

# A DIMENSÃO CRÍTICA E RADICAL DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE DIANTE DA DISPUTA PELA HEGEMONIA ENTRE DUAS PEDAGOGIAS NO BRASIL: HORIZONTES POSSÍVEIS E DESAFIOS IMEDIATOS\*



César Nunes\*\*, Eduardo Soncini Miranda\*\*\*

**Resumo:** *o artigo apresenta as categorias antropológicas e filosóficas do pensamento de Paulo Freire (1921-1997). Debate suas premissas ontológicas e contextualiza suas principais ideias e movimentos, apresentando seu pensamento como uma síntese de diversas teorias e de diferentes articulações crítico-históricas, na emergência e continuidade do pós-guerra (1945). Destaca ainda a originalidade temática da síntese freireana e expõe sua coerente articulação entre premissas antropológicas, definições éticas, características epistemológicas e exigentes compromissos políticos. A Educação é, para Freire, um processo complexo de formação humana e de configuração singular e coletiva das subjetividades e das sociedades humanas. Estudo de natureza histórico-bibliográfica, com aporte hermenêutico, pedagógico e político. Atualiza as bases do pensamento de Freire e conclui com a expressão de uma pedagogia humanizadora e democrática, que busca superar as rupturas e clivagens produzidas pelas sociedades de classes, expressando a semiologia da natureza crítica, no sentido de propor a superação, de maneira radical, isto é, chegando às raízes dos acontecimentos ou fenômenos, do pensamento freireano. Busca contribuir para a formação de professores e para a ampla compreensão do pensamento de Paulo Freire. Define*

\* Recebido em: 15.09.2021. Aprovado em: 25.10.2021.

\*\* Doutor em Educação (UNICAMP). Livre docente em Educação, professor titular de Filosofia e Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA e diretor do Instituto Nacional de Pesquisas e Promoção dos Direitos Humanos. *E-mail:* cnunes@unicamp.br

\*\*\* Doutor e Mestre em Ciência Política (UFPR). Pós-doutorando em Educação UNICAMP. Professor de Ciências Sociais (PUC/PR). Membro pesquisador dos grupos NEP (Núcleo de Estudos Paranaenses) e DIRPOL (Direito e Política). *E-mail:* eduardomiranda@ufpr.br

*um espaço de luta pela hegemonia entre duas políticas públicas de Educação na atualidade brasileira. Caracteriza a Pedagogia Neoliberal das Competências e Habilidades e aponta a Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem em enfrentamentos e disputas pela hegemonia.*

Palavras-chave: *Educação. Filosofia. Humanização. Religião.*

**E**stamos comemorando o centenário de nascimento do destacado educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Milhares de manifestações ocorrem no transcorrer desse ano, em muitos países do mundo e, em especial, no Brasil. Paulo Freire foi o educador brasileiro que alcançou grandiosa e indiscutível notabilidade Internacional a partir da divulgação da experiência de Alfabetização de Adultos efetivada na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, nos anos 1960, na qual foram alfabetizados 400 trabalhadores rurais em 30 dias. Vivia-se o tempo perverso da ditadura militar imposta no Brasil em 1964, que se manteve até 1985. Paulo Freire exilou-se no Chile e, depois, nos Estados Unidos e na Europa, retornando ao Brasil somente em 1980, com a aprovação da Lei da Anistia. Nos Estados Unidos escreveu sua obra prima, a Pedagogia do Oprimido, no ano de 1968, que tem sido traduzida e debatida há mais de 50 anos pelo mundo todo, com uma atualidade exemplar e impressionante.

Foram 16 anos de exílio, nos quais Paulo Freire viveu uma dupla situação, a *privação* da vida em seu país, de seu protagonismo educacional e político e, ao mesmo tempo, o alcance do *reconhecimento* internacional de seu trabalho, por suas originais ideias e proposições, filosóficas e pedagógicas, conquistando uma identificação Internacional inigualável. Paulo Freire é hoje um dos autores mais citados no campo das Ciências Humanas e Sociais, com derivações em todas as áreas do conhecimento e da pesquisa. Temos a convicção de que Paulo Freire é hoje o mais reconhecido educador brasileiro do século XX, posição que lhe rendeu o título de Patrono da Educação Brasileira, atribuído postumamente a ele em 2012, pela presidenta Dilma Rousseff. No entanto, apesar dessa inegável grandeza, intelectual e política, Paulo Freire sempre foi objeto de inúmeras críticas e de inconsequentes acusações, notadamente levadas a cabo pelos círculos conservadores, que agem no Brasil e em demais países do exterior. Mas, a título de introdução ao presente artigo, lembramos a própria premissa da consciência e da autoconsciência de Paulo Freire sobre essa dialética situação, de que a educação é um ato político e, por conseguinte, não há neutralidade, numa sociedade constituída pelos interesses de classes, na atuação social, na esfera política e na dinâmica pedagógica.

Paulo Freire pode ser visto como um pensador-síntese, no século XX, das projeções e das leituras sobre Cultura, Educação e Sociedade, debatidas e amadurecidas

naquele contexto de intensas proposições e de diversos níveis de questionamentos e de múltiplas identificações. Sua trajetória pessoal e acadêmica, ao lado de sua estatura política, tornou-se uma espécie de símbolo de todas as projeções e demandas sobre esses temas, vividos ao longo do final do século em questão. A conjuntura do pós-guerra (1945) abriu um campo imensurável de enfrentamentos de diferentes visões de mundo, de contrapostas ideologias e teorias, de complexas e contraditórias práticas sociais, coletivas, grupais, singulares e particulares. Compreendemos que Paulo Freire se traduz numa espécie de síntese coerente de todo esse fecundo e criativo tempo de maturações humanistas e éticas e de proposições políticas e culturais.

A importância do pensamento de Paulo Freire para a realidade da Educação brasileira somente poderá ser aferida se levarmos em conta o chamamento que esse pensador efetivou, em toda sua prática política, sobre a dimensão da Educação e da Escola, como prática estrutural de nosso entendimento de sociedade, de cultura e de trabalho. Diferente de outros tantos intelectuais, alguns de renome de destacada importância, Paulo Freire compreendeu o caráter estratégico da Educação e da Cultura, na constituição da experiência histórica e política do Brasil, de suas classes sociais, dos grupos e das categorias subalternizadas e excluídas.

Não se pode pensar a Educação fora da consideração da prática social. Não há como identificar as mudanças na sociedade sem compreender as ilações dessas mudanças com a Educação e a Escola e, igualmente, não há como propor e encetar as mudanças educacionais sem um correspondente processo de mudanças sociais. A Modernidade, inaugurada com a emergência dos projetos liberais e burgueses de organização da economia e estruturação das sociedades, trazem em si uma nova concepção de Educação e de Escola, diversamente das dimensões de *privilégio* e de estado de nobreza que haviam sido expressões no mundo Antigo e medieval.

A educação é sempre uma parte estrutural e estruturante da prática social. A educação brasileira tem as mesmas características históricas e culturais da formação da sociedade brasileira. Tivemos uma matriz escravocrata e colonial, baseada no patriarcalismo e no latifúndio, nas relações mercantilistas e exploratórias por mais de três séculos. Depois vivemos uma experiência anacrônica de um império escravista. A República tardia foi dominada por uma concepção tutelada de cidadania, exercida pelo poder militar, o partido fardado do Brasil. Nessas condições econômicas e políticas não havia espaço para uma proposta de educação leiga, gratuita, universal, pública, estatal e obrigatória, tal como logrou conceber a sociedade moderna. Desta forma nosso precário sistema educacional foi constituído sob a égide do privilégio, de forma inorgânica, desarticulada, retrógrada, ineficiente, a educação brasileira ainda é o maior

símbolo de nosso *apartheid* social, há escolas para ricos e escolas para pobres, com diferentes configurações e dinâmicas.

Nos momentos de contraditória ruptura política e de suposto avanço econômico do século XX igualmente a educação ficou em segundo plano; nos anos 1930, quando se consolida a industrialização nacional-desenvolvimentista, nos anos 1970 quando se firma autoritariamente a modernização técnica da produção e nos anos 1990, quando se integra a economia brasileira ao capitalismo neoliberal hegemônico, contando com duas ditaduras ou regimes de exceção nesse interregno, o Estado Novo (1937-1945) e a ditadura militar (1964-1985).

São três marcos de fraude política e de fracassadas proposições de esquetejadas reformas educacionais. Temos esperanças políticas de que, no limiar dessa terceira década desse terceiro milênio, tenhamos condições de superar o surto reacionário que se engendrou desde 2016, de modo a reencontrar o fio da meada supostamente perdido no reformismo idealista. Temos o propósito de acreditar que a reorganização da educação brasileira possa ser o suporte de um novo ciclo econômico, de uma nova revolução política e da proposição *prática* de um novo projeto de sociedade, que dê sustentáculo a uma nova proposta educacional, com uma nova prática pedagógica que inclua o giro político efetuado pelos movimentos sociais e pela reinvenção do Estado, constituído a partir da consciência da necessidade de transformar o Estado e orientar a Economia para novas e emergentes finalidades sociais.

Já caminhamos duas décadas nesse milênio ainda indecifrável. Fizemos contrapontos ideológicos e políticos, no campo da Educação, nessa conjuntura. Mas, no todo, continuamos a ver as marcas de dois subsistemas educacionais clivados, o público e o privado, em dissonâncias patentes e dinâmicas antagônicas estruturais. São duas faces de um mesmo e continuado sistema, historicamente cumulativo, radicalmente injusto, politicamente desarticulado e estruturalmente ineficiente. As políticas educacionais públicas são marcadamente assistencialistas, ainda, na dimensão da educação básica e altamente elitizada na educação superior, apesar dos esforços de superação efetivados nos governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2011-2016). As políticas educacionais privadas são altamente mercantilizadas na educação básica e amplamente meritocráticas e mercadorizadas no nível superior. São duas faces de um trágico quadro de seleção social, de práticas inescrupulosas de meritocracia, de narrativas tecnicistas de superficialidade e de deliberada desarticulação. A educação brasileira precisa de marcos regulatórios legais eficientes, de um projeto nacional de educação e de uma escola unitária, de base comum nacional, interligada à riqueza e diversidade de nossa gente, cultura e sociedade. Vimos ser constituída uma *Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem*, em oposição à *Pedagogia das Competências e*

*Habilidades*, que se enfrentam amiúde nos espaços formativos e nas políticas públicas estaduais, municipais e institucionais, de nossa conjuntura. A década que estamos inaugurando exigirá de nossa parte a dialética histórica e política da produção da hegemonia, no sentido de superar as condições objetivas do reacionarismo e de lograr implementar as condições possíveis para a efetividade da Educação como Direito e do Direito à Educação.

## A EDUCAÇÃO COMO HOMINIZAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Esses dois conceitos guardam entre si uma promissora tensão e uma ajustada complementação. *Hominizar-se* significa fazer-se homem e mulher, produzir-se homem e mulher. *Humanizar* significa projetar as características humanas, aquelas mesmas que engendramos e as reconhecemos como nossas, ao nosso redor, no mundo em que vivemos e atuamos, nas realidades de nossa vivência e de nossa identificação, produtiva, cultural, vivencial e afetiva. Partimos da seguinte definição diferenciadora:

*Educar é hominizar-se, fazer-se homem, fazer-se pessoa. Mas, ao mesmo tempo, educar é projetar as características humanas no mundo, na realidade natural e na civilização constituída pela marcha histórica de toda a comunidade humana. Assim, educar significa manejar um duplo processo; hominizar-se, isto é, fazer-se homem, e humanizar, isto é, fazer o mundo à medida do homem* (NUNES, 2019, p. 39).

Essa é a primeira categoria que pretendemos identificar na originalidade sintética do pensamento de Paulo Freire. Nosso mestre traduz, para a teoria da educação brasileira, uma nova concepção de Educação e de formação escolar. Não parte das mesmas considerações, das premissas conservadoras e clivadas numa ontologia determinista, de base inatista, que separa as pessoas em critérios de privilégios de origem, com tipologias inescrupulosas de determinismos nobiliárquicos projetados e de preconceitos e desigualdades imputadas. Para Paulo Freire somos todos seres socialmente produzidos, constituídos na dialética do mundo do trabalho e da linguagem, a partir da consideração da prática social e cultural. Nesse sentido, o homem e a mulher não nascem prontos, não são somente a extensão de um projeto apriorístico, que se estende pela vida de cada pessoa, são projetos abertos, são processos de convivência e de trocas simbólicas, o homem e a mulher são dinâmicos projetos de constantes e originais disposições de fazer-se homem e genuínas e singulares proposições de fazer-se mulher, inacabados, sempre em construção. Emprestamos de Saviani (1995, p. 17) uma magistral definição dessa auspiciosa dialética:

*O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.*

Com essa preclara definição Paulo Freire expressa uma inolvidável dimensão da Educação e da Escola: são espaços de vivências humanas, são tempos e disposições de formação humana, são constituintes antropológicos estruturais. A Educação e a Escola são expressões das formas antropológicas de produção da condição humana em sociedade, através dos tempos e dos lugares, são coordenadas antropológicas estruturantes.

Não se reduz essa dialética à negação das dimensões biológicas de nossa identidade clivada. Temos o reconhecimento de nossa primeira natureza, de origem e de dinâmica animal e biológica, mas constituímos, pelo trabalho e pelo agir sobre o Mundo e as coisas, uma segunda natureza de nosso ser, a natureza sócio-histórica e cultural. Essa tensão é apresentada por Lukács (2010, p. 36), de maneira definitiva quando afirma:

*O ser humano pertence direta e – em última análise – irrevogavelmente, também à esfera do ser biológico, que sua existência, sua gênese, transcurso e fim dessa existência funda-se ampla e decididamente nesse tipo de ser, e de que também tem de ser considerado como imediatamente evidente que não apenas os modos de ser determinados pela biologia, em todas as suas manifestações da vida, tanto interna como externa, pressupõem, em última análise, de forma incessante, uma coexistência com a natureza inorgânica, mas também que, sem uma interação ininterrupta com essa esfera, seria ontologicamente impossível, não poderia de modo algum desenvolver-se interna e externamente como ser social.*

Compreendidas essas articulações antropológicas, entre hominização, humanização e educação, Paulo Freire nos transporta para o mundo da liberdade e da criatividade de cada ser, de cada existir, de cada pessoa. Ser pessoa consiste já em liberdade e diversidade de ser. Cada pessoa expressa uma singular dignidade humana e essa diversidade é a base de seu pensamento universalista, humanista, antropológico e ético. Encontramos em Paulo Freire (1996, p. 64) essa beleza de proposição, para a Educação como Prática de Humanização, quando escreve:

*[...] sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar, não é possível.*

É possível depreender que o processo educativo, por assim dizer, é um processo de produção, social e subjetiva, das identidades humanas entre si e para si. Todas as pessoas são constituídas em comunhão, em processos de aprendizagens e de ensino, sem conotação escolarizante, no dia a dia, no trabalho, na vida econômica e cultural.

Paulo Freire aponta a opressão, como um conceito sociopolítico e econômico, como a estrutura socialmente produzida que impede a humanização de todos, como um processo e desumanização e de aviltamento dessa condição. Temos clareza da força de suas palavras quando escreve:

*Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente da inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 2003, p. 18).*

Contudo, não se trata de um ‘destino’, de uma determinação. Essa é a tese central da ideologia dos dominantes e dos opressores. A Pedagogia do Oprimido consiste em tomar consciência da *opressão* como fenômeno social, econômico e político, produzido pelas estruturas injustas e desiguais, que logram explorar e alienar, atingindo as mentes, os corações e as vidas sofridas dos oprimidos e subalternizados. O pensamento de Paulo Freire sustenta-se sobre as mediações socio analíticas e sociopolíticas da *luta de classes*, em tensão permanente, histórica, cultural e política, exigindo o esclarecimento ético e teórico e a ruptura revolucionária prática e efetiva.

*A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2011b, p. 51).*

Essa clareza política leva o pensamento de Paulo Freire à proposição da determinação esclarecida do compromisso humano, ético e político. Portanto, expressa um

pensamento vivo, dialético, integrado, articulado, que se sobrepõe às análises superficiais, e somente apreendido quando se investiga a fundo suas categorias e fundamentos. O seu conceito de *compromisso*, de natureza essencialmente ontológica, no sentido de expressar que cada pessoa traz em si a responsabilidade de se fazer pessoa, de se constituir responsável por sua existência e com a de seus semelhantes. Destaca:

*Impedidos de atuar, de refletir, os homens encontram-se profundamente feridos em si mesmos, como seres do compromisso. Compromisso com o mundo, que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavreiro, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um “compromisso” contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível (FREIRE, 2011, p. 22).*

Novamente Paulo Freire (2006b, p. 23) nos conscientiza da impossibilidade da neutralidade, numa sociedade estruturalmente desigual, como é a sociedade de classes do capital:

*Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o que não reinventamos o mundo. Neste sentido insisto em que a História é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecemos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética.*

Diante dessa necessidade existencial e política de efetuar coerentes escolhas, Paulo Freire nos coloca novamente diante das definições epistemológicas, éticas e políticas que tais escolhas projetam. Sem deixar de considera que essas tais



escolhas e suas conseqüentes disposições podem e devem ser as formas de nossa intervenção no mundo e na sociedade, na educação e na escola.

## A DIMENSÃO CRÍTICA E RADICAL DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Temos buscado definir o conceito de dimensão *crítica e radical* do pensamento de Paulo Freire, na leitura que esse autor faz da realidade educacional e política de nosso país. Nessa trilha, apontamos a impressionante atualidade de sua proposição reflexiva, de sua intervenção como pensador e educador, de sua permanência como interlocutor crítico e propositivo de nossas principais e emergentes demandas educacionais e sociais. A educação e a cultura brasileiras refletem a diátese entre economia, estado e sociedade no Brasil, em sua marcha histórica. A educação e cultura brasileiras é, em última instância, reconhecida como a cultura das camadas dominantes no Brasil, ou a estas submetidas. A educação no Brasil é o reflexo dessa dependência ventríloqua dos ecos e das ressonâncias das anacrônicas idéias e dos sistemas de pensar e de existir que eram mantidos nas fases e nas etapas de longa hegemonia sobre o Brasil de setores sociais e de modelos econômicos autoritários. Nos anos 1980 a sociedade civil brasileira, através de vanguardas organizadas em movimentos sociais conseqüentes, de inspiração reivindicativa e propositiva, com desdobramentos jurídicos inovadores, abriu uma senda nova em nossa tradição cultural estigmatizada e parafrásica.

A ação política e questionadora de Paulo Freire afirma radicalmente que a educação e a pedagogia dos oprimidos têm condições reais de superar as tendências históricas analisadas, com o reconhecimento da vontade popular e social transformada em novos direitos sociais, afirmativos e propositivos, a arrostar as marcas da sociedade, de injustiças e de privilégios, num longo e contraditório processo de disputa política, marcada pela correlação de forças sociais emergentes nas décadas recentes. Assim, a radicalidade do pensamento de Paulo Freire reside na afirmação de uma Pedagogia do Oprimido, contrariando todas as leituras e determinações anteriores que consideravam as camadas populares e os movimentos sociais como incapazes ou inaptos a serem reconhecidos como detentores ou potencializadores de uma transformação social. O pensamento de Paulo Freire define uma nova ontologia social, definindo o protagonismo revolucionário dos movimentos e da cultura dos subalternizados, numa original proposta para o pensamento político e pedagógico brasileiro.

Essa sua radicalidade, ao reconhecer o protagonismo dos movimentos sociais populares, revela igualmente sua potencialidade crítica, no sentido de ultrapassar as leituras sincréticas, colaboracionistas ou reformistas. A crítica freireana aponta a necessidade de transformações estruturais na esfera da economia, da

cultura, da repartição das riquezas e dos bens de toda sorte, entre os quais os fundamentais bens culturais e educacionais.

Essas são duas das dimensões do pensamento de Paulo Freire que explicariam sua atualidade e sua força persuasiva e inspiradora, em plena terceira década do terceiro milênio. Quando assistimos a um enfrentamento de duas políticas públicas, decorrentes de dois projetos de educação e de organização da educação escolar no país, essa criticidade e essa radicalidade novamente se definem e identificam suas bases e fundamentos.

## AS DUAS PEDAGOGIAS EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ATUAL

Entendemos que a política educacional, como uma das diversas nuances de um governo/sociedade, é reveladora, em potencial, da própria noção de política e da sociedade em geral.

Assim, imersa em um contexto pandêmico, a sociedade brasileira assiste ‘bestializada’ a uma perversa infinidade de imperícias políticas/institucionais que contribuem significativamente para o trágico número de mais de 500 mil mortes pela Covid 19 já registrados no país. Dentre elas, identificamos uma omissão quase criminosa do Ministério da Educação (MEC) em relação à adoção de seu papel de protagonista central ou de proponente legítimo de políticas públicas norteadoras de protocolos, recursos financeiros, portarias, enfim, procedimentos mínimos com vistas ao desafio de (re)organização da vida educacional no período, que deveriam ser alinhados na direção de amenizar os graves impactos da pandemia na educação. Infelizmente mesmo depois de mais de um ano de pandemia, o MEC parece indiferente a toda trágica e inédita situação.

No objetivo, era de se esperar um apelo, uma vontade de somar esforços e recursos, inclusive de ordem financeira, para buscar minimizar os problemas. Pelo contrário, de acordo com dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI), o orçamento do MEC em 2020 (ano do início da pandemia), cerca de R\$ 48 bilhões, foi 10% menor em relação a 2019, cerca de R\$ 32 bilhões, o menor patamar em 10 anos.

Somada a acontecimentos inoportunos, quando não irrelevantes projetos como “*Escola Sem Partido*”, “*Militarização de Escolas*”, “*Revisionismos Históricos*”, entre outros, também acompanhamos na atual quadra histórica, uma disputa covarde (no sentido ético), mesquinha (no sentido econômico) e apressada (no sentido sanitário) em relação à nova rotina escolar imposta pela necessidade de distanciamento social, que impacta sobremaneira o mundo pedagógico e apresenta o dilema de como “*tocar*” a educação em tempos de pandemia. Há, de um lado, uma defesa mais receosa da volta às aulas presenciais, temendo o aumento dos contágios e, por conseguinte, das mortes; um dos argumentos principais é

que apenas após a vacinação mais avançada é que o governo poderia impor e garantir o retorno mais seguro à normalidade, posição expressa por movimentos sociais e sindicatos ligados à educação, e de outro, uma defesa do retorno imediato das aulas presenciais, de maneira gradativa e baseada em protocolos mínimos, um dos principais argumentos dessa frente é o período longo de estabelecimento das aulas remotas (mais de um ano, em geral) em relação a outros países, posição quase que predominantemente defendida por médicos e fundações/institutos privados educacionais.

Como se esse difícil cenário já não bastasse, a sociedade brasileira assiste também, frequentemente, a ataques gratuitos, desproporcionais, e que beiram à barbárie, como os recentes intentos de redes/milícias digitais visando desqualificar o educador Paulo Freire (via disseminação em massa de *fakenews*), até, pasmem! uma tão infeliz quanto reveladora declaração do ministro da educação, Milton Ribeiro, afirmando que a inclusão de alunos com deficiências nas escolas atrapalharia o aprendizado de outras crianças<sup>1</sup>.

Ao mesmo tempo, como um sopro de esperança, “é preciso esperar”, dizia Freire, a sociedade brasileira logra, em março de 2021, a aprovação, no Congresso Nacional, do chamado “novo” Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), bandeira histórica e recurso considerado essencial para o financiamento da Educação Básica pública brasileira. Nesse sentido, uma criteriosa análise da conjuntura sociopolítica brasileira no ano do centenário de Paulo Freire (2021) revela pelo menos duas pedagogias em constante disputa na educação nacional, travada desde o seminal marco constitucional de 1988.

## A “PEDAGOGIA DA AVALIAÇÃO E DOS RESULTADOS”: AS SUPOSTAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES FORMANDO O SUJEITO NEOLIBERAL PARA O TRABALHO

O artigo 205 da Constituição Federal estabelece que:

*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Como podemos constatar, há uma espécie de tripla tarefa educacional determinada pelo artigo, a saber: “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; há também, portanto, uma disputa no sentido da interpretação desses preceitos e de sua melhor operacionalização.

De maneira mais organizada e identificável pós 1988, é a gestão do ex presidente Fernando Henrique Cardoso que (FHC) a que apresenta uma primeira pedagogia mais clara e efetiva, um dos polos ainda em disputa, apontadas aqui e a ser analisada a seguir.

Em geral, os dois governos de FHC, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) foram marcados, entre outras medidas: pela estabilização da inflação (plano real) e as reformas constitucionais, todas elas executadas sob forte dependência do capital internacional (COUTO, ABRUCIO 2003; BRESSER PEREIRA, 1998; DRAIBE, 2003).

*É no decorrer da década de 90 que se radicaliza o corte com o passado, através da articulação de uma nova e ampla coalizão política, que se tornou vitoriosa com a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso em 1994, que representara simultaneamente a desagregação da coalizão desenvolvimentista. A partir de então, redefine-se drasticamente a agenda pública e criam-se as condições políticas para a implementação de um conjunto de reformas voltadas para implantar uma nova ordem centrada no mercado. Além da ênfase nas reformas econômicas, como a privatização, a liberalização comercial e a abertura externa, desencadeia-se o processo das reformas constitucionais. Tem início uma fase de desconstrução legal e institucional, que abriria o caminho para a refundação do Estado e da sociedade, de acordo com os novos parâmetros consagrados internacionalmente. A desregulamentação, dando passagem a uma nova regulamentação, assumiria o primeiro plano dos debates, vindo a adquirir condições políticas de viabilidade, ao mesmo tempo em que se observava o refluxo do movimento sindical e da mobilização da sociedade. O ambicioso plano de fundar uma nova ordem foi simbolizado pela proposta de desmonte da Era Vargas. Esse conjunto de reformas teve consequências decisivas para a mudança do perfil da economia e da organização social do país. Ineficazes para a retomada do desenvolvimento, em novas bases, tais reformas tiveram, por outro lado, alto grau de eficácia no desmonte dos alicerces da antiga ordem, tornando anacrônica qualquer tentativa de retorno ao passado. Em contrapartida, ampliou-se, no final da década, o descontentamento com o atual modelo, intensificando-se a busca de alternativas e de novas estratégias de desenvolvimento (DINIZ, 2002, p. 241).*

Orientada por essas disposições sociopolíticas mais gerais, a política educacional brasileira nesse período (anos 90), também se norteou e se materializou em pelo menos dois instrumentos ilustrativos: a Lei 9394/1996 (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação de 2001<sup>2</sup>, que consagram, sob a gestão do então Ministro da Educação, o economista Paulo Renato da Costa Souza (1995–2002), entre outras medidas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (Fundef)<sup>3</sup>, a abertura/admissão das instituições educacionais com fins lucrativos, a criação da categoria “centros universitários”<sup>4</sup>, a separação entre ensino médio e ensino técnico-profissional<sup>5</sup>, a extinção do Conselho Federal de Educação com a regulação do atual Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>6</sup>, e o sistema nacional de avaliação, primeiro com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de responsabilidade do INEP<sup>7</sup>. “O governo FHC buscou interferir na tramitação da LDBEN logrando fazer aprovar uma lei minimalista que desobriga a União da manutenção da educação, mas concentra nela a avaliação.” (SAVIANI, 2018, p. 256)

Essa primeira pedagogia assim, em resumo, se caracteriza pela abertura a participação empresarial e internacional na elaboração e implementação das políticas públicas.

*As reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional – locus privilegiado para o Estado de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 206).*

Na concepção pedagógica, notadamente, caracteriza-se por um forte apelo tecnicista e avaliativista, a uma ideologia de resultados e a indução por bonificação, entre outras. Seu conceito central é baseado na obra de Philippe Perrenoud, o ramerrão “competências e habilidades”, que por sua vez, se vinculou às realidades educacionais brasileiras, nas, até hoje presentes, práticas focais de alfabetização, múltiplas avaliações de/em larga escala e, de maneira mais ampla, na integração do sistema educacional à parâmetros impostos pela nova etapa do capitalismo (via PISA/OCDE<sup>8</sup>, Banco Mundial).

*Sem entrar no mérito daquilo que é efetivamente mensurado pelo Pisa, a questão é que suas medidas não levam em conta as condições de trabalho dos educadores, que enfrentam baixas remunerações, carreiras pouco atrativas, salas de aula superlotadas e escolas com infraestrutura indigna. Tudo isso impossibilita a realização do processo de ensino-aprendizagem. A mesma OCDE, em seus relatórios anuais, vem afirmando que o Brasil investe menos do que o necessário por aluno da educação básica pública (CARA, 2019, p. 29).*

Essa aparentemente inofensiva redução do antes clássico e garantista “processo de ensino-aprendizagem” para um exclusivo e supostamente focado “processo de aprendizagem”, defende uma pedagogia centrada no estudante, como o ator principal da educação, marcado por técnicas avaliativistas e de descritores mensurativos:

*A palavra aprendizagem tornou-se a pedra filosofal em qualquer documento ou programa educacionais. O império da exclusividade cognitivista construiu-se, possibilitando o aporte teórico para pedagogias instrumentais e adaptativas, por meio da naturalização das condições sociais (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 209).*

Como vimos, presumivelmente, não nos parece ruim colocar o estudante como destaque no processo de ensino-aprendizagem, o problema é que esse aparente deslocamento da posição de coadjuvante do estudante para um papel de protagonismo, destacando o “processo de aprendizagem”, traz consigo um embaçamento do outro polo clássico, o ensino; polo essencial e associado aos profissionais da educação e suas condições objetivas de trabalho. Sendo assim, o professor cai em um terreno desamparado, de aparente descarte: um “dador” de aulas, e na outra ponta, o estudante é reduzido a uma espécie de insumo econômico, avaliado por metas padronizadas, sem pertinência e descoladas de sua realidade, de seu interesse. Por fim, essa perversão, denunciemos: cai como uma luva a pelo menos dois anseios das Fundações/Institutos Empresariais, por vezes explícitos, outros implícitos, a saber: i) acusar um problema não de quantidade, mas de gestão dos recursos públicos investidos na educação pública brasileira, ii) propor, a partir disso, seus produtos e serviços, por meio de “soluções/participações” das/nas políticas públicas educacionais brasileiras.

*As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras; Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).*

O que podemos concluir é que a primeira grande orientação política e pedagógica, na trilha da recuperação do estado de Direito, após a promulgação da Constitui-

ção Federal de 1988, envolveu-se na ideologia de alinhamento da economia e da sociedade brasileiras aos interesses da economia de mercado, em sua fase neoliberal e globalizada.

### **Pedagogia da Educação como Direito e do Direito à Educação**

Oriunda de outro bloco histórico, consubstanciado nas eleições de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-106), vimos surgir uma outra política educacional abruptamente interrompida. Nesse sentido, percebemos uma distinta interpretação do artigo 205 de nossa Constituição, sobretudo devido a um forte acento na participação de movimentos sociais historicamente comprometidos com o direito a educação. O que se viu foi uma política educacional construída e gerida desde a sociedade, especialmente a partir da gestão do ministro da Educação, Fernando Haddad e de suas equipes colegiadas, participativas, circulares e legitimadas em foros populares e sociais, como as conferências nacionais de 2004 e 2010 (CONAE, 2010 e 2014), culminando no atual PNE, homologado sem cortes e vetos pela Presidente Dilma em junho de 2014, a Lei 13.005/2014 define a pauta da Educação até 2024 (CUNHA, 1995; PERONI, CAETANO, 2015).

De maneira geral, os governos petistas se caracterizaram por uma política intencionalmente conciliatória, baseada na manutenção dos cânones da política econômica herdada dos governos anteriores, mas com um forte e inédito apelo a elaboração e execução de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades sociais. Um novo e revolucionário (re)alinhamento diplomático, enaltecendo o multilateralismo no plano internacional e a uma relação mais pacífica, próxima e ativa dos movimentos sociais também são identificados (SINGER, 2012; BRAGA, 2012).

*Ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 2011, p. 241).*

Como desdobramento das políticas sociais mais gerais, também as políticas educacionais nos governos petistas, foram pensadas, elaboradas, definidas e executadas com ampla participação dos movimentos sociais junto ao MEC e demais órgãos de classe. Foi nesse contexto que se criou e efetivou a Secretaria de

Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>9</sup>, a política de Educação Integral pelo Mais Educação, a inclusão e promoção dos novos direitos sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Fundeb<sup>10</sup>, a aprovação de novos conteúdos curriculares para o ensino da Arte, Filosofia, Educação Física, a história Afrobrasileira<sup>11</sup>, as políticas intersetoriais com a Saúde e a integração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)<sup>12</sup>, a ampliação do Ensino Fundamental para 09 anos, da ampliação da obrigatoriedade na escola de 04 a 17 anos<sup>13</sup>, a política do Piso Nacional Salarial docente (um terço de horas atividade), a edição do PRONATEC<sup>14</sup> e ampliação de oferta no ensino superior (PROUNI)<sup>15</sup>, na determinação de aplicação de 10% do PIB para a Educação, entre outros.

*Com relação a educação podemos dizer que a gestão Lula/Dilma fez importantes avanços ao construir 18 universidades públicas totalizando 173 Campus universitários e 360 institutos federais, aberturas de concursos públicos, além da preocupação com a educação do campo, indígena, de jovens e adultos e afro-descendentes (DALAROSA; MACHADO, 2021, p. 90-91).*

Essa segunda pedagogia histórica, inaugurada a partir desse novo bloco político (2003-2016), entende a educação como direito subjetivo e social. É baseada na “*Pedagogia da Educação como Direito, a Pedagogia dos Direitos de Aprendizagem, Humanização e Cidadania*”, ou seja, direito a estar na escola (universalização do acesso) e direito a aprender na escola (universalização da Cultura, do Conhecimento, da Arte, da Cidadania). Este nicho está centrado no protagonismo dos novos sujeitos sociais (a criança, a mulher, o negro, o índio, a pessoa deficiente, o grupo LGBTQTT+, os jovens, os idosos, o Plano Nacional de Direitos Humanos, o Meio Ambiente etc.).

*Nos Governos Lula e Dilma há uma mudança de direção. Contudo, é preciso considerar que Estado é sempre maior que governo e que, alterar a política e a legislação estatal é mais complexo do que mudar um governo. Desse modo, ações dos governos Lula e Dilma foram importantes para ampliar o acesso as políticas sociais e educacional das camadas menos favorecidas fazendo importantes avanços ainda que a política do grande capital não fosse afetada. A mudança de rumo da política social dos governos Lula e Dilma em relação aos governos anteriores pode ser caracterizada como uma política progressista, de ampliação de direitos e de compromisso maior do Estado para com a garantia destes direitos. Um passo importante que os donos do capital não conseguem admitir (DALAROSA; MACHADO, 2021, p. 93).*



## O GOLPE DE 2016 E O RETORNO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E DAS HABILIDADES REALINHANDO O SISTEMA EDUCACIONAL À VELHA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

É sintomático e seminal da atual realidade política brasileira que o ciclo político do PT tenha terminado com um golpe. O *impeachment* planejado e realizado em 2016 contra a democraticamente eleita presidenta Dilma Rousseff foi um golpe institucional por diversas razões. Entre as mais claras e evidentes estão a absoluta falta de legalidade para sua aprovação e os interesses presentes no cenário interno/internacional personificados nos atores responsáveis por desencadear o processo golpista.

Em sistemas presidencialistas os mandatos são prefixados, salvo o raríssimo expediente do *impeachment*, sendo ele mesmo um último subterfúgio constitucional à traumática remoção de um mandato democraticamente eleito (LINZ, 1991). Para isso é previsto que apenas crimes de responsabilidade<sup>16</sup> o levem a cabo. Contudo, destacamos que não havia nenhum crime de responsabilidade dolosamente cometido pela presidenta, já que as alegadas “pedaladas fiscais”<sup>17</sup> não passam de artifícios técnicos que, por mais que sejam de reputação questionável, não estão previstas na Constituição como passíveis de crime de responsabilidade.

*Vamos dar nome aos bois. O que aconteceu no Brasil, com a destituição da presidente eleita Dilma Rousseff, foi um golpe de Estado. Golpe de Estado pseudolegal, “constitucional”, “institucional”, parlamentar ou o que se preferir, mas golpe de Estado. Parlamentares – deputados e senadores – profundamente envolvidos em casos de corrupção (fala-se em 60%) instituíram um processo de destituição contra a presidente pretextando irregularidades contábeis, “pedaladas fiscais”, para cobrir déficits nas contas públicas – uma prática corriqueira em todos os governos anteriores! Não há dúvida de que vários quadros do PT estão envolvidos no escândalo de corrupção da Petrobras, mas Dilma não... Na verdade, os deputados de direita que conduziram a campanha contra a presidente são uns dos mais comprometidos nesse caso, começando pelo presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (recentemente suspenso), acusado de corrupção, lavagem de dinheiro, evasão fiscal etc (LOWY, 2016, p.64).*

Só mesmo uma violência institucional dessa magnitude solaparia os avanços sociais consubstanciados em políticas sociais realizadas em diversos governos, ora mais ora menos efetivas, mas que de todo modo vinham garantindo os direitos sociais consagrados em nossa recente constituição cidadã, desde 1988, contribuindo assim, para uma tanto intensa, quanto inédita, redução das desigualdades sociais no Brasil (BARBOSA; SOUZA; SOARES, 2020).

*Um dos aspectos mais importantes de todo esse debate é não perder o lastro conceitual que define um golpe de Estado: a derrubada pela força, de um governo constitucional e legítimo, muitas vezes incrementando uma crise política e social que, em outros contextos, poderia ser contornada de outra maneira, dentro dos marcos constitucionais ou do processo eleitoral regular (NAPOLITANO, 2019, p. 398).*

Nesse sentido, é importante evidenciar que um golpe instaura um período de exceção, que por sua vez, ao negar a Constituição, toma de assalto a Democracia. A ideia básica de um governo impessoal (pautado em leis) cede lugar a um governo pessoal de homens, nas palavras de Agambem (2004), “a exceção é o absolutismo da contemporaneidade”.

*A exceção abala, indubitavelmente, um dos pilares do Estado Democrático de Direito, qual seja, a soberania popular. Subverte-se a concepção de que toda e qualquer autoridade – administrativa, legislativa ou judiciária – é mera mandatária do povo e, por essa razão, deve atuar nos limites da Constituição e das leis, abrindo-se um perigoso espaço para o voluntarismo, o que constitui, aliás, o sentido genealógico do estado de exceção (VALIM, 2017, p. 26).*

Identificamos, com destaque, o triste papel desempenhado por recentes lideranças do PSDB, notadamente, Aécio Neves, Bruno Covas, Beto Richa, entre outros, todos herdeiros genealógicos/políticos da velha tradição democrática das “*Diretas Já*”, mas que na quadra histórica atual preferiram embarcar numa aventura golpista/autoritária, que deflagrou um golpe parlamentar, colocando o sistema político brasileiro numa situação de vulnerabilidade até então inédita e que culminaria na terrível ascensão/escalada de uma liderança autoritária e fascista, personificada na figura do atual chefe do poder executivo, Jair Bolsonaro.

*Assim que fechadas as urnas da reeleição, em 27 de outubro de 2014 – abandonou suas promessas de campanha e adotou o programa de seu oponente, Aécio Neves, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). Aos poucos, a base social tradicional do Partido dos Trabalhadores (PT) que garantira a vitória da candidata Dilma Rousseff se afastou do governo, abrindo caminho para uma ofensiva crescente da direita. O agravamento repentino do quadro econômico e uma recessão planejada, que derrubou o PIB, criou uma situação de extrema vulnerabilidade. O golpe propriamente dito remonta a 29 de outubro de 2015, quando foi lançado, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), copartícipe do governo e sigla do vice-presidente Michel Temer, o plano Uma ponte para o futuro; em 2 de dezembro o então presidente da Câma-*

*ra dos Deputados, Eduardo Cunha (um dos chefes do arдил, atualmente afastado do cargo e em vias de ter seu mandato cassado por corrupção) abriu o processo de impeachment contra a presidente, alegando crime de responsabilidade com respeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa – as decantadas “pedaladas fiscais”; em 29 de março de 2016 o PMDB se retirou do governo; no dia 17 de abril o plenário da Câmara aprovou o relatório favorável ao impedimento da presidente, numa sessão em que parlamentares indiciados por corrupção e réus em processos diversos dedicaram seu voto a Deus e à família, numa espetacularização execrável da política; em 12 de maio, o Senado Federal também aprovou a abertura do processo que culminou no afastamento de Dilma Rousseff da presidência (JINKINGS, 2016, p. 11).*

A retomada à força, por meio de um golpe, do comando político do Brasil aos representantes do que classificamos como classe dominante tradicional, da elite financeira, em conluio com amplo apoio de setores da grande mídia e do poder judiciário mais uma vez revela a disputa de agendas políticas gerais dos últimos 30 anos.

*Os principais operadores da Lava-Jato e boa parte dos Ministros de Temer não são membros da “classe média”, ou apenas técnicos e gestores, quase todos são membros, ou casaram, com importantes famílias políticas presentes ao longo da história nos poderes executivo, legislativo e judiciário. Todos os nomes aqui listados pertencem ao 1% mais rico, quando não ao 0,1% mais rico e sempre revelam a característica “familiar” do sistema judicial e do governo no Brasil, presentes em todas as suas regiões. Os padrões de “moralidade” podem ser observados quando operadores, como o agente da Polícia Federal Newton Hidenori Ishii, vulgo “Japa da Federal”, revelam quase sempre possuem uma verdadeira história oculta de malfeitos por detrás das imagens e discursos da mídia oficial, como “heróis salvadores da República”. A oposição, a crítica e mesmo valores como o “ódio” social e político à democracia, às eleições, aos movimentos sociais e sindicais, ao Partido dos Trabalhadores, à Central Única dos Trabalhadores, bem como aos discursos da esquerda representam outra característica bastante frequente dessas formas de “lawfare”. Muitos desses atores participaram, apoiaram pessoalmente e tiveram familiares participando de manifestações contra os presidentes Lula, Dilma e os governos do PT. O resultado é um governo golpista. Quase todos os investigados possuem bons vínculos e boas relações com a mídia hegemônica, muitos participando ativamente de programas e eventos juntos aos principais veículos da mídia dominante do Brasil. Formam todos grandes redes de sociabilidade e interação, como solenidades e eventos privados e oficiais em que se encontram, celebram e comparti-*

*llham os mesmos valores, mentalidades, ideologias e cultura política, de modo que reproduzem geração a geração as mesmas estruturas familiares dentro das instituições estatais e das empresas privadas, casando com pessoas com perfis sociais, culturais e ideológicos semelhantes. O clube fechado pode ser verificado em eventos como o Grupo de Líderes Empresariais-LIDE, do Prefeito João Doria, de São Paulo. Este texto de debate reafirma a teoria do nepotismo desenvolvida pelo grupo de pesquisadores. A política e a justiça no Brasil continuam sendo em boa parte negócios de família (OLIVEIRA, 2017, p. 27).*

Como lembra Luís Felipe Miguel (2016, p. 32): “O que o caso brasileiro ilumina é o fato de que, mesmo limitada e indigna de seus ideais mais elevados, a democracia incomoda às classes dominantes”. Desde o golpe de 2016, até os dias atuais, o que se viu foi uma destruição do pacto social elaborado na conjuntura da redemocratização brasileira, culminando na promulgação da Constituição de 1988. A educação pública, peça chave dessa engrenagem, sofre sintomática e pesadamente os reflexos do golpe, não sem a reveladora, de outro polo: resistência.

Não foi diferente quanto às ocupações das escolas e instituições de ensino superior (IES), movimento que entrou para a história como um dos maiores em termos de mobilização estudantil do país. Só para se ter uma ideia, em alguns momentos, os estudantes chegaram a ocupar, simultaneamente, mais de mil escolas e universidades em mais de 20 estados em especial, contra a reforma do ensino médio e o congelamento de recursos públicos para investimentos sociais (Proposta de Emenda Constitucional 95/16)<sup>18</sup>.

Sem nada parecido do ponto de vista de política comparada internacional, a PEC/95 estabeleceu um limite constitucional para os investimentos públicos. Ao alterar o regime fiscal congelamento, na prática, por 20 anos! os já escassos recursos públicos em áreas sensíveis como educação, saúde, habitação, segurança alimentar e assistência social. Segundo dados da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, estima-se que desde o início das políticas de austeridade - em 2015, mas com agravamento a partir da EC 95 - somente na área da Educação, houve um prejuízo de R\$ 99,5 bilhões (US\$ 20 bilhões), dos quais R\$ 32,6 bilhões só em 2019 (US\$ 7 bilhões)<sup>19</sup>.

Sequestrada via medida provisória (MP 746/16)<sup>20</sup>, ou seja sem nenhuma discussão com a comunidade escolar, a reforma do ensino médio do governo Temer interrompeu um longo processo de discussão do antigo PL 684/13, que vinha sendo construído, atingindo cerca de 7 milhões de jovens secundaristas, mais de 95% deles, estudantes de escolas públicas brasileiras.

No bojo desse processo, “passou-se a boiada” e também se aprova, com o mesmo *modus operandi*, ou seja, sequestrando os debates coletivos anteriores e a toque de caixa, uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com

um tom de retorno ao Neoliberalismo e as Competências e Habilidades, a BNCC parece feita sob medida aos ditames de empresas/institutos privados, traz inovações preocupantes como a suposta opção por itinerários formativos “projetos de vida”, (difícil imaginar como seria a execução dessa proposta na realidade pública), redução de formação básica, um ataque a disciplinas como sociologia, filosofia e artes em detrimento a uma formação para a competição, com ênfase no “empreendedorismo”, proposta que parece achar guarida tanto nos desdobramentos da Reforma Trabalhista<sup>21</sup> do governo Temer, quanto no “novo sujeito” da racionalidade neoliberal, o ser humano da competição e do desempenho. “*O empreendedor de si é um ser feito ‘para ganhar’, ser ‘bem sucedido’*” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 353).

*Ao que tudo indica, reformas curriculares são o modelo preferido de Estados neoliberais quando propõem (ou encenam) mudanças educacionais, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecem a privatização e atuarem como peças de marketing político capazes de aplicar a sede da população por melhorias* (CORTI, 2019, p. 52).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa trilha histórica e política, traçada na direção de reconstituir a esfera da luta política através da radicalidade e da criticidade do pensamento de Paulo Freire, somos tomados por uma rigorosa inspiração, expressa na clássica dialética de Gramsci, aliando o *pessimismo da inteligência* com o *otimismo da vontade*. Trata-se de imperiosa necessidade, no limiar de mais uma década, recompor os percursos e processos dos caminhos já trilhados e refazer as disposições para a continuidade da caminhada, em sua dimensão projetiva e de enfrentamentos esperados. Temos alguma esperança de que os processos desencadeados no transcorrer do século XX ainda haverão de produzir e de inspirar as forças emergentes, novos sujeitos sociais, assumindo novas lutas e manejando novos direitos civis, duramente conquistados, dos quais não se abre mão sem lutar.

Os ilegítimos, postos que frutos de um golpe e uma eleição fraudada, respectivamente, governos Temer e mais recentemente Bolsonaro, atravancaram a última e mais recente experiência democrática brasileira, 1988-2016. De maneira geral, as medidas implementadas por ambos os governos destoam das escolhas políticas consagradas em períodos eleitorais. Vale dizer, Temer ao assumir ilegítimamente a cadeira de presidente, assume-a com um nítido compromisso/agenda antagônico ao campo popular, assim, medidas rigorosas de ajustes fiscais, a exemplo do teto de gastos, inviabilizam, na prática, a execução dos direitos

sociais previstos na Constituição, dentre eles o direito a educação. Bolsonaro por sua vez, elegeu-se chefe do poder executivo após uma eleição marcada por violências, atentados, disseminação em massa de *fakenews* e a prisão ilegal e arbitrária, de nada mais nada menos que o líder das pesquisas eleitorais de opinião daquele ano (2018). As condenações que retiraram o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva da disputa eleitoral, foram, posteriormente, consideradas nulas, devido a imparcialidade do então juiz Sérgio Moro, ex Ministro da Justiça do governo Bolsonaro pós 2018.

A primeira pedagogia reduz a realidade dos graves, estruturais e históricos problemas educacionais brasileiros a uma mera questão técnica de aprendizagem. Além disso, reforça a noção de individualismo/competição/ranqueamento, espinha dorsal do sujeito/racionalidade neoliberal, tal qual definido por Dardot e Laval (2017, p. 17):

*O neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação.*

Defendida por Institutos/Fundações Empresariais, a ideologia de resultados, vale dizer, a aqui chamada *pedagogia da aprendizagem*, cobra com muito fervor resultado acadêmico/pedagógico dos nossos estudantes e do sistema público em geral, mas se cala de maneira conivente e sintomática em relação aos imensos abismos que separam as desigualdades estruturais presentes nas diferentes realidades de condições das mais de 150 mil escolas públicas brasileiras. A outra face da perversão é a posterior constatação, injusta e financeiramente ambiciosa, de que o poder público, portanto, ‘falha’ em garantir o direito a aprendizagem e por isso deve ser aberto um espaço para os setores privados/empresariais, venderem seus produtos, consultorias e ‘*soluções educacionais*’ para assim, ‘*solucionarem*’ as urgentes demandas. Parece-nos que desde o golpe de 2016, é essa tradição pedagógica que é retomada e operada pelos governos ilegítimos de Temer e posteriormente Bolsonaro.

O centenário de nascimento de Paulo Freire reuniu um conjunto de forças expressivas, que se encontravam dispersas, na direção de recuperar sua crítica histórica à composição permanente de nossa cultura e de nossa educação com as pedagogias dos opressores, a partir da lógica do privilégio e da violência, que são coetâneos da opressão.

*Pedagogia do oprimido: aquela que tem que ser forjada com e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua huma-*

*nidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objetivas reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário para a luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1987, p. 43).*

Essa reintegração crítica aponta para as esperanças de resistências ativas e de mobilizações eficazes, no transcorrer dessa década, seja nos momentos de decisões coletivas que haverão de serem mantidos, seja ainda nos foros de debates e de disputas ideológicas e narrativas, no campo do singular, do particular e do espaço comum (como destacamos na promissora experiência política das ocupações das escolas feita por estudantes). Temos esperanças de que essas disposições abram espaços para a retomada da caminhada histórica na direção da *Educação como Direito e do Direito à Educação*, como penhor do futuro e como base crítica superadora do passado.

#### THE CRITICAL AND RADICAL DIMENSION OF PAULO FREIRE'S THINKING FACING THE DISPUTE FOR HEGEMONY BETWEEN TWO PEDAGOGIES IN BRAZIL: POSSIBLE HORIZONS AND IMMEDIATE CHALLENGES

*Abstract: the article presents the anthropological and philosophical categories of the thought of Paulo Freire (1921-1997). It debates its ontological premises and contextualizes its main ideas and movements, presenting its thought as a synthesis of different theories and different critical-historical articulations, in the post-war emergence (1945). It also highlights the thematic originality of Freire's synthesis and exposes its coherent articulation between anthropological premises, ethical definitions, epistemological characteristics and demanding political commitments. Education is, for Freire, a complex process of human formation and a singular and collective configuration of subjectivities and human societies. Historical-bibliographic study, with hermeneutic, pedagogical and political contribution. It updates the foundations of Freire's thought and concludes with the expression of a humanizing and democratic pedagogy, which reconnects the ruptures and cleavages produced by class societies, expressing the semiology of the critical nature, this radical overcoming points to the roots of Paulo Freire's thought. It defines a space of struggle for hegemony between two public education policies in Brazil today. It characterizes the neoliberal competences and abilities-based pedagogy, and points to the Pedagogy of the right for education and of human rights in conflicts and disputes for hegemony.*

Keywords: *Education. Philosophy. Humanization. Religion.*

## Notas

- 1 Em entrevista à TV Brasil, em 16 de agosto de 2021, o ministro disse: “Eu acho que foi feito no passado, no passado primeiro não se falava em atenção ao deficiente, simples assim, eles fiquem aí e nós vamos viver a nossa vida aqui. Aí depois, esse foi um programa que caiu para outro extremo, o inclusivismo, o que é o inclusivismo, a criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia, ela atrapalhava - entre aspas essa palavra – falo com muito cuidado. Ela atrapalhava o aprendizado dos outros, porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para poder dar a ela atenção especial”.
- 2 Lei 10.172/2001, de 09/01/2001.
- 3 Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, regulamentada pela Lei n. 9.424, promulgada em 24 de dezembro de 1996 (um dia após a publicação da nova LDB).
- 4 Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997/Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001.
- 5 Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997
- 6 Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995.
- 7 Medida Provisória nº 1.568, editada em 14 de fevereiro de 1997/ Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997.
- 8 O PISA é a sigla traduzida de “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes”, elaborado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que concebe uma série de índices/plataformas para medir/comparar/padronizar e avaliar programas econômicos mundo a fora.
- 9 Decreto 7.690 de 02/03/2012.
- 10 Lei n.º 11.494/07
- 11 Lei nº 10639/2003.
- 12 Lei 13.146/2015
- 13 Emenda Constitucional 59/2009.
- 14 Lei nº 12.513/2011.
- 15 Decreto 5493/2005.
- 16 Os crimes de responsabilidade estão previstos, por sua vez, na lei 1079/50.
- 17 Para uma análise técnica ver Lodi Ribeiro (2016).
- 18 Emenda Constitucional 95/16 - Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências.
- 19 Ver mais em <https://campanha.org.br/noticias/2020/11/23/austeridade-fiscal-e-pandemia-nao-deveriam-coexistir-mas-sob-o-governo-bolsonaro-no-brasil-ambas-sao-sustentadas/>
- 20 Posterior Lei nº 13145/17.
- 21 Lei 13.467/2017

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. Estado de Exceção. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.
- BARBOSA, Rogério Jerônimo; SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de; SOARES, Sergei Suarez Dillon. *Distribuição de Renda nos Anos 2010: uma década perdida para desigualdade e pobreza*. Rio de Janeiro: IPEA, 2020.
- BRAGA, Ruy. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo, 2012.



- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica*. Brasília: Imprensa Oficial, 2013.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, Revista de cultura e política, p. 49-95, 1998.
- CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (ed.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- COUTO, Cláudio G.; ABRUCIO, Fernando. O segundo governo FHC: coalizões, agendas e instituições. *Tempo social*, v. 15, p. 269-301, 2003.
- DALAROSA, Adair Angelo; MACHADO, Beatriz Regina. Estado e Política Educacional no Brasil: Projetos Educacionais em Disputa (1995-2016). *Revista de Educação da Unina*, v. 2, n. 2, 2021.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DINIZ, Eli. Empresariado e estratégias de desenvolvimento. *Lua Nova*, Revista de Cultura e Política, p. 241-262, 2002.
- DRAIBE, Sônia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. *Tempo social*, v. 15, p. 63-101, 2003.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2006b.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, p. 235-254, 2011.
- JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murito (eds.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- LINZ, Juan. Presidencialismo ou parlamentarismo: faz alguma diferença? In:
- LAMOUNIER, Bolívar (org.). *A opção parlamentarista*. São Paulo, Idesp/Ed. Sumaré, 1991. p. 61-120.
- LODI RIBEIRO, R. Pedaladas Hermenêuticas no Pedido de Impeachment de Dilma Rousseff. In: PRONER, Carol et al. *A resistência ao golpe de 2016*. Canal 6 Editora LTDA, 2016.
- LÖWY, Michael. “Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil”. In: CLETO, Murilo; DORIA, Kim; JINKINGS, Ivana (orgs.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016. LUKÁCS, György. *Prolegômenos para*

*uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível.* São Paulo: Boitempo, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. *Estudos Avançados*, v. 33, p. 395-420, 2019.

NUNES, Cesar, “Educação em Direitos Humanos no Brasil atual: Fundamentos Políticos e práticas emancipatórias possíveis”. In: NUNES, Cesar A. R.; GOMES, Catarina. *Direitos humanos, educação e democracia*. Campinas: Editora Brasílica, 2019.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de *et al.* Prosopografia familiar da operação” lava-jato” e do ministério Temer. *Revista NEP-Núcleo de Estudos Paranaenses da UFPR*, v. 3, n. 3, p. 1-28, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETENO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa? *Retratos da Escola*, v. 9, n. 17, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Revista HISTEDBR*, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 201-233, 2002.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. Rio de Janeiro: Editora Companhia das Letras, 2012.

VALIM, Rafael. *Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo*. São Paulo: Contracorrente, 2017.