

A Educação como Prática de Liberdade, a Escola Cidadã e o Ensino de Filosofia

Education as a Practice of Freedom, the Citizen School and the Teaching of Philosophy

Jaques Guimarães Schaefer¹

RESUMO:

O artigo busca analisar o pensamento de Paulo Freire no seu livro “Educação como prática da Liberdade”, refletindo como esse autor pensava a educação como forma de tornar os cidadãos, pertencentes às classes populares mais pobres, “sujeitos de sua própria história”. Deve-se tratar também da proposta libertadora instituída em Porto Alegre pelo governo do PT na década de 90 assim como refletir como esse projeto de escola cidadã foi se desviando de seus principais princípios. Por fim, o artigo busca fazer uma breve análise de como seria um ensino de Filosofia que seja coerente com a proposta de Educação como prática de liberdade, pensada por Paulo Freire, tendo como base a proposta educativa freiriana e o Projeto de escola cidadã em que se inseriu.

Palavras-chave: Projeto da Escola Cidadã em Porto Alegre; Cidadania; Assistencialismo; Conscientização.

ABSTRACT:

The article seeks to analyze Paulo Freire's thoughts in his book “Education as a Practice of Freedom”, reflecting how this author thought of education as a way of making citizens, belonging to the poorest popular classes, “subjects of their own history”. One must also deal with the liberating proposal instituted in Porto Alegre by the PT government in the 90s, as well as reflect on how this citizen school project deviated from its main principles. Finally, the article seeks to make a brief analysis of what Philosophy teaching would be like that is coherent with the proposal of Education as a practice of freedom, designed by Paulo

¹ Mestrando do PROF-FILO UFRGS e professor de Filosofia do município de Porto Alegre (SMED-POA). E-mail: jaquessh@terra.com.br

Freire, based on the freirian educational proposal and the Citizen School Project in which inserted.

Keywords: Citizen School Project in Porto Alegre; Citizenship; Assistanceism; Awareness

1) UM DESAFIO AINDA ATUAL

Imagine um grupo de pessoas muito simples, pobres e mesmo alguns maltrapilhos. Muitos deles têm vícios ou doenças que contraíram durante muitos anos. A maioria mal sabe ler ou escrever. Alguns deles, demonstram claramente que mal conseguem falar e se expressar, geralmente, respondendo às perguntas de modo monossilábico.

Com uma boa quantidade de filhos que dão conta de uma vida que apenas se vive por viver, procuram empregos, para sobreviver e sustentar as suas famílias numerosas. Pelas dificuldades que passam, vários deles procuram subempregos, em condições em que os direitos trabalhistas não alcançam, sem carteira assinada ou comprovante legal que mostre que trabalham com direitos garantidos.

Pense ainda que essas mulheres e homens conseguiram moradias em locais isolados dos centros da cidade. Nos centros das cidades, geralmente, cobra-se muito caro para se ficar e os valores de compra de imóveis vão muito além do que esse grupo teria condições de pagar. Então, ou conseguem algum benefício do governo em que podem “se encostar” e dependerem desses valores ou conseguem um trabalho onde devem pegar ônibus para se deslocarem muito cedo da periferia para os centros urbanos. Profissionais formais com baixos salários ou informais, vivendo, quando informais, dos chamados “bicos”, de venda de cds piratas ou de produtos não originais. Esses grupos são pessoas das favelas ou periferias de uma cidade qualquer.

Agora, imagine que se dissesse que essas pessoas deveriam decidir sobre assuntos importantes da cidade onde vivem, como educação e saúde, como segurança e o destino dos investimentos recolhidos nos impostos municipais.

Já vemos o olhar dos mais ricos de nossa sociedade! Daqueles para quem a sorte parece ter sorrido desde o nascimento! Muitos dirão: Esses não têm condições de decidir essas coisas! Eles não têm conhecimento para isso! Não estão em condições psicológicas nem econômicas para fazerem tais coisas; pela dificuldade em que vivem acabarão por fazer maus negócios ou mesmo roubar o dinheiro que perceberão disponível. O que sabem da vida, afinal? Haverá aqueles mais exaltados ainda: São preguiçosos e vagabundos, não tem condições de trabalhar em nada, quanto mais na administração das coisas públicas.

Quando lemos Paulo Freire (1967) é comum nos surpreendermos com a sua proposta pedagógica que também envolve uma proposta de sociedade: Paulo Freire (1967) proporá que essa população acima descrita deve decidir sobre as coisas públicas; ela deve ser instrumentalizada culturalmente, aprendendo a ler e escrever, deve ser aproximada desse mundo cultural de que ela foi, de algum modo, excluída; aproximada também dessas decisões; ser ouvida e valorizada em seu conhecimento popular, percebendo em todo esse processo que é também gente e pode participar no mundo das decisões políticas como todos os nascidos nesse país, aprendendo assim a se responsabilizar, como qualquer cidadão, pelo que é de todos.

Diferente da visão de muitos ricos e empresários da sociedade, Paulo Freire acredita que esse indivíduo pobre e simples das periferias das cidades pode ter sua humanidade devolvida, libertado dessa condição de inferioridade onde foi colocado e em que acabou por se reconhecer. Uma educação que mostre esses caminhos para esse cidadão, para a problemática do mundo que o cerca, deve permitir isso com qualquer um, homem ou mulher do povo.

Essa é a proposta de Paulo Freire de educação libertadora, porque qualquer uma dessas pessoas do povo poderá “aprender a aprender”; qualquer uma delas poderá participar junto com os outros, investigando o mundo e decidindo por si mesma e em conjunto com o resto da sociedade o mundo que querem construir.

Há, como se disse, uma crença de que todos podem aprender. Mas há também uma visão de que todos devem ser motivados e possibilitados a fazer

isso, pois é nisso que reside a essência de uma sociedade democrática: esta é uma sociedade onde todos participam das decisões do local onde nasceram e vivem; que todos usufruem dos bens conquistados nessa sociedade, na nação a que pertencem.

Desse modo, Paulo Freire afirma qual era a solução mais rápida e segura contra a exclusão desse grupo de pessoas que mencionamos acima, no livro “*Educação como prática da Liberdade*” (1967), para buscarmos uma sociedade efetivamente democrática:

Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do ser humano brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época da transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre o seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do ser humano brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. (Freire, 1967, p. 67).

2) O OBJETIVO PRINCIPAL DESSE ARTIGO

Meu objetivo, nesse artigo, é perceber de que modo as escolas de Porto Alegre estão desvirtuadas da proposta inicial de escola cidadã e da “educação como prática da liberdade”, em Paulo Freire (1967), expressão essa que é nome, inclusive, de um dos seus primeiros e principais livros.

Para isso, num primeiro momento, pretende-se definir no que consiste a nossa condição humana, essa vocação de ser sujeito, proposta por Paulo Freire, em “*Educação como Prática de Liberdade*” (1967), examinando como Paulo Freire entende, nesse livro, como a educação pode “humanizar” a população

brasileira e, em especial, o “povo”. De que modo essa educação “será do povo e para o povo”?

Num segundo momento, nossa ideia é comparar como essa visão esteve presente no projeto de “Escola Cidadã” de Porto Alegre, tendo essas escolas, por outro lado, depois de um tempo, deixado de ser locais que tinham função principal de ensino e aprendizagem, instituições voltadas pra instrução, para tornarem-se o “*braço assistencialista do Estado*” (Santos; Moreira e Gandin, 2018), perdendo a força, portanto, de sua função humanizadora e libertadora na qual se fundamentavam.

Aqui, utilizar-nos-emos do texto de Santos, Moreira e Gandin (2018), que analisam os desafios do trabalho do professor em escolas públicas da Prefeitura de Porto Alegre.

Por fim, como não poderíamos deixar de fazer, procuraremos, ainda que de maneira breve, encontrar como o ensino de Filosofia pode funcionar como ponto de resistência para uma educação libertadora em uma Escola Cidadã.

3) A BUSCA DA EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

Quando lemos o prefácio e o primeiro capítulo do livro “Educação como prática da Liberdade” (Freire, 1967), vamos encontrar o autor defendendo uma educação que torne as pessoas da classe popular “sujeitos de sua própria história”. Assim, afirma Paulo Freire (1967, p.20) esclarecendo sua própria proposta educacional:

Todo o empenho do autor (Paulo Freire fala de si mesmo) se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Estava e está convencido o autor de que a “elevação do pensamento” das massas, “o que se sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon, em *Los Condenados de la Tierra*, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por esta autorreflexão. Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que

resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras. (Freire, 1967, p.20)

Tornar os homens e mulheres das classes populares e pobres sujeitos de sua própria história, envolve necessariamente um aspecto político, que também diz respeito a uma proposta educacional que liberte e que conscientize esse indivíduo. Não se pensa aqui em libertar enquanto algo “salvacionista”, libertando cada um do pecado e do erro, como em discursos das religiões cristãs tradicionais, mas em uma educação que promova uma conscientização² (Freire, 2000) que torne sujeito capaz de escolher, por si mesma inicialmente e depois constituindo em grupo uma consciência coletiva, algo que faça a sociedade brasileira livre da massificação, da alienação e de uma mentalidade colonial e de dependência social, cultural e econômica dos países ditos desenvolvidos.

O Brasil, portanto, no fim da década 60, estava marcado, na visão de Freire (1967) por transformações significativas que, mesmo em meio a um golpe militar, davam sinais que demonstravam uma abertura para uma sociedade mais democrática, mesmo que convivendo ainda com o que Freire chama de “inexperiência democrática” (Freire, 1967, p.89), algo que faz parte da história de nosso país, afinal.

Mas como se constituirá esse sujeito que é, em última instância, onde se centralizam os esforços de Paulo Freire com sua pedagogia libertadora?

A Educação terá papel fundamental nessa sociedade em transição na qual se encontra a sociedade brasileira da qual fala Freire no primeiro capítulo e em especial no terceiro capítulo de seu livro *Educação como Prática da Liberdade* (Freire, 1967)³. A proposta de Paulo Freire parece, mesmo assim,

2 Paulo Freire afirmará também no livro “Conscientização” (1980) que esse é um conceito fundamental de seu pensamento.

3 Apesar de não ser algo único nem milagroso para tornar o Brasil uma nação. É isso com efeito que Paulo Freire busca: Permitir que o Brasil se torne uma nação onde todos possam decidir informada e conscientemente sobre o futuro do país onde nasceram e trabalham. Não faz sentido querer uma nação onde apenas os extratos ricos da sociedade possam ter direitos, confundindo-os com “privilégios” e lutando para terem o povo ainda mais silenciado e distanciado de uma condição mais humanizada. Dirá Freire: Exatamente porque, significando esta ascensão uma inserção do homem na sua problemática e a sua capacidade de optar, as ameaças aos privilégios se fariam maiores, como maior a sua capacidade de rejeitar prescrições. E para o irracionalismo sectário surgia a humanização do homem como se fosse o seu contrário — a sua desumanização. E qualquer esforço neste sentido, como ação subversiva.” (p.62)

querer ir além dos limites daquele tempo e busca encontrar significado nos dias de hoje, nos movimentos próprios da educação popular da atualidade.

4) A EDUCAÇÃO PARA CONSCIENTIZAÇÃO E PARA LIBERDADE

Paulo Freire deixa claro, no livro “Educação como Prática da Liberdade” (1967), o que entende por liberdade e como a educação vai promover essa liberdade. Em vários momentos, vai falar de algo que podemos compreender como um “projeto de nação” (Freire, 1967, p.87). Aqui, tem-se em vista uma nação que se torne uma democracia efetiva, onde todos participem informada e conscientemente das decisões políticas e possam decidir os rumos de seu país em benefício de todos.

Depois de explicar a origem histórica do que chama nossa “inexperiência democrática”, Paulo Freire vai colocar a educação como um dos fatores fundamentais para construirmos uma nação que se autogoverne, onde todos possam viver livremente e de maneira participativa, onde a democracia seja um valor consolidado em nosso país. Educar o povo para que participe, para que tenha voz, para que tenha cultura letrada e se instrumentalize para seu exercício de cidadania, torna-se fundamental. Referindo-se a esse momento de transição do Brasil, Freire escreve “Necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1967, p. 88)

Assim, Paulo Freire continua discorrendo sobre a sua proposta educativa que busca:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 1967, p.90)

O fundamento dessa educação deve ser o diálogo e não algo que se assemelhe a um comunicado, a uma informação pronta dada por um professor ou alguém que define como o mundo se mostra de maneira verticalizada. A ideia é fazer com que aquele que ainda não sabe ler possa tomar consciência crítica dos problemas sociais e políticos que o cercam e perceber o mundo das letras e cultural como mais um instrumento para participar do mundo em que deve se inserir.

Por isso, o educador não será o professor, no sentido tradicional do termo. Ele será um “organizador do diálogo” que proporrá aos alfabetizados uma vivência fundamental do mundo da natureza e do mundo da cultura em que esse cidadão se encontra. Paulo Freire tem uma noção especial sobre essa consciência crítica que busca promover no educando o que ele chama de “transitividade da consciência”, conceito pressuposto na consciência crítica:

Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu compromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso, nos referimos ao compromisso do homem preponderantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade. (Freire, 1967, p.59)

Entre os procedimentos fundamentais do método que Paulo Freire proporrá para a alfabetização e também a conscientização do educando se encontra a instituição do que ele chama de “círculos de cultura” (Freire, 1967, p.102).

Basicamente, ao alfabetizando seriam apresentadas figuras e palavras ligadas diretamente a sua vida. As figuras, assim como a forma dialógica com que lhe seriam apresentadas, permitiriam a cada alfabetizando tanto aproximar da sua vida real os conteúdos a serem aprendidos, como permitir que se discutisse no âmbito político, social e existencial as situações reais daqueles que nesse diálogo estiverem inseridos como participantes. Paulo Freire busca, especialmente, fazer os educandos entenderem a diferença entre mundo

natural e cultural e, com isso, desmitificar a produção cultural letrada como inacessível ou inatingível ao homem e à mulher do povo.

Assim, a proposta freiriana de educação deve permitir que o educando se insira no mundo da cultura e perceba a cultura como uma produção de homens e mulheres como ele próprio. Na medida em que se conscientiza criticamente disso, percebe que pode transformar o mundo, livra-se da “consciência ingênua ou mágica” (Freire, 1967, p.105) e pode inserir-se na sociedade em que está como participante atuante da democracia e da nação a que pertence e que se constrói. Essa democracia reforça-se pela participação não só de uma parte restrita e privilegiada da sociedade, mas também com participação de suas parcelas menos privilegiadas.

5) A PROPOSTA DA ESCOLA CIDADÃ E O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Desse modo, como afirmei em um outro artigo meu⁴, ao pensarmos no conceito de “Escola Cidadã” não podemos deixar de pensar também em Paulo Freire e em sua pedagogia libertadora⁵. Paulo Freire foi quem delineou essa expressão, tendo as suas ideias uma grande influência nas escolas que buscaram se balizar sobre esse nome. Em uma entrevista à TV Educativa em 1997, Freire falou em sua concepção de Escola Cidadã: “A Escola Cidadã”, dizia ele, “é aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. É uma escola coerente com a liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia”⁶.

Uma escola cidadã, na perspectiva de Paulo Freire (1983, p.75), deverá ter a concepção de que a educação é uma “situação gnosiológica”, um espaço

⁴ “A Filosofia para Crianças de Matthew Lipman na Escola Cidadã de Paulo Freire: perspectivas e questionamentos”, artigo publicado na Revista eletrônica Cacto v. 4 n. 1 (2024). Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/cacto/article/view/1000>.

⁵ Com respeito à proposta de escola cidadã enquanto uma proposta oriunda e fundamentada na pedagogia libertadora e progressista pensada por Paulo Freire, vemos em Saviani o seguinte esclarecimento (2007b, p.421): “[...] provavelmente sua expressão mais sistematizada e de maior visibilidade na década de 1990 foi a proposta denominada Escola Cidadã, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire [...]. De certo modo, é possível observar que essa proposta procura inserir a visão da pedagogia libertadora e os movimentos de educação popular no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernidade)”

⁶ In: <https://www.youtube.com/watch?v=jSuPsbznTbA>

de construção do conhecimento que potencializa “o ser mais”⁷ de cada estudante, que valoriza o diálogo e a busca de significado no mundo, que busca a construção desse conhecimento de maneira dialética e libertadora, longe de dogmatismos e manipulações.

Paulo Freire, no livro “Comunicação ou Extensão?” (1983), vai mostrar o que tem em mente com sua proposta educativa enquanto uma situação gnosiológica ou de efetiva construção de conhecimento para a liberdade:

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo. Significa “re-ad-mirá-lo”, através da “ad-miração” da “ad-miração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada. Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “ad-mirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. (Freire, 1983, p.112)

Para Paulo Freire (1986), não são os conhecimentos ou informações, que ajudam a passar em concursos e provas, que tornarão, necessariamente, os estudantes capazes de se tornarem seres humanos no sentido ontológico⁸ de seu existir. Uma educação que vise o acúmulo dessas informações para “passar de ano”, apenas alienaria esses estudantes de sua condição humana de transformadores de suas próprias histórias, de reais sujeitos de suas próprias histórias.

⁷ “Faz-se necessário a criação de espaços de ação-reflexão, reflexão-ação que propiciem que o “ser mais” se emancipe, pois este, está inscrito na natureza dos seres humanos” (Freire, 1996, p. 75).

⁸ “Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular” - (Freire, 1996, p. 9)

Paulo Freire vai afirmar quanto a essa educação que ele também chama de “educação bancária” (Freire,1986, p.60), que ela é uma educação que renuncia o conhecer enquanto prática de liberdade:

A educação que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica, para ser esta narrativa verbalista, não possibilita aos educandos a superação do domínio da mera doxa e o acesso ao logos⁹. E, se eles o conseguem, é que o fizeram a despeito da educação mesma. Enquanto a concepção “assistencialista” da educação “anestesia” os educandos e os deixa, por isso mesmo, acrílicos e ingênuos diante do mundo, a concepção da educação que se reconhece (e vive este reconhecimento) como uma situação gnosiológica, desafia-os a pensar corretamente, e não a memorizar. Enquanto a primeira é rígida, dogmática e autoritária, a segunda é móvel e crítica; daí que não confunda autoridade com autoritarismo, nem liberdade com libertinagem. (Freire, 1985, p. 108)

Essa visão de Paulo Freire se fundamenta, com efeito, em uma visão de como o conhecimento é construído. Existe uma teoria dialética do conhecimento por trás dessa visão que vai fazer pensarmos o conhecimento presente nas escolas cidadãs como construído socialmente, pensado não pelo educador, mas junto com todos os educandos e comunidade escolar¹⁰; um conhecimento que dialoga não só com o mundo, que é constituído pelos homens que nele vivem, mas com os educandos e com a comunidade em que se insere, permitindo que o educando perceba o mundo, como dissemos, não como algo dado, definitivo, mas encontre-se participante desse mundo a ser problematizado, construído e transformado¹¹.

Um dos documentos fundadores da escola cidadã em Porto Alegre, por exemplo, o Caderno no. 9 (Smed, 1996), reforçará essa perspectiva freiriana de

⁹ “Aqui a palavra grega *doxa* é colocada no sentido de opinião superficial, sem trabalho reflexivo, é um dar-se conta ingênuo da presença das coisas” (Freire, 1985, p.31). Paulo Freire vai opor isso ao *logos*, que seria o conhecimento propriamente dito, humanizador, produto de uma investigação efetiva, dialógica do mundo e com os outros homens. No “logos” há um adentramento nos objetos e nas coisas que se têm diante de si. Para Paulo Freire são formas desarmadas de conhecimento pré-científico também. (Freire, 1985, p.37).

¹⁰ A respeito da proposta freiriana de educação como processo dialógico e libertador, vide Soares e Costa (2019, p.138): “Acreditamos que a proposta de uma pedagogia transformadora é uma lição freiriana, mas só acontece se a Educação for um espaço real de luta em que o educando participe dos enfrentamentos com as suas singularidades que se concretizam com o pertencimento ao seu grupo social, racial e de gênero.”

¹¹ “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” - Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

conhecimento a ser construído entre educandos e educadores nas escolas de Porto Alegre:

A teoria dialética do conhecimento, por nós entendida, pressupõe a construção recíproca entre o sujeito e o objeto, já que é pela práxis do homem sobre o mundo que tanto o mundo quanto o homem se modificam e se movimentam. Baseados na teoria dialética do conhecimento, nossa ação educativa deverá levar em conta que: a prática social é a fonte do conhecimento; a teoria deve estar a serviço de e para uma ação transformadora; a prática social é o critério de verdade e o fim último do processo de conhecimento. (Smed, 1996, p.32-33)

Uma escola que busque ser cidadã, no sentido originário e proposto por Paulo Freire, firma-se nessas bases, com efeito. Seus conteúdos e planos de aula têm essas diretrizes norteadoras¹².

6) OS PRINCÍPIOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE NO PROJETO DA ESCOLA CIDADÃ EM PORTO ALEGRE, QUANDO DA ÉPOCA DE SEU ADVENTO (DÉCADA DE 1990).

O que ficou conhecido como Frente Popular - união entre o PT e outros partidos de esquerda - governou Porto Alegre durante 16 anos seguidos. Isso teve início no ano de 1989, com a vitória de Olívio Dutra, nesse município. Com o slogan “Coragem para mudar”, esse período seria inaugurado pela instituição de uma nova relação da população com a cidade de Porto Alegre. Essa proposta naturalmente seria levada, em especial no segundo mandato, para o setor de Educação Municipal, com uma forte ligação ao que ficou conhecido também como “Orçamento Participativo” e, dentro das escolas municipais, com a instituição dos “Conselhos Escolares”.

¹² Corrêa (2021, p.114-115) vai nos falar tanto da importância de Paulo Freire ainda para a atualidade, quanto da efetiva relação entre o aspecto gnosiológico e o aspecto político presente no pensamento freiriano, em sua proposta pedagógica. Quando a esse último aspecto, em especial, lemos: “Enquanto a ‘leitura do mundo’ e o desvelamento da realidade traduz a dimensão política; a leitura da palavra” e, com ela, a leitura das elaborações humanas (dos conceitos), exprime a dimensão gnosiológica da educação. É neste sentido que Freire (1989) traz que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e é com esta que se torna possível ampliar os horizontes do nosso olhar interpretativo sobre o mundo.”

No livro “Escola Cidadã - Teoria e Prática” (Azevedo in Silva, 1999) vemos o relato do ex-Secretário da educação de Porto Alegre na Gestão de 1993, José Clóvis de Azevedo, colocando como foi feito o remodelamento das relações entre a Secretaria e as escolas municipais, e dessas com as comunidades a que atendiam, a maioria nas periferias de Porto Alegre. Assim, diz ele sobre a Escola Cidadã:

A Escola Cidadã não é produto de um grupo de dirigentes iluminados que tenham formulado e posto em execução “uma nova proposta”. Nem é construção espontânea, despossuída de intencionalidade. Talvez seu ineditismo esteja justamente na ação articuladora e totalizadora de diferentes vertentes, na integração de diferentes experiências teórico-práticas. Essas experiências metamorfoseiam-se em ações políticas que deixam de perceber a escola fragmentada nas suas dimensões específicas, administrativa, pedagógica, didática e financeira. Pelo contrário, buscam interferir na sua dinâmica, tratando-a como uma instituição, como uma totalidade, que não existe enquanto partes isoladas, que trabalha como determinada visão de conhecimento e que está articulada com uma concepção de homem e de mundo e com um novo projeto de sociedade”. (Azevedo in Silva, 1999, p.12).

E continua José Clóvis de Azevedo (1999) esclarecendo como ela foi construída:

A Escola Cidadã nutriu-se e inspirou-se em contribuições teórico-práticas dos educadores da academia, da escola pública básica e das experiências da luta democrática e transformadora dos movimentos sociais. Muitos dos sujeitos construtores da escola cidadã foram atores dos movimentos dos sindicatos, nas comunidades, nas trincheiras populares da luta pela redemocratização do país, pela defesa da vida. Nesse contexto, desenvolveram cenários de um novo Estado, de uma nova sociedade, de democracia de não exclusão. Enfim, sonharam, nunca renegaram a utopia, acreditaram na superação de limites, na realização de novas possibilidades de uma escola democrática, voltada para a inclusão, para o sucesso escolar, para a formação de sujeitos autônomos e cidadãos plenos. (Azevedo in Silva, 1999, p. 13).

Como vemos, a proposta de Escola Cidadã, assumida pela Administração Popular eleita desde 1989, tinha como objetivo uma escola democrática, “*voltada para inclusão, para o sucesso escolar, para a formação de sujeitos autônomos e cidadãos plenos.*” O projeto, portanto, não abria mão também da participação da população pobre em sua construção. Essa participação não era

aquela que aconteceria só no dia de eleições, por meio do voto, mas essa participação deveria ser alimentada constantemente durante toda a gestão.

Gandin (2013), no texto “*Democratização da gestão escolar no projeto Escola Cidadã*”, vai pontuar alguns méritos que via no projeto da Escola Cidadã nessa busca de criar uma autonomia e participação efetiva da comunidade escolar junto ao processo educativo.

Em assuntos como construção de currículo e participação na gestão do que vai ser gasto nas escolas, aponta que isso se tornou inovador e *sui generis* no Brasil. Toda essa construção não foi feita tornando a escola a “única salvadora” de todos os problemas políticos, econômicos e sociais para as comunidades pobres que atendiam: essa construção era feita com princípios democráticos, de inclusão nas decisões desse grupo de pessoas de periferia, valorizando o lugar de cidadão e empoderando essas comunidades.

O projeto de Escola Cidadã em Porto Alegre vinha junto com uma decisão de gestão democrática que buscava tornar o Estado comprometido com as comunidades periféricas assim como essas comunidades se tornariam comprometidas com o Estado. A ideia foi criar uma ressignificação do que era público para essas comunidades vulneráveis e empobrecidas. A reconstituição da *res pública* enquanto algo pertencente a todo cidadão, feita com o incentivo e o exercício da participação em espaços abertos e propostos pelo governo, permitiria a construção da responsabilidade desse cidadão desde muito excluído, responsabilidade esta necessária a uma visão maior de gestão democrática.

Encontramos assim o que ficou conhecido como a Constituinte Escolar onde o currículo era construído com o auxílio de delegados eleitos que mais organizavam as discussões do que definiam seus resultados. Assim, constituiu-se o currículo, as propostas pedagógicas, as eleições dos diretores e uma série de elementos que constituiriam a Escola Cidadã de Porto Alegre.

Assim, há uma identidade entre o que Gadotti (2007) descrevia como escola cidadã freiriana e o projeto da Escola Cidadã de Porto Alegre:

A maior ambição da Escola Cidadã é contribuir para a criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos direitos. Trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um novo espaço público, que leve a sociedade a ter voz mais ativa na formulação das políticas públicas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um Estado radicalmente democrático. Não se pode transformar a escola pública de hoje sem uma nova concepção de Estado. (Gadotti, 2007)

Quando lemos os textos dos princípios firmados do projeto da Escola Cidadã de Porto Alegre, vemos como esses princípios pareciam encontrar ressonância nos velhos princípios da Revolução Francesa onde a Igualdade, a Liberdade e a Fraternidade viam o povo como irmãos e participantes fundamentais para a construção de uma nova sociedade. Afirmará Gandin (2013) que uma nova relação com o Estado havia sido instituída e todos teriam direito de decidir uma escola e uma cidade como quisessem que ela fosse, teriam “o direito de decidir a própria cidade e a própria escola”. (Gandin, 2013, p. 380)

7) A ESCOLA CIDADÃ DESVIRTUADA EM PORTO ALEGRE

A utilização do termo “desvirtuada” pode parecer forte, mas tem sua razão de ser na medida que entendemos a “virtude” de algo¹³ como a boa execução daquilo para que algo foi feito. A escola cidadã tem o objetivo de ensinar o estudante de maneira que ele tenha voz e consiga dialogar com seus pares, refletir sobre os problemas que o cercam; para que ele possa investigar o mundo à sua volta e buscar mudanças ao que percebe como desumanizador; para que ele possa participar de sua cidade como cidadão ativo e, ao frequentar as aulas dessa escola, ele tenha, por conta de seu aprendizado, condições de atuar na realidade. Terá condições, mais do que só atuar nessa sociedade, de transformá-la, trabalhando para uma sociedade melhor para todos. Quando se reconhece a Escola Cidadã nessa função de ensinar que se propôs, diminuída e

¹³ “A virtude designa certa perfeição da potência. Mas a perfeição de uma coisa é considerada, principalmente, em ordem do seu fim. Ora, o fim da potência é o ato. Portanto, a potência será perfeita na medida em que é determinada por seu ato’. (Suma Teológica, 1ª seção, IIª parte, q. 55 a.1).

desviada em seus princípios, então se pode pensar também que ela acabou, por assim dizer, “desvirtuada”.

No texto “*Desafios do trabalho do escolar e do currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico*”, Santos, Moreira e Gandin (2018) procuram mostrar que o fato de grande parte das escolas municipais de Porto Alegre estar situada em zonas periféricas de vulnerabilidade e pobreza, é algo que influencia de sobremaneira o trabalho educativo em geral e a própria constituição curricular dessas instituições. O trabalho da escola no que diz respeito à “o quê ensinar” e “como ensinar” acaba por sofrer grandes desafios em função de todo um contexto social, econômico e político que precisa ser considerado (mas que não foi considerado, infelizmente, desde muito tempo).

Santos, Moreira e Gandin (2018) vão explicar que “a presença da escola em lugares marcados pelas ausências do Estado”, gerou um alargamento das funções da escola, tornando a escola pública “uma espécie de posto avançado do Estado, para onde convergiram ações civilizatórias. Entretanto, a dilatação das tarefas da escola não veio acompanhada de um aperfeiçoamento da instituição (escolar).” (Santos; Moreira e Gandin, 2018, p.767)

O que ocorre a partir daí, segundo Santos, Moreira e Gandin (2018), resultado dessa relação instituída pelo Estado com uma comunidade escolar inicialmente excluída, diferente do que previa o projeto inicial da Escola Cidadã, foi que a escola passou a priorizar cada vez mais ações *assistencialistas*, tendo precarizadas as suas funções pedagógicas e propriamente ligadas ao ensino. Os professores e a escola em geral foram demandados a dar conta de problemas sociais que vão muito além da função pedagógica que, em princípio, deveria ter seu espaço garantido nas escolas públicas municipais. Diz Santos; Moreira e Gandin (2018):

Ao configurar-se como o “Estado dos pobres”, organizada como um posto do Estado para onde convergem ações de diversas áreas das políticas sociais, a escola sofre um processo de “desescolarização”. Isso significa que, para realizar as políticas de gestão da pobreza, ao invés de ser fortalecida como instituição, a escola tem o esvaziamento ou precarização da sua tarefa primordial: a educação escolar. (Santos; Moreira e Gandin, 2018, p. 768)

Com o aumento da oferta de vagas e da busca de que o estudante frequente os bancos escolares, esse estudante, em geral, econômica e socialmente empobrecido, terá na escola um amparo ou apoio que vai muito além das funções para que a escola foi pensada, tendo ali no espaço escolar o encaminhamento que deveria ser feito por outras instâncias do Estado ou da Cidade (Santos; Moreira e Gandin, 2018):

A desescolarização da escola evidencia uma crise na sua função social. Ao assumir políticas de gestão da pobreza, as instituições de ensino público sofrem uma fragilização estrutural, perdendo a sua legitimidade e, mais do que isso, gerando consequências perversas ao trabalho educacional da escola. Ao se tornar “menos escola”, a instituição se torna mais um lugar de contenção dos pobres do que um lugar de instrução desses sujeitos. O acesso dos pobres ao ensino público, conquistado duramente depois de décadas, não tem garantido o seu direito a desafios do trabalho escolar e do currículo na escola pública: [...]. O que se universalizou “é o avesso das promessas que a modernidade não cansa de repor: a universalização não do ‘saber escolar’, mas de sua escassez, no interior da própria escola”.

A escola em Porto Alegre torna-se então semelhante a um motor que superaquecesse e se desestabilizasse por estar sendo usado para algo que não foi criado. Santos, Moreira e Gandin (2018) afirmam que há um “desvio” (p.767) de sua função originária e, portanto, a escola municipal de Porto Alegre pode ser tida como desvirtuada, já que atua primordialmente de forma assistencialista, enquanto vai perdendo, paulatinamente, sua condição de instituição de instrução e realização humana.

Não que a escola não tenha que ter aspectos assistencialistas. O problema parece ser quando a escola passa a desempenhar essa função em detrimento de sua razão de ser, ou seja, *de humanizar o educando que está ali para poder libertar-se da massificação e de sua coisificação*. Afirma Freire (1967) também nesse sentido:

O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também.) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica diante de seus problemas.

O assistencialismo é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade. “A satisfação desta necessidade, afirma Simone Weil, referindo-se à responsabilidade, exige que o homem tenha de tomar a miúdo decisões em problemas, grandes ou pequenos, que afetam interesses alheios aos seus próprios, com os quais, porém, se sente comprometido’. (Freire - 1967, p. 57)

Assim, uma escola primordialmente assistencialista não poderia ser tida como uma Escola Cidadã, conforme o conceito formulado por Paulo Freire, Gadotti e outros teóricos da Educação Popular, uma vez que não propicia a libertação do educando, mas acaba por enclausurá-lo em uma dependência peculiar: O estudante não encontra uma “abertura” para atuar socialmente; não aprendeu a fazê-lo na escola ou em lugar algum de sua formação; não consegue tornar-se “sujeito de sua história”, no sentido de se inserir na sociedade e estar com os outros enquanto agente atuante e transformador da sociedade em que está situado.

O estudante da escola municipal de Porto Alegre parece sair do ensino fundamental acreditando (e parece ter se acostumado a isso em sua maioria) que deve receber da escola pública suas condições de sobrevivência, que é um dever desta escola oferecer essas condições - precárias, mas sempre existentes - no período em que frequenta esse espaço escolar. Ao progredir para o ensino médio, saindo do ensino fundamental, continua a buscar essa escola em outras instituições, surpreendendo-se porque não encontra outros locais que o satisfaçam nas necessidades que se acostumou a ter satisfeitas, ainda que de modo precário.

Mas falamos de qual época e que momento dessa escola municipal porto-alegrense? Falamos de uma Escola Cidadã que ainda existe? Afinal, existe uma Escola Cidadã atualmente ou ela se perdeu pelos governos que vieram depois de 2005 ou pelas “vitórias do neoliberalismo desumanizador”, mesmo antes desses governos, que cada vez mais, através de parcerias público-privadas, buscaram aproximar a escola pública de uma empresa, procurando desonerar o erário de gastos com a Educação Pública Popular? Existirá uma Escola Popular ainda, feita para uma população desde muito excluída não só de seus direitos fundamentais, mas principalmente de sua humanidade?

8) A FILOSOFIA COMO PONTO DE RESISTÊNCIA NA ESCOLA CIDADÃ QUE PRÁTICA A LIBERDADE.

No livro “*O ensino de Filosofia como problema filosófico*”, Alejandro Cerletti não faz uma prescrição de como devemos ensinar Filosofia.¹⁴ Sua ideia é muito mais propor uma reflexão sobre o que é preciso ter em conta quando nos propomos a dar aulas de Filosofia. Sua argumentação vai mais na direção de fazermos uma autoanálise, enquanto professores de Filosofia, buscando definir anteriormente as seguintes perguntas: O que entendemos por Filosofia e pelo Filosofar? Para que serve a Filosofia? A Filosofia pode ser ensinada? Qual o sentido da Filosofia na escola? Diz-nos Cerletti (2009):

Pareceria óbvio que, se se trata de ensinar “filosofia”, seria preciso poder determinar, em primeiro lugar, o que será proposto sob essa denominação. Mas, como já afirmamos, a pergunta “que é filosofia?” constitui um tema próprio e fundamental da filosofia mesma, e não admite, de modo algum, uma resposta única. E mais, cada filosofia (ou cada filósofo) responde a essa pergunta, explícita ou implicitamente, desde o seu horizonte teórico, o que muitas vezes complica até um possível diálogo com outras respostas oferecidas à mesma pergunta desde referências diferentes. O fato de, ao pretendermos ensinar filosofia, sermos conduzidos a, como um passo prévio, ter de ensaiar uma possível resposta à interrogação sobre que é filosofia, e que essa tentativa suponha já introduzir-se na filosofia, mostra que a sustentação de todo ensino de filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, porém, basicamente filosófica. As interrogações “que é ensinar filosofia?” e “que é filosofia?” mantêm então relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar. (Cerletti, 2009, p.13)

Sendo assim, dentro do contexto desse artigo, que fala sobre Paulo Freire e em especial sobre a Escola Cidadã de Porto Alegre, pensamos em buscar elementos que tornem coerente e consistente nossas opções filosóficas com as

¹⁴ Cerletti (2009) explica que o ensino de Filosofia é um problema filosófico na medida que se tem que responder a uma série de outras perguntas filosóficas para fazermos a opção de o que e como ensinar... Uma Filosofia dentro de uma escola cidadã deve servir ao diálogo e a uma maneira de investigar toda específica. Ao confrontar alguns pontos da proposta de Paulo Freire, não há como não a pensar também como uma proposta filosófica na medida em que coloca o homem como centro de seus questionamentos, reflexões etc.

opções filosóficas da própria Escola Cidadã e com o pensamento de Paulo Freire que, como vimos, coincidem.

Ainda no livro *Extensão ou comunicação?* (1986), Paulo Freire vai mencionar curiosamente quem seria o melhor aluno de Filosofia com exemplos, inclusive, claros numa proposta de ensino de Filosofia dentro de uma pedagogia libertadora:

O melhor aluno de filosofia não é o que disserta, *ipsis* como na universidade, não é o que mais memorizou as fórmulas, mas sim o que percebeu a razão destas. O melhor aluno de filosofia não é o que disserta *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heráclito; sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o “mundo das ideias” em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles; ou mais modernamente, sobre a “dúvida” cartesiana; a “coisa em si” em Kant; sobre a dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e em Marx; a “intencionalidade da consciência” em Husserl. O melhor aluno de Filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. (Freire, 1986, p. 35)

Aqui, o princípio parece se repetir e a “educação como prática da liberdade” toma corpo em direção à humanização do aluno das classes populares em Porto Alegre também no ensino de Filosofia. Mais do que isso, parece tomar como base o aluno de Filosofia para sua reflexão sobre o ensinar em geral.

No exemplo em pauta, Paulo Freire considera que, quando formos propor o pensamento de um filósofo, é preciso chamar esse aluno e aluna a refletir sobre esse filósofo na problemática por ele ou ela vivida e em suas afirmações sobre o mundo. Não se quer, portanto, como afirma o própria Freire (1967), que isso se transforme em cultura morta descolada e distante de significação na vida do aluno e da aluna. Formular meios dialógicos, colocar a cada estudante o problema que o filósofo pensou, utilizando dos próprios termos do aluno e da aluna, e trazendo esse problema como algo significativo para este estudante, pode fazer muita diferença na força em que as aulas tomarão para uma educação humanizadora e cidadã.

Desse modo, se levarmos imagens, textos simples, histórias que sejam adequadas e próximas à vida do conjunto de estudantes, propondo que façam

perguntas difíceis, com suas próprias palavras e termos (Freire, 1967), de modo a podermos discutir em conjunto essas perguntas e temáticas levantadas, podemos pensar uma educação filosófica como parte fundamental de uma educação cidadã.

Ainda que com as dificuldades ao trabalho do professor acima mencionadas, além da “desescolarização” apontada anteriormente das escolas municipais de Porto Alegre, cabe a cada professor esse movimento de horizontalização desses conhecimentos filosóficos propostos. Cabe a cada professor ou professora de Filosofia, quando a Filosofia é um dos componentes da grade curricular, buscar aproximar desse aluno/aluna a cultura filosófica do mesmo modo que a Escola Cidadã se propõe a aproximar os conteúdos culturais presentes no currículo, quase como um pretexto para reflexão e a investigação sobre os problemas que dizem respeito à realidade efetiva de cada estudante.

Considerando isso, os círculos de cultura ou centros de cultura, mencionados por Paulo Freire (1967, p.102), também se tornariam círculos de debate filosóficos sobre perguntas que viessem da própria vivência dos alunos e alunas, permitindo que esses debates transformassem a significação de conceitos como felicidade, paz, amor, verdade, liberdade, política e tantos outros...

Uma Escola Cidadã com aulas também de Filosofia permitirá que os estudantes aprendam a perguntar, desenvolvam o que Freire vai chamar de curiosidade epistemológica (Freire, 1996)¹⁵ em direção a uma transitividade da consciência, condição *sine qua non* para uma consciência crítica e reflexiva, também objetivo primordial de uma educação como prática de liberdade; objetivo esse que foi e que parece ainda ser algo fundamental para as escolas públicas da cidade de Porto Alegre.

¹⁵ Quanto à curiosidade epistemológica, Paulo Freire vai afirmar: “É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez.” – (Freire, 1996, p.6).

9) CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para terminarmos esse artigo, não desconhecemos que há uma indagação quanto à função da Filosofia e o desvirtuamento da função da Escola Cidadã em Porto Alegre ou do projeto que um dia essa escola pertenceu nessa cidade. A pergunta que igualmente nos colocamos é: *Tendo o projeto de Escola Cidadã se desvirtuado, como se espera que a Filosofia consiga ser trabalhada nas salas de aula das escolas municipais? É possível trabalhar Filosofia no sentido freiriano dentro de uma proposta de pedagogia libertadora e progressista que foi desvirtuada em seus princípios?*

A resposta que me vem à mente, ainda que com um tom retórico e sem a pretensão de esgotá-la nesse texto, resume-se numa fábula que escutei certa vez. Ela contava que um beija-flor foi pego em meio ao um incêndio na floresta, com água em seu bico, buscando apagar pequenas chamas que percebia perto de si. Ao ser acusado por animais maiores que fugiam, que afirmavam que ele, pássaro diminuto, nunca conseguiria apagar tamanho incêndio, pôde apenas dizer: “Estou fazendo minha parte, é o que me basta”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Tomás de. Suma Teológica. IIª Seção da IIª Parte, Introdução e notas das virtudes teologais por Antonin-Marcel Henri e da prudência por Albert Raulin. São Paulo: Loyola, 2004.

AZEVEDO, José Clóvis. A democratização da escola no contexto da democratização do estado. In: SILVA, Luis Heron da (org.) Escola Cidadã: Teoria e Prática. Rio de Janeiro, Vozes, 1999, p.12-30.

CERLETTI, Alejandro O ensino de filosofia como problema filosófico / Alejandro Cerletti; [tradução Ingrid Müller Xavier]. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. 100 anos de Paulo Freire: nas entrelinhas da educação brasileira. p. 107-121. Revista de Filosofia Kalagatos, v.18, n.2., verão de 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/7076/6226>. Acesso em: 31 de abril de 2024.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. A educação é um quefazer neutro? In: GADOTTI, Moacir, História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2002, p.254.

FREIRE, P. Conscientização. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980. UNESP, 2000.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 42ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Por uma Escola cidadã. Acervo Paulo Freire, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/464-por-uma-escola-cidad%C3%A3>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GADOTTI, M. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001b. cap. 3. (Guia da Escola Cidadã, v. 1).

GANDIN, L. A. A democratização da gestão no projeto Escola Cidadã: construindo uma nova noção de responsabilização na educação. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, L. A. (Org.). Sociologia da Educação: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 380- 389.

PAIVA, Vanilda Pereira. Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista. São Paulo: Graal, 2000.

PAIVA, V. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007b. (Coleção memória da educação).

SANTOS, G. S. dos; MOREIRA, S. C.; GANDIN, L. A. Desafios do Trabalho Escolar e do Currículo na Escola Pública: interfaces com o efeito do território periférico. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 760-784, set./ dez. 2018.

SCHAEFER, Jaques Guimarães. A Filosofia para Crianças de Matthew Lipman na Escola Cidadã de Paulo Freire: perspectivas e questionamentos. Revista Eletrônica Cacto, v. 4 n. 1, janeiro de 2024. Disponível em: <https://revistas.ifsertao-pe.edu.br/index.php/cacto/article/view/1000>. Acesso em: 31 abril. 2024.

SOARES, Maria Helena Silva; COSTA, Roberta Liana Damasceno. Sobre a Educação como Prática de Liberdade: lições e diálogos entre Paulo Freire e bell hooks. p. 129-145. Revista de Filosofia Kalagatos, v.16, n.2, verão de 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/kalagatos/article/view/6592/5513>. Acesso em: 31 de abril de 2024.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Cadernos Pedagógicos, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, n. 9, dez. 1996.