Comunicação e Mídia na vida, não só dos estudantes, mas da comunidade em geral?

Lilian: - A grande importância da Comunicação e Mídia dá-se a partir do momento em que ela desempenha o papel de facilitadora para que as informações circulem de forma mais eficaz e democrática, não se restringindo a pequenos grupos e assim mais pessoas possam participar e ter contato com o conhecimento produzido pela universidade.

FP: - Quais dificuldades você enfrentou durante a atuação no setor da Comunicação e Mídia? Quais os momentos mais marcantes?

Lilian: - Como é sabido, nem sempre as condições de trabalho são as ideais. Mas algo que sempre foi muito estimulante e prazeroso foi fazer novos projetos e criar as condições para trabalhar. **Sou arquiteta em minha primeira formação e fiz um MBA na Poli em Facility Management. Em virtude dessa formação, durante vários anos de minha atuação profissional na FEUSP, contribuí com questões arquitetônicas, como estudo para redistribuição das seções, layout interno de espaços de trabalho e, junto com a ex-funcionária Tânia Bueno, também arquiteta, fizemos o estudo preliminar para o projeto do edifício da nova Biblioteca FEUSP, que, posteriormente, foi desenvolvido pela Coesf. Foi uma enorme emoção ver sua inauguração, depois de muitos anos de discussão e dificuldades de toda ordem.**

FP: - E hoje como é a sua rotina?

Lilian: - Chefeia a Comunicação e Mídia durante muitos anos. Além da supervisão dos trabalhos da Comunicação e Mídia e da Gráfica, inerentes ao cargo de chefia, executei e continuo executando o trabalho de criação e produção gráfica e de vídeos, desenvolvimento, gerenciamento e alimentação do site da FEUSP, e elaboração de novos projetos para a área.

Além da minha formação em Arquitetura, sou licenciada em Artes Plásticas. Ao optar por esses cursos, embora tenham contribuído muito em minha atuação profissional, não imaginava vir a trabalhar na Universidade por tantos anos e tampouco que viesse a gostar tanto do meu trabalho. É muito bom trabalhar numa unidade que sempre deu espaço e tanta importância à área de comunicação e mídia. E que é uma das poucas unidades da USP que tem um setor dedicado exclusivamente a essa atividade.

Blackbird/Pássaro Negro

Paul McCartney, cantado ainda melhor pela filha de Lilian

[Tradução]	[Original]
Pássaro negro cantando na calada da noite	Blackbird singing in the dead of night
Apanhe estas asas quebradas e aprenda a voar	Take these broken wings and learn to fly
Por toda sua vida	All your life
Você só estava esperando este momento surgir	You were only waiting for this moment to arise.
Pássaro negro cantando na calada da noite	Blackbird singing in the dead of night
Pegue esses olhos fundos e aprenda a enxergar	Take these sunken eyes and learn to see
Por toda sua vida	All your life
Você só esteve esperando este momento para ser livre	You were only waiting for this moment to be free.
Voe pássaro negro, voe	Blackbird fly Blackbird fly
Em direção à luz da escuridão noturna	Into the light of the dark black night.
Voe pássaro negro, voe	Blackbird fly Blackbird fly
Em direção à luz da escuridão noturna	Into the light of the dark black night.
Pássaro negro cantando na calada da noite	Blackbird singing in the dead of night
Apanhe estas asas quebradas e aprenda a voar	Take these broken wings and learn to fly
Por toda sua vida	All your life
Você só estava esperando este momento surgir	You were only waiting for this moment to arise
Você só estava esperando este momento surgir	You were only waiting for this moment to arise
Você só estava esperando este momento surgir	You were only waiting for this moment to arise.

"Quando me perguntam qual meu dito popular preferido, me vem à cabeça aquela frase de para-choque de caminhão: 'Não tenho tudo que amo, mas amo tudo o que tenho'. Sou muito grata por poder trabalhar neste lugar e por tudo o que conquistei estando aqui".

- LILIAN



Imagem 3: Lily e filhos na inauguração da biblioteca da FEUSP.

Imagem 4: Lily e Tânia em Paris.



FP: - Quais seus hobbies?

Lilian: - Outra coisa com a qual costumo brincar, mas que acho que me define bem, é uma frase que eu mesma criei. **Sempre que alguém me pergunta o que eu gostaria de ganhar ou de ter, se pudesse escolher, digo: "Minha parte eu quero em milhas"**. ADORO viajar! Sempre gostei muito e desde que comecei a trabalhar e pude ter algum dinheirinho, era "mochila nas costas e lá vamos nós, de ônibus, trem, como desse". Só não viajei de carona. Posso dizer que isso seja um hobby.

FP: - O que você pensa sobre o Brasil? E o que pensa sobre o passado do Brasil?

Lilian: - Fico chocada com tudo o que estou vendo acontecer neste país. Como contei a princípio, cheguei no Brasil em fevereiro de 1964, e **cresci durante a ditadura**, período em que tínhamos me-

Imagem 5: Lily tomando picolé na FEUSP.



Imagem 6: Lily trabalhando na FEUSP com a Clara.



do até de pensar. Achei que nunca mais veria algo parecido se desenhando.

FP: - O que o Brasil tem de bom?

Lilian: - **É um país como poucos, receptivo e acolhedor. Posso dizer isso por experiência própria. Além disso, tem riquezas naturais, espaço e potencial de sobra, o que lhe dá uma condição diferenciada diante de outras nações.**

FP: - Se você fosse eleita presidente, o que mudaria no país?

Lilian: - Educação seria o carro chefe de minhas preocupações, pois acredito que seja o ponto de partida para construir uma sociedade mais justa, com condições de vida dignas. **Um país que não valoriza seus professores está fadado a ter graves problemas sociais.**

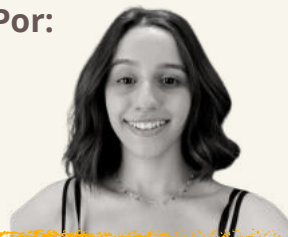
FP: - Lilian, foi muito bom conhecer mais sobre você e o seu trabalho! Estamos muito agradecidas por tudo o que você tem feito por nós ao longo de todos esses anos de trabalho na FEUSP! Parabéns pela linda trajetória!

Por: **Giuliana Ramalho Osteti e Millena Miranda**



Imagem 7: Piquenique no Dia das Mães - 3 gerações reunidas.

Por:



RAISSA LÉLIS

FIQUE DE OLHO PARA CONHECER CURSOS DE CULTURA E EXTENSÃO COM CERTIFICAÇÃO!



PESQUISA EM SALA DE AULA

Certificação de 40h.

Descrição do curso: Por que pesquisa na educação básica? Projeto de Pesquisa; Problema de pesquisa, objetivos e hipóteses; Abordagem quantitativa; Abordagem qualitativa; Elaboração de perguntas; Análise e apresentação dos dados.

Instituição: Instituto Federal Rio Grande do Sul.

Disponível em:

<<https://moodle.ifrs.edu.br/course/index.php?categoryid=80>>. Acesso em: 10/3/21.

CULTURA SURDA

Certificação de 20h.

Descrição do curso: História da comunidade surda, cultura surda, identidades surdas e a língua de sinais.

Instituição: Instituto Federal Rio Grande do Sul.

Disponível em:

<<https://moodle.ifrs.edu.br/course/index.php?categoryid=80>>. Acesso em 10/3/21.



MÉTODOS DE PESQUISA: CONCEITOS INTRODUTÓRIOS

Certificação de 30h.

Descrição do curso: Tipos de conhecimento; Pesquisa científica e suas finalidades; Classificação das pesquisas científicas; Elementos de um projeto de pesquisa.

Instituição: Instituto Federal Rio Grande do Sul.

Disponível em:

<<https://moodle.ifrs.edu.br/course/index.php?categoryid=80>>. Acesso em 10/3/21.



GESTÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Certificação de 30h.

Descrição do curso: A administração ou gestão da escola: concepções e escolas teóricas; A Reforma do Estado brasileiro: a gestão da educação e da escola; Gestão democrática da escola pública: concepções e implicações legais e operacionais; Democratização da gestão escolar: mecanismos de participação e autonomia da unidade escolar; Gestão democrática e os trabalhadores em educação.

Instituição: Instituto Federal Rio Grande do Sul.

Disponível em: <<https://moodle.ifrs.edu.br/course/index.php?categoryid=80>>. Acesso em 10/3/21.

MARXISMO & EDUCAÇÃO

Certificação de 08h.

Descrição do curso: Este curso buscará apreender os fundamentos do marxismo na educação a partir das contribuições de Marx, Lênin, Trótski, Krupskaya e de tantos outros que contribuíram para o marxismo revolucionário no campo da educação. Assim, partiremos das principais passagens em que Marx discutiu a questão da educação dos trabalhadores, avançando para as contribuições dos dois principais dirigentes da Revolução de 1917, a saber, Lênin e Trótski. Veremos também como se ensaiou um sistema educacional nos primeiros anos de construção do socialismo na URSS. O que buscaremos argumentar nesse curso é que a educação sempre foi um elemento importante no programa dos trabalhadores para sua emancipação. Por último, mobilizaremos as contribuições teóricas desenvolvidas no curso para a análise crítica da educação diante da crise capitalista e da pandemia.

Instituição: O curso será ministrado por Mauro Sala, professor de sociologia do IFSP, Doutor em Educação pela Unicamp e colunista de educação do portal esquerdadiario.com.br.

Disponível em: <<https://campus.esquerdadiario.com.br/course/index.php?categoryid=1>>. Acesso em 10/3/21.

CINECLUBISMO E EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DO CINEMA NO CONTEXTO ESCOLAR

Certificação de 10h.

Descrição do curso: Este curso trata do cineclubismo e do movimento cineclubista a partir de seus potenciais de problematização e reflexão, tanto da realidade como um todo quanto do próprio cinema enquanto estética e linguagem. Para isso, apresenta-se um breve histórico do movimento cineclubista no Brasil, bem com as formas possíveis de se estruturar um cineclube e pôr em prática a realização de sessões em ambientes escolares e contextos de formação.

Instituição: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos.

Disponível em: <<https://cursos.poca.ufscar.br/course/index.php?categoryid=6>>. Acesso em 10/3/21.

USOS E POSSIBILIDADES DO GOOGLE EARTH NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Certificação de 10h.

Descrição do curso: Este curso propõe indicar os usos e as possibilidades do Google Earth no ensino de Geografia. Apresenta um breve tutorial para o uso dos comandos básicos do programa e indica algumas possibilidades para a inclusão do Google Earth no ensino de Geografia, visando a estimular o protagonismo, a participação propositiva e autônoma dos estudantes.

Instituição: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos.

Disponível em: <<https://cursos.poca.ufscar.br/course/index.php?categoryid=6>>.

Acesso em 10/3/21.

O USO DE JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Certificação de 10h.

Descrição do curso: Neste curso serão apresentados aspectos didáticos e metodológicos do uso de jogos em sala de aula, bem como alguns jogos que podem ser utilizados no ensino de Matemática.

Instituição: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos.

Disponível em: <<https://cursos.poca.ufscar.br/course/index.php?categoryid=6>>.

Acesso em 10/3/21.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO

Certificação de 30h.

Descrição do curso: Este curso permitirá aos estudantes conhecer as dimensões das avaliações institucionais. Os conteúdos buscam explicitar os principais conceitos sobre avaliação institucional, os atores, política e funções da avaliação, bem como uma apresentação de instrumentos avaliativos.

Instituição: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos.

Disponível em: <<https://cursos.poca.ufscar.br/course/index.php?categoryid=6>>.

Acesso em 10/3/21.

FIQUE DE OLHO PARA CONHECER PAULO FREIRE E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA!

Seguindo o tema “Educação e Luta” e durante o ano do Centenário de Paulo Freire, nada melhor do que acompanharmos eventos, documentários e produções de conhecimento no geral... Segue aqui algumas sugestões para se instrumentalizar diante de mais um ano de Luta na Educação:

100° Aniversário Paulo Freire (1921-2021)



Data: 19 e 20 de setembro de 2021;

Instituições: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Internacional da Educação para América Latina (IEAL) e Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (Red Estrado).

Informações: A CNTE incorpora ao seu calendário de atividades a Jornada Latino Americana de luta em defesa da educação pública, gratuita, laica e emancipadora, contra a mercantilização e privatização: rumo ao centenário de nascimento de Paulo Freire. Convocada pela IEAL e pela Red Estrado em 2017, esta mobilização continental defende a memória de Paulo Freire, nosso patrono nacional da educação, tão atacado nos dias de hoje no país. No centenário do nascimento de Paulo Freire, em 2021, a América Latina se reunirá no Brasil para recordar e manter vivo o legado do professor Freire.

Disponível em: <<https://ei-ie-al.org/freire100>>. Acesso em 10/3/21.

Paulo Freire, um homem do mundo

Instituições: SESCTV e TVT; Direção: Cristiano Burlan.

Informações: A TVT estreia em parceria com o SESCTV uma série documental em cinco episódios de 52 minutos sobre o pensador brasileiro que é referência mundial na educação: Paulo Freire. O primeiro episódio, *A formação do pensamento*, investiga a formação de Paulo Freire e suas influências para a concepção da Pedagogia do Oprimido a partir de depoimentos de sua família e de profissionais que o conheceram ou atuam nas instituições onde colocou em prática seus conceitos.

Disponível em: <<https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/>>. Acesso em 10/3/21.



Paulo Freire Vive! Memória e atualidade nas lutas populares de São Paulo

Informações: “Como o legado de Paulo Freire animou as nossas caminhadas e continua inspirando as nossas práticas?”, essa é pergunta geradora do evento Paulo Freire Vive! Memória e atualidade nas lutas populares SP, que acontecerá no dia 07/10 a partir das 18h. Esse evento é organizado pelo CDHEP - Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo, pela CMP - Central de Movimentos Populares, e pelo Movimento de Defesa do Favelado e pela Rede Ubuntu de Educação Popular.

Instituições: Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo Banco Bradesco.

Disponível em:

<<https://www.facebook.com/events/1442298839302952>>. Acesso em 19/3/21.

A importância da Educação Popular em tempos de pandemia: rememorando Paulo Freire

Informações: Esta live faz parte da 18ª Semana de Alfabetização MOVA SP, contou com a presença do palestrante Carlos Rodrigues Brandão e foi mediada pela Iraci Ferreira Leite.

Instituição: MOVA SP.

Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=hYGiw7C3J0>>. Acesso em 19/3/21.

Minicurso - Pedagogia do Oprimido em perspectiva: legado para uma educação humanizadora

Informações: Evento com o professor Daniel Chacon da FAE/UEMG. Plenária do Fórum Político Inter-religioso.

Realização: Fórum Político Inter-religioso- BH/ Programa EGBARA WA/ FAE/ UEMG/ Coletivo Paulo Freire-BH.

Instituições: Faculdade de Educação, UEMG e Coletivo Paulo Freire-BH.

Disponível em:

<<https://www.facebook.com/watch/?v=329709178141050>>.

Os princípios freirianos em tempos de pandemia

Informações: Roda de Conversa Virtual com Rudá Ricci. Presidente do Instituto Cultiva, Coordenador Nacional do Pacto Educativo Global - Projeto Papa Francisco.

Instituições: Fórum Político Inter-religioso de BH e Coletivo Paulo Freire-BH.

Disponível em:

<<https://www.facebook.com/watch/?v=1164206637306928>>.



Com *Nathalia Pinheiro*

PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO

O caça-palavras, a seguir, foi inspirado nas palavras em negrito da minibiografia do Paulo Freire que está no final da página.

Dica: as palavras podem estar escondidas na horizontal, vertical e diagonal. Algumas delas estão ao contrário. Divirta-se!

Imagem a seguir: tipo de atividade gerada em <<https://www.geniol.com.br/palavras/caca-palavras/criador/>>.



- Paulo Freire, nosso grande **mestre!** Que prazer é ler e aprender com todos os escritos que ele nos deixou, como também deixou um **legado** na educação e para todos os profissionais que atuam na área. E para você, que chegou até aqui e que aprendeu bastante com os artigos anteriores, seria uma grande mentira lhe dizer que já esgotamos tudo o que podemos escrever sobre esse ilustre educador. Então, gostaria de acrescentar aqui alguns pontos-chaves para fixação sobre quem foi Paulo Reglus Neves **Freire.**

Educador e **escritor** crítico sobre educação, estabeleceu concepções extremamente importantes sobre a relação professor e aluno. Publicou mais de 20 obras e nelas apresentou contribuições teóricas que até hoje são incorporadas na **prática** pedagógica, principalmente com respeito à missão que, enquanto educadores, temos, de ensinar o aluno não só as letras do alfabeto e a **leitura** das palavras, mas também a entender o que se lê no papel e no mundo. O mundo do qual o aluno faz parte ensina pra ele, sobre ele, sobre a sua própria cultura e a de outros. E assim, por meio dessa leitura, que ele possa ser capaz de **refletir, atuar e transformar** sobre sua própria **realidade e história.**

Mesmo nos deixando no primeiro semestre do ano de 1997, Freire nos ensinou que a **escola** pode ser um dos lugares mais enriquecedores em que alguém pode estar, se nela pudermos **pensar.**

PARTICIPE,

A REVISTA

É SUA!

Nosso e-mail é
revista.futuro.preterito@gmail.com

Resolução do caça-palavras da seção Pedagogia em Ação (p.65):

R I T E L F E R
 A I R O T S I H
 R O T I R C S E
 R T R A N S F O R M A R
 A E L E I T U R A E A
 R E A L P S E T
 U R L E E T S U
 T I I G N R O D A C U D E
 L E D A S E R O
 U R A D A L
 C F D O R A
 A C I T Á R P E

ATUAR
CULTURA
EDUCADOR

ESCOLA
ESCRITOR
FREIRE

HISTORIA
LEGADO
LEITURA

MESTRE
PENSAR
PRÁTICA

REALIDADE
REFLETIR
TRANSFORMAR