

Paulo Freire e a política educacional atual: possibilidades e perspectivas contra-hegemônicas em defesa da educação e da vida

Paulo Freire and the current educational policy: possibilities and counter-hegemonic perspectives in defense of the education and of the life
Paulo Freire y la política educativa actual: posibilidades y perspectivas contra hegemónicas en defensa de la educación y la vida

LUCILIA AUGUSTA LINO

<https://orcid.org/0000-0003-4219-1450>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Departamento de Educação Inclusiva e Continuada
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

MARIA DA CONCEIÇÃO CALMON ARRUDA

<https://orcid.org/0000-0003-2928-1005>

Universidade Do Estado do Rio de Janeiro
Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores
Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo: Este artigo objetiva articular categorias do pensamento freireano, conscientização e compromisso, com a construção de alternativas de intervenção, no cenário atual de desmonte e retrocesso, em perspectiva contra-hegemônica e emancipadora. A obra de Paulo Freire (1967, 1979a, 1979b) norteia a análise deste momento de transição, polarização e desafios, em movimento de reafirmação da dimensão política do fenômeno educativo e sua função social. As sínteses, dadas as incertezas do cenário em análise, permanecem abertas, em movimento de construção dialógica, em defesa da educação pública, da democracia e da vida.

Palavras-chave: Paulo Freire; conscientização; compromisso social; dimensão política; educação pública.

Abstract: *This article aims to articulate categories of Freirean thought, awareness and commitment, with the construction of intervention alternatives, in the current scenario of dismantling and retrogression, in a counter-hegemonic and emancipatory perspective. The work of Paulo Freire (1967, 1979a, 1979b) guides the analysis of this moment of transition, polarization and challenges, in the movement of reaffirmation of the political dimension of the educational phenomenon and its social function. The synthesis, given the uncertainties of the scenario under analysis, remain open, in a movement of dialogical construction, in defense of public education, democracy, and life.*

Key words: *Paulo Freire; awareness; social commitment; political dimension; public education.*

Resumen: *Este artículo tiene como objetivo articular dos categorías de pensamiento, conciencia y compromiso freireanos, con la construcción de alternativas de intervención, en el escenario actual de desmantelamiento y regresión, en una perspectiva contra hegemónica y emancipadora. La obra de Paulo Freire (1967, 1979) guía el análisis de este momento de transición, polarización y desafíos, en un movimiento de reafirmación de la dimensión política del fenómeno educativo y su función social. La síntesis, dadas las incertidumbres del escenario objeto de análisis, sigue abierta, en un movimiento de construcción dialógica, en defensa de la educación pública, la democracia y la vida.*

Palavras-chave: *Paulo Freire; conciencia; compromiso social; dimensión política; enseñanza pública.*

INTRODUÇÃO

Escrever hoje sobre Paulo Freire mais do que lhe prestar uma homenagem por seu centenário, é reforçar o comprometimento com a historicidade do conhecimento e com o pensamento reflexivo. Nosso pressuposto é que o pensamento freireano persiste potente para nos ajudar a compreender o momento político atual, de recrudescimento da opressão pela negação de direitos arduamente conquistados, de precarização do trabalho e de negação da ciência e desprezo pela vida humana. No campo educacional, as políticas retroativas ameaçam o direito à educação, desconsideram princípios constitucionais e negam a autonomia das Universidades, entre outros ataques, instaurando um desmonte acelerado do processo de democratização do acesso à escolarização. Nesse cenário, vemos a imposição de mecanismos de centralização e controle via padronização curricular, reducionista e instrumental, que esvazia a função social da escola. Tal panorama nos obriga a refletir sobre as possibilidades de construir uma perspectiva de resistência contra-hegemônica, socialmente referenciada, e comprometida com as camadas populares – em interlocução com a concepção emancipatória e o compromisso pedagógico propostos por Paulo Freire, para que a “grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” se concretize (FREIRE, (1987, p. 19).

Neste texto, optamos por dialogar com três textos seminais de Paulo Freire – Educação como Prática da Liberdade (1967), Educação e mudança (1979a) e Conscientização: teoria e prática da libertação (1979b), escritos em momentos distintos de transição da sociedade brasileira: o primeiro no contexto do golpe civil-militar de 1964, que impôs violenta ruptura com a democracia, e os seguintes, no cenário de reabertura política que antecedeu o processo de redemocratização. As três obras trazem questões relevantes sobre o papel que a Educação pode desempenhar na construção de uma sociedade aberta, democrática, sendo que na primeira destaca o papel da conscientização no processo de libertação, retomada

nas seguintes, que também desenvolvem a ideia de compromisso como categoria do ato pedagógico. Esses conceitos – conscientização e compromisso – nos orientam na construção deste texto, que ensaia articular a necessária resistência contra-hegemônica ao cenário de desmonte e retrocesso das políticas educacionais e à luta em defesa da educação, da democracia e da vida.

Freire (1967), em *Educação como Prática da Liberdade*, já vivendo no exílio, analisa o contexto socioeconômico e cultural que culminou no golpe civil-militar de 1964. Na obra, aponta a dificuldade das elites oligárquicas em aceitarem a emergência de novas e outras propostas advindas de movimentos sociais que indicavam o aprofundamento do processo democrático. Nesse contexto, sua concepção de educação popular e de alfabetização é vista como um risco ao regime autoritário, uma vez que tem como norte a emancipação humana.

A instrução pública de todos os cidadãos, prevista na primeira Constituição (1824), não se materializou durante o período monárquico (1822-1889), que sequer conseguiu legar ao país um sistema público de ensino organizado, muito menos mitigar o analfabetismo (FERRARO, 1988). A Proclamação da República (1889) e a promulgação de nova Constituição (1891) não representou o enfrentamento do analfabetismo, pelo contrário. Apenas a partir dos anos 1920 começam a se constituir as redes de ensino, ainda que não em todos os estados. Nos anos 1930, a educação passa a ocupar de fato a pauta da discussão política, com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, e os debates para a elaboração da Constituição Federal de 1934, ainda que não implementada, pois a Carta de 1937 adiou os avanços projetados em 1934.

Cabe ressaltar, ainda, que, exceto pelo texto constitucional de 1988 (vigente), as constituições republicanas interditaram, aos analfabetos, o direito ao voto, configurando o que Weffort (1967) denominou de democracia parcial e seletiva. Até os anos 1950 a maioria da população brasileira era analfabeta, logo o destino político da Nação se concentrava nas mãos de uma minoria, que detinha o poder econômico e político. A manutenção das desigualdades sociais e econômicas, dentre as quais o analfabetismo e a exclusão do acesso à escolarização de amplas parcelas da população, condenadas a uma minoridade social, alicerçava o poder político dessas elites, estruturalmente vinculado ao patriarcado oligárquico e às relações de dominação da força de trabalho. Não analisaremos aqui questões como o ‘voto de cabresto’ e/ou ‘curral eleitoral’, mas destacamos que, do ponto de vista eleitoral, a baixa escolaridade da população brasileira foi funcional à manutenção de privilégios das oligarquias e seus representantes da classe política.

As elites dirigentes, ao longo da história do país, reiteradamente se desresponsabilizaram com o atendimento das demandas sociais da maioria da população, como acesso à educação, saúde e assistência, ou a garantia de trabalho

e renda. E se no Brasil Colônia, e depois no Brasil Império e na República Velha, as elites dirigentes transferiram para o futuro, para o devir, a resolução de problemas estruturais da sociedade brasileira, o Estado Novo e o Governo JK aceleraram o presente, sem, contudo, dar conta das mesmas questões estruturais: a inclusão social da maioria da população e o aprofundamento do processo democrático, que não foram sequer equacionados ou mesmo encaminhados. Apesar de ter denominado alguns movimentos políticos como revoluções – a exemplo da Revolução de 1930 e da Revolução de 1964, para citar apenas duas –, o Brasil não as teve, no sentido lato do termo, isto de transformação radical da estrutura política, social, econômica, cultural ou tecnológica visando superar um sistema opressivo e excludente. Ao contrário, esses movimentos políticos abortaram processos revolucionários pela via da revolução passiva, que se expressa por um acordo entre grupos cujos interesses convergem em determinado período histórico, sempre no sentido de manutenção da dominação das classes subalternizadas, ainda que com alterações na composição dos quadros políticos dirigentes. (VIANNA, 1998)

É dentro desse contexto – de dominação, desresponsabilização e exclusão – que a educação assume um caráter quase místico na sociedade brasileira, sendo assumida como bandeira por políticos de diferentes vertentes, mas nunca efetivada, em virtude da resistência das oligarquias, dos populistas, de setores da direita e conservadores à escolarização da população, como analisa Paulo Freire (1967). Para o patrono da educação brasileira, o problema da educação no país é superar a opressão, o que requer um processo de mudança – de uma sociedade de oprimidos para uma sociedade de iguais – no qual a educação, via conscientização, tem papel fundamental, ainda que não determinante e exclusivo. Seu compromisso militante contínuo com as camadas oprimidas-excluídas, como destaca Kohan (2019), em comunhão com a sua vida e obra, inspira análises propositivas e contra-hegemônicas sobre os problemas e desafios atuais da educação.

Não é por acaso que, apesar do êxito de seu método de alfabetização de jovens e adultos e de seu reconhecimento mundial, a importância da teoria do conhecimento desenvolvida por Paulo Freire ainda é negada pelos herdeiros desses segmentos sociais, os donos do poder, assim como sua contribuição para a educação popular brasileira. E ontem, como hoje, a resistência ao legado freireano parece se situar mais no campo do ideológico do que epistemológico, negando sua contribuição ao conhecimento no campo da educação. Assim, devido a uma leitura, muitas vezes, descontextualizada e a-histórica da sua obra, a aversão a Paulo Freire se apresenta desvinculada de rigor ético teórico e esvaziada “de

certos deveres que, se não observados, retiram a validade e a eficácia da crítica. Deveres com relação ao autor que criticamos e deveres com relação aos leitores de nosso texto crítico. Deveres, no fundo, com relação a nós mesmos também”, como Freire (1993, p. 31) ressalta.

Freire (1979b), destaca que dentro das possibilidades concretas dadas pela realidade da sua existência, pela conscientização, os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo, e nesse processo fazem e refazem também a si mesmos. Nesse sentido, Freire (1979a), ressalta que o compromisso do profissional com a sociedade, só possível a partir da *praxis* – ação e reflexão sobre a realidade –, que se materializa no compromisso, sempre solidário, com a humanização de homens e mulheres, que vivem uma realidade concreta de opressão.

Como anunciado, nosso objetivo nesse texto não é fazer uma imersão na obra de Paulo Freire, mas, a partir dela, afirmar a impossibilidade da neutralidade e da negação da dimensão política da educação e do trabalho pedagógico. Para tal, nos propomos a dialogar com conceitos como conscientização, compromisso social, educação, liberdade e democracia e pensar as políticas públicas de educação hodiernas e sua relação (ou não) com a res pública, em movimento que aponta para a necessidade de construção de uma perspectiva contra-hegemônica.

Para iniciar este diálogo, articulamos os conceitos de conscientização e compromisso, que se interpenetram e se complementam, tendo em vista que, como baliza Freitas (2017, p.88): “A conscientização, compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição do comprometimento humano diante do contexto histórico-social”. Nesse sentido, trazemos a discussão sobre a produção do senso comum na cotidianidade e sua superação pelo processo de reflexão sobre a realidade.

CONSCIENTIZAÇÃO, COTIDIANIDADE E SENSO COMUM

Na perspectiva freireana de educação o respeito ao outro, à sua história e à sua cultura não é letra morta, mas ponto de partida e porque não dizer ponto de chegada, mas uma “chegada” permeada pela reflexão e por uma visão crítica do mundo. Esse movimento se dá pelo deslocamento da pseudoconcreticidade para a realidade concreta sem desrespeito ao ponto de partida (cotidiano) dos sujeitos, em um processo mediado pela educação, em sua dimensão filosófica.

A cotidianidade é o mundo da intimidade e da familiaridade, do particular, espaço onde o indivíduo vive sua experiência cotidiana, e através da qual forja sua visão de mundo. É no mundo da cotidianidade que as experiências de vida e de morte acontecem e onde se registram erros e acertos, perdas e danos pessoais,

afetivos ou econômicos. Segundo Karel Kosik (1976) o cotidiano, aceito como real e natural, não é questionado. E essa familiaridade, que nos parece conhecida, que é supostamente segura e confiável, não é questionada, mas aceita e apreendida como natural, se constituindo em uma barreira ao conhecimento. “A cotidianidade se manifesta como a noite da desatenção, da mecanicidade e da instintividade, ou então como mundo da familiaridade” (KOSIK, 1976, p. 80).

Ao nascer o indivíduo já está inserido em uma família, uma comunidade, uma cidade, um país, sob condições dadas. Em tese essas condições vão orientar o seu estar no mundo e lhe serão apresentadas como naturais, assim como padrões e conceitos pré-estabelecidos e que norteiam aquela sociedade e suas relações sociais. Mesmo que não conheça a realidade concreta, o homem já tem *a priori* uma ideia de economia e de seu (não) lugar no mundo. Assim, se não houver a possibilidade de, apesar de imerso na cotidianidade, ampliar a percepção sobre o contexto do mundo que o cerca, do real concreto, e realizar a leitura crítica dessa realidade, se consolida um pensamento ingênuo, que favorece a alienação (ou alheamento), assumindo como postas as condições concretas de existência.

A cotidianidade representa o dia a dia do indivíduo, sua vida privada, e é a partir desta representação que o indivíduo vai embasar sua forma de ver e atuar no mundo. Entretanto, como a realidade não se manifesta completamente no mundo da cotidianidade, mas é filtrada por padrões construídos nesse mundo. “A cotidianidade é o mundo *fenomênico* em que a realidade se *manifesta* de um certo modo e ao mesmo tempo se *esconde* (KOSIK, 1976, p. 83).

A cotidianidade pode sofrer rupturas, como agora com o distanciamento social e a pandemia, contudo isso não implica ausência de cotidianidade, mas sim a transformação da cotidianidade preexistente em uma nova cotidianidade, adaptada às novas condições históricas. Haja vista a elevada adaptabilidade do homem até mesmo a situações hostis, “o homem cria para si um ritmo de vida até no ambiente menos habitual, menos natural e humano, também os campos de concentração têm a sua própria cotidianidade, e até mesmo um condenado à morte” (KOSIK, 1976, p. 81). Essa adaptabilidade “conforma” os sujeitos aos processos de dominação e opressão que, muitas vezes, estes se tornam imperceptíveis, ou considerados naturais.

Mas, se por um lado essa capacidade humana de estabelecer cotidianidade, (familiaridade) até em ambientes menos naturais, pode sinalizar um fator de sobrevivência ou resistência; por outro, pode representar uma barreira para que o sujeito consiga superar a aparência fenomênica que lhe é apresentada e elaborar um conhecimento autônomo da realidade apresentada como natural. Assim, é

“na modificação existencial [que] o sujeito do indivíduo desperta para as *próprias* potencialidades e as escolhe. Não muda o *mundo*, mas muda a *própria posição diante do mundo*.” (KOSIK, 1976, p. 90).

Assim, a cotidianidade é um espaço fértil para a produção do senso comum, de um pensamento ingênuo sobre a realidade, que permite apenas ver o aparente e o superficial, prejudicando o brotar de outras formas de pensar e atuar e novas relações homem-realidade. Assim, se produz a alienação, dificultando os processos de conscientização e humanização dos sujeitos.

Para Gramsci (1999), cabe desenvolver a capacidade do indivíduo em se desprender do “senso comum”, produzido na cotidianidade, lhe permitindo desenvolver uma reflexão própria da realidade, para que ele desenvolva o “bom senso”, que permitiria certo olhar crítico sobre a realidade que lhe é apresentada. Para o autor, todo estrato social tem seu “senso comum” e seu “bom senso”, isto é, as concepções mais difundidas sobre a vida e o homem, mas este “senso comum” não é rígido e imóvel, mas está em contínua mudança, se transforma, a partir da incorporação de noções científicas e opiniões filosóficas, entre outras produções humanas. É o fazer filosófico que permite a leitura crítica da própria realidade favorecendo a apreensão significativa do mundo e a superação do senso comum, conjunto de valores assimilados espontaneamente, na vivência cotidiana, e do qual surge o folclore, isto é, uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar.

Gramsci (1999) argumenta que todos os homens, consciente ou inconscientemente, são filósofos, em seu sentido amplo, pois pensam o mundo e expõem sua “filosofia espontânea” seja na linguagem; no senso comum e no bom senso; na “religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por ‘folclore’” (GRAMSCI, 1999, p. 93).

No pensamento gramsciano, a filosofia se distingue da noção de senso comum pelo fato de a primeira ser uma “elaboração individual do pensamento”, enquanto a segunda não possui uma autoria definida e nem uma unidade de pensamento, mais sim “características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular” (GRAMSCI, 1999, p. 101).

A tese de Gramsci (1999) é que a elevação intelectual das camadas populares viabiliza não só que questionem a ordem vigente, como construam uma nova hegemonia. Hegemonia essa que emerge de um novo tipo de intelectualidade, endógena aos de baixo e comprometida com seus interesses, fruto de um processo de conscientização de classe. Nesse sentido, a filosofia, em

uma perspectiva contra-hegemônica, visa a uma ação consciente e engajada no mundo e a assunção de responsabilidades sobre a existência, em um permanente processo de mudança e construção social da realidade.

Nesse contexto, Gramsci (1999) critica a concepção pedagógica de alguns contemporâneos, que ao não respeitar a cultura de povos considerados mais atrasados e defender um modelo de conhecimento/pedagógico e religioso como superiores aos destes povos, busca impor uma visão de mundo (intelectual/cultural) dos países mais adiantados (centrais) aos menos adiantados (periféricos). Tal concepção pedagógica, predominante no sistema educacional, sinalizaria um raciocínio mecanicista e reacionário, que dificulta a superação da hegemonia, confirmando as relações de poder e dominação que se estabelecem na sociedade. É importante salientar que no pensamento gramsciano, hegemonia “é algo que opera não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e sobre os modos de conhecer” (Gramsci *apud* SIMIONATTO, 1998, p. 47).

Para Paulo Freire (1967), cultura e educação são indissociáveis do processo de ensino-aprendizagem, assim como o respeito à história socioeconômica e cultural dos atores sociais. Sua concepção de educação tem como ponto de partida a vivência dos educandos para, a partir dela, promover a reflexão e a criticidade, e a conscientização sobre os processos de dominação. A conscientização requer o desenvolvimento da criticidade, e, em uma de suas últimas obras, Paulo Freire (1996) reitera a conscientização como tarefa histórica de resistência crítica ao capitalismo neoliberal e a dimensão política da prática educativa.

COMPROMISSO SOCIAL E DIMENSÃO POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

Ao analisar o Brasil dos meados do século passado, Paulo Freire (1967) registra sua percepção do homem do povo como um “homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade” (FREIRE, 1967, p. 44). Esse homem, oprimido, de certa forma incorpora uma imagem de menoridade social e subalternidade que lhe é apresentada pelos donos do poder, que tudo lhe negam, inclusive a educação. Ao propor e desenvolver um método de alfabetização, que não só valoriza o conhecimento do “homem simples esmagado, diminuído e acomodado”, como abre espaço para que este se veja como sujeito de seu processo de ensino aprendizagem, Paulo Freire (1967, p. 44), lança as bases para sua emancipação. Assim, esse homem do povo – que fora “convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele” – pode se assumir como protagonista de sua história e refletir sobre sua

realidade socioeconômica e cultural, em um movimento que pode, distanciando-o do rinoceronte de Ionesco, aproximá-lo do processo de mudança, da abertura para o novo e da transformação (FREIRE, 1967, p. 44).

Freire (1967, p. 47) reconhece que a história não é linear, e que as “sociedades fechadas” tendem a se articular para frear a transformação em virtude de sua dificuldade em incorporar temas como “democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros”. Entretanto, uma vez lançada a semente do novo, a tendência é que esta germine, talvez não com a rapidez desejada para atender às necessidades imediatas dos de baixo, mas de forma paulatina, embalada pelo esgotamento dos velhos temas. Isso porque “o momento do trânsito pertence muito mais ao amanhã, ao novo tempo que anuncia, do que ao velho. Freire (1967, p. 48), ainda indica que esse movimento de trânsito tem algo nele que não é dele, enquanto não pode ser do amanhã.”

Assim, o novo apavora os defensores das “sociedades fechadas”, pois sinaliza a ruptura de uma ordem que lhes é favorável e lhes protege. O movimento de educação popular, por sua potencialidade, sinalizava, na virada dos 1950/1960, um amplo processo de reversão de uma “democracia parcial e seletiva” (WEFFORT, 1967, p.18), que vedava o direito ao voto aos analfabetos, face ao êxito e à velocidade com que procedia a alfabetização da população. Esse processo, interrompido em 1964, é retomado no processo de redemocratização, nos anos 1980, e produz a Constituição de 1988, que assegura direitos sociais inéditos neste rincão tropical.

Weffort (1967, p.18) sinaliza que a efetividade e os resultados alcançados pelo movimento de educação popular foram vistos como uma ameaça, já que se exitoso, “o plano [de educação popular] de 1964 permitiria fazer crescer o eleitorado em várias regiões”, alterando substancialmente o universo eleitoral, especialmente no Nordeste¹. Nesse sentido podemos pensar que a prática exitosa na alfabetização de jovens e adultos, à luz da teoria freireana, se consubstanciou nas “possibilidades institucionais abertas à mobilização popular para atacar de frente a meta da alfabetização” (WEFFORT, 1967, p. 2).

Em sua apresentação do livro *Educação como Prática da Liberdade*, Francisco Weffort (1967) destaca que as ideias de Paulo Freire trazem nítidos os sinais do tempo e das condições sócio-históricas e culturais em que foram engendradas e que a sistematização de sua teoria se deu a posteriori, nas condições postas pelo exílio imposto pelo Golpe Civil Militar (1964-1985). Paulo Freire destacou, posteriormente, o quanto aprendeu na prisão e no exílio, confirmando

1 “No Estado de Sergipe, por exemplo, o plano permitiria acrescentar 80.000 eleitores aos 90.000 já existentes; em Pernambuco, a massa votante cresceria de 800 mil para 1.300 mil. E assim em vários outros estados do País.” (WEFFORT, 1967, p.18-19).

sua tese de que a mudança social não pode vir de indivíduos isolados, mas, das massas exploradas e oprimidas. O exílio o colocou em contato com outras culturas, latino-americanas e africanas, em diálogo com educadores de diversas nacionalidades, e aprendeu, experienciando com as diferenças culturais, a virtude política da tolerância (GADOTTI, 1989). Nesse processo elaborou a Pedagogia do Oprimido, sua obra teórica mais importante, evidenciando “os mecanismos opressivos da educação capitalista” e consolidando “os princípios e a fundamentação de uma educação como prática da liberdade”, segundo Gadotti (1989, p.58).

Entendemos, como Marx (1974), que a história só se repete como farsa, contudo revisá-la nos permite pensar permanências, identificar contradições e perceber que o quadro de referências se alterou, apesar de alguns setores da sociedade quererem encapsular a passagem do tempo ao se apresentarem como restauradores de épocas pretéritas. Sob essa ótica, ontem, como hoje, “forças internas, reacionárias, nucleadas em torno de interesses latifundiários a pretenderem esmagar a democratização fundamental, se juntaram, inclusive embasando-as, forças externas, interessadas na não transformação da sociedade brasileira, de objeto a sujeito dela mesma” (FREIRE, 1967, p. 56).

Sabemos que as forças internas, que hoje atuam contra a democratização da educação, apesar de guardarem alguma similaridade com as identificadas por Paulo Freire, nos anos 1960, apresentam uma composição mais ampla que as pretéritas e o cenário também apresenta uma maior complexidade, pois se espraiam para diversos setores econômicos e culturais da sociedade hodierna. Contudo, apesar da diversidade de seus interesses econômicos, os setores que orquestraram o Golpe de 2016 e asseguraram o resultado eleitoral de 2018, parecem ter como ponto de convergência a negação da oferta de uma educação básica pública, gratuita, obrigatória e de qualidade para os de baixo. Assim, ontem, como hoje, sob novas bases, a luta por uma educação emancipadora, pela transformação da escola básica pública em uma escola básica pública popular, ainda persiste, como poderemos verificar a partir do exame das políticas públicas de educação, que vêm sendo implementadas, em movimento retroativo e excludente, desde o Golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016.

COMPROMISSO SOCIAL E RESISTÊNCIA

Nos últimos cinco anos, assistimos a processo de intenso desmonte e retrocesso das políticas sociais, que materializou a retirada de direitos sociais, em especial o direito à educação, saúde e previdência, e a acelerada precarização do trabalho e flexibilização da legislação trabalhista, a par do desfinanciamento e

redução do Estado. Assegurados constitucionalmente, em 1988, os direitos sociais, somente foram sendo implementados, de forma paulatina e progressiva, devido à luta e à mobilização dos movimentos sociais, nos quinze anos que antecederam o Golpe de 2016, acompanhados de forte resistência das elites econômicas.

A democratização do acesso ao ensino superior e a ampliação da escolarização para segmentos historicamente excluídos, assim como a valorização da diversidade étnica-cultural da população, a par de ações que visavam reduzir as desigualdades socioeducacionais, ferem o elitismo e a meritocracia instalados no dual sistema educacional brasileiro, ameaçando privilégios e desvelando preconceitos nunca superados. Nesse caldo de cultura, a pauta de costumes e o conservadorismo se entrelaçam com concepções ultraneoliberais, acentuando uma polarização ideológica, que mascara os interesses econômicos e a luta de classes que inflama esse movimento reacionário, de cunho extremamente autoritário e excludente. Nesse cenário extremado, também de transição, vemos, pela via eleitoral, o desmonte da democracia e o aumento do autoritarismo. A pandemia causada pelo SARS CoV2 vem acirrar a crise econômica e a necropolítica implementada pelo Estado, já ceifou mais de 380 mil vidas. Nesse panorama desastroso, faz-se urgente e necessária a resistência contra-hegemônica ao desmonte do Estado, incapaz de conter a pandemia, e ao retrocesso das políticas educacionais, organizando a luta em defesa da educação, da democracia e da vida.

Em tempos de vendaval conservador, de autoritarismo, de ódio às diferenças, o pensamento de Paulo Freire (1967, 1979a, 1979b, 1993, 1996) é mais do que nunca atual. Hoje, o controle ideológico se instala na educação, em propostas como a Escola sem partido (ESP), que sob o pretexto de despolitizar a educação impõem uma ideologia da violência, do preconceito e da discriminação, amordaçando professores ao proibir sua liberdade de expressão. As propostas de militarização das escolas públicas também não podem ser esquecidas, pelo seu potencial de controle e disciplinamento das crianças e jovens, e do papel conformador e acrítico que pretende impor à formação. Outra proposição retroativa, anacrônica e anto-constitucional, é o *homeschooling*, potencial ameaça à conquista da escolarização obrigatória, na faixa etária de 4 a 17 anos, que afronta o direito de crianças e adolescentes e os coloca como reféns de famílias que repudiam a socialização (ARRUDA, 2019; LINO, ARRUDA, 2019). A imposição de uma padronização curricular, via BNCC, que reduz e esvazia o currículo de significado, restringe a educação escolar ao mero papel instrucional, descaracterizando sua função formativa e a indissociável dimensão social e política. (LINO, ARRUDA, 2020).

É sintomático que um país que ainda não conseguiu erradicar o analfabetismo, sinalize incorporar a educação domiciliar como modalidade de educação, em contexto sócio-histórico em que o país, e o mundo, enfrenta a pandemia provocada pelo SARs COV 2. Da mesma forma, é absurda a proposição do Governo de pôr em risco a realização do Censo decenal por conta do ajuste fiscal. Destacamos que o Censo é o principal balizador do planejamento de políticas públicas em todos os níveis, o que confirma o negacionismo do conhecimento e a desresponsabilização com o atendimento das demandas da população, e a inépcia governamental de gerir questões públicas essenciais, como realizar o censo, comprar vacinas, assegurar renda mínima à população em vulnerabilidade social para sua subsistência. Assim, se desconsidera a existência de uma dívida social histórica, acumulada, pelo não atendimento às demandas da população e a interdição dos direitos sociais básicos.

O desmonte de direitos sociais, entre os quais a educação, se insere “no contexto da globalização e da ideologia neoliberal”, que não reconhecem – e mesmo repudiam e desqualificam – “a imensa dívida social acumulada” com a população excluída desses direitos, como explicita Ferraro (2008, p. 275). O Censo permite ‘quantificar’ essa dívida social e indicar, com base em diagnóstico e planejamento, quanto, como e onde os recursos devem ser aplicados para reduzir a dívida social com os de baixo.

Muitos são os desmontes em curso nas políticas educacionais, impactando a educação básica e o ensino superior, a carreira e a atuação dos profissionais da educação, os diferentes níveis e modalidades de ensino, os currículos dos cursos, a gestão das escolas e sistemas. Impõe-se, assim, à educação brasileira, processos anacrônicos e ultrapassados de centralização, padronização e controle incompatíveis com a rica diversidade cultural, a pluralidade de propostas curriculares, ferindo a autonomia dos sistemas públicos, a gestão democrática e ademais, desconsiderando a produção acadêmica no campo educacional e as diferentes demandas formativas de professores e estudantes e as diversas e concretas realidades das escolas brasileiras.

Paulo Freire (1979a) destaca a relevância de se distinguir claramente a pedagogia das classes dominantes da pedagogia das classes oprimidas, e a possibilidade de uma educação libertadora e transformadora. O engajamento social e político do profissional da educação permite “perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista”, é um tema recorrente em Paulo Freire (GADOTTI, 1979, p.10). Como explicita Gadotti (1979, p. 10), Paulo Freire não separa o ato pedagógico do ato político, mas também não os confunde, mas “tenta aprofundar e compreender o pedagógico da ação política e o político da ação pedagógica” e assim, reafirma

que “a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização”, ainda que estes não conduzam, de forma isolada, “uma sociedade a se libertar da opressão”. Apenas a luta política, o movimento de massas, conscientes da opressão da classe dominante, podem efetuar a transformação social desejada.

A partir do Golpe de 2016, assistimos à intensificação dos processos de flexibilização e precarização do trabalho dos professores, a par da privatização e terceirização da gestão das instituições públicas, que atendendo a uma lógica gerencial e concorrencial impõe uma nova racionalidade. As políticas educacionais atuais se fundamentam no tripé centralização-padronização-controle e sua locomotiva é a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, que uma perspectiva reducionista e instrucional de currículo, esvaziado de significado, comprometendo a formação integral e cidadã das crianças e jovens brasileiros, reduzidas à noção de competências. A proposição não é de formação, mas de conformação.

A BNCC impacta não só a educação básica, mas, também, o ensino superior, com a adequação imposta de reformulação curricular dos cursos de licenciatura. Toda a educação deve se adequar à BNCC, dos currículos dos cursos de licenciatura às matrizes de avaliação dos exames nacionais, e assim se desqualifica e precariza não só a formação, mas, também, o trabalho do professor. Nesse contexto, de aligeiramento e reducionismo da formação, se reforçam processos de alienação do professorado e do alunado, não somente com o expurgo de conteúdos e temas, mas com o acirramento do controle sobre as escolas e seus profissionais. Retira-se da escola sua função social, e da prática educativa sua dimensão política. A escola é esvaziada de seu sentido e significado, deixa de ser espaço da dialogicidade, da pluralidade e da diversidade. Dessa forma se retira da educação básica sua capacidade criativa e crítica, demonstrando o medo que se tem dessa fábrica da democracia, como Anísio Teixeira chamava a escola.

Entretanto, cabe reafirmar que a educação, mais do que nunca, deve assumir seu papel no processo de conscientização dos sujeitos históricos, por isso os ataques infringidos à educação e aos seus profissionais, o desmonte dos currículos, a perseguição às entidades representativas: a educação ameaça os poderosos e seus esquemas de dominação. Mas para que essa ameaça se concretize o professor deverá aprender a se conscientizar com a massa, se o objetivo é uma verdadeira mudança social, como explicita Gadotti (1979, p. 12), é insuficiente que a conscientização se limite ao campo escolar.

A escola também faz parte da sociedade, e em uma sociedade de classes, toda a educação é classista, e, assim, educar, significa conscientizar e lutar contra essa ordem opressora, subvertê-la, efetivando o compromisso ético-político e social do educador, com uma educação como prática da liberdade, comprometida

com a mudança social. Como afirma Paulo Freire (1979a, p.37) o processo de conscientização começa com o surgimento de novos valores éticos e estéticos, que valorizem a dialogicidade e a solidariedade, que afirmem o respeito à pessoa do educando, a sua cultura e ao seu ser mais humano. O pensamento freireano permanece atual e potente para abrir essas e outras possibilidades.

CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS

Este texto ensaiou um diálogo com duas categorias do pensamento freireano, conscientização e compromisso. Esses dois conceitos nos orientaram na construção deste trabalho, nos fazendo acreditar que a mudança é possível, e que a resistência contra-hegemônica ao cenário de desmonte e retrocesso das políticas educacionais é, também, a luta em defesa da educação, da democracia e da vida.

Acreditamos que ler e estudar Paulo Freire é mais do que nunca necessário. Onde reside a potência de seu pensamento? Como ele nos ajuda a pensar a permanência / incapacidade de superação de questões estruturais da sociedade brasileira e do estabelecimento de um compromisso efetivo com a universalização da escolarização pública gratuita e de qualidade?

Atevemo-nos a pensar que o pensamento freireano alimenta nossa esperança de transformação da escola básica pública em uma escola pública popular e nos reanima para o debate propositivo em torno dos desafios educacionais. É viável construir propostas políticas e educacionais de transformação, mudança e inclusão – uma educação e uma sociedade em que caibam todos, sem discriminação, como reza a Constituição. Essa utopia é possível: esperancemos, lutando por igualdade e justiça social, democraticamente, construindo projetos, de forma dialógica e participativa, com toda a comunidade escolar, com os movimentos sociais, em movimento solidário e generoso.

O momento atual, de refluxo da democracia, marcado por intensa polarização ideológica, impõe muitos desafios, mas o pensamento de Paulo Freire lança luzes sobre possibilidades de construção de alternativas de intervenção em perspectiva contra-hegemônica, resgatando a dimensão estética da educação, que afirma a boniteza da vida. Essas considerações finais, são sínteses provisórias, e dada a nebulosidade e incerteza do momento atual, só podemos esperar com Paulo Freire, que um outro mundo é possível, pois, como cantava o poeta Gonzaguinha: “a vida podia ser bem melhor e será, mas isso não impede que eu repita, é bonita, é bonita, e é bonita.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon Arruda. Escola, cidadania e educação domiciliar. Seminário Internacional Redes UERJ, 10. **Anais....** Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR665.pdf> Acesso 10 fev 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, Aug. 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979b.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 1993. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. Conscientização (verbetes). In: **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Organizadores). Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999. V.1.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo, Editora Scipione, 1989. (Série Pensamento e ação no Magistério/Mestres da Educação)

GADOTTI, Moacir. Educação e Ordem Classista. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979a

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**. Uma biografia filosófica. Belo Horizonte, Vestígio, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LINO, Augusta Lino, ARRUDA, Maria da Conceição Calmon Arruda. Editorial. **Formação em Movimento**, Seropédica, v.2, n.3, p. 7-12, jan./jun. 2020. ISSN 2675-181X. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMMOV/article/view/574/856> Acesso 10 fev 2021.

LINO, Augusta Lino, ARRUDA, Maria da Conceição Calmon Arruda. Ensino domiciliar, obrigatoriedade escolar e reconfigurações do direito à educação. Reunião Nacional da ANPEd, 39. **Anais...** Niterói, UFF, 2019. 6 p. (GT 05 - Estado e Política Educacional). Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5317-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso 10 fev 2021.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 329-410.

SIMIONATTO, Ivete. O Social e o político no pensamento de Gramsci. In: AGGIO, Alberto, (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Unesp, 1998. 201p. p. 37-64.

VIANNA, Luiz Werneck. Caminhos e descaminhos da revolução passiva brasileira. In: AGGIO, Alberto, (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Unesp, 1998. 201p. p. 185-201.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. P. 1-26.

Lucilia Augusta Lino

Doutora em Educação (PUC-RIO), Professora adjunta do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DEIC/EDU/UERJ) e Professora do Corpo Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEDU/FFP/UERJ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação - GRUPEFOR/UERJ. Diretora de Articulação Institucional da ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Membro do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEERJ). Editora associada da revista Formação em Movimento (ForMov). E-mail: prof.lucilia.uerj@gmail.com

Maria da Conceição Calmon Arruda

Doutora em Educação (PUC-RIO), Professora adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (DE/FFP/UERJ). Tecnologista em Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação de professores, democracia e direito à educação - GRUPEFOR/UERJ. Editora associada da revista Formação em Movimento (ForMov). E-mail: conceicaoalmon@gmail.com

Recebido em: 20/04/2021

Aprovado em: 23/06/2021