

Educação e Política: sobre obstáculos e potencialidades do ato educativo

Francisco André Silva Martins¹

RESUMO

O presente trabalho se organiza na forma de um ensaio que toma como base para suas reflexões uma análise da realidade política e social do Brasil nos últimos anos e seus possíveis impactos no processo de formação de sujeitos críticos e conscientes. Nessa seara, são feitas também discussões que abarcam a educação, a escola e a política no cotidiano escolar em uma perspectiva pedagógica que se baseia no conflito como ferramenta educativa, bem como o diálogo com autores como Paulo Freire (2011; 2020), Moacir Gadotti (2003), Miguel Arroyo (1997; 2005), Neidson Rodrigues (2003) e Boaventura de Sousa Santos (2009) com vistas a problematizar o processo educativo contemporâneo e as práticas docentes. Ao fim, sem qualquer pretensão de prescrever modelos a serem seguidos, o trabalho aponta as potencialidades de uma prática docente progressista e dos estudantes como atores envolvidos no processo.

Palavras-chave: educação; política; pedagogia do conflito.

Education and Policy: about obstacles and potentialities of the educational act

ABSTRACT

The present work is organized in the form of an essay based on an analysis of the political and social reality in Brazil in recent years and

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Efetivo Nível VI da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu – Mestrado em Educação e Formação Humana – FaE – (UEMG). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Extensão – Observatório das Juventudes – FaE – (UEMG). Membro do NEPEJA – Núcleo de Pesquisa e Extensão da FaE-(UEMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4906-573X>. E-mail: francisco.martins@uemg.br

its possible impacts on the process of forming critical and conscious subjects. In this area, discussions are also held that cover education, school and politics in everyday school life in a pedagogical perspective that is based on conflict as an educational tool, as well as dialogue with authors such as: Paulo Freire (2011; 2020), Moacir Gadotti (2003), Miguel Arroyo (1997; 2005), Neidson Rodrigues (2003) and Boaventura de Sousa Santos (2009) with a view to problematizing the contemporary educational process and teaching practices. In the end, without any intention of prescribing models to be followed, the work points out the potential of a progressive teaching practice and of students as actors involved in the process.

Keywords: education; policy; conflict pedagogy.

Educación y Política: sobre obstáculos y potencialidades del acto educativo

RESUMEN

El presente trabajo está organizado en forma de ensayo que parte de un análisis de la realidad política y social de Brasil en los últimos años y sus posibles impactos en el proceso de formación de sujetos críticos y conscientes. En este ámbito también se realizan discusiones que abordan la educación, la escuela y la política en el cotidiano escolar en una perspectiva pedagógica que se fundamenta en el conflicto como herramienta educativa, así como el diálogo con autores como: Paulo Freire (2011; 2020), Moacir Gadotti (2003), Miguel Arroyo (1997; 2005), Neidson Rodrigues (2003) y Boaventura de Sousa Santos (2009) con miras a problematizar el proceso educativo y las prácticas docentes contemporáneas. Al final, sin intención de prescribir modelos a seguir, el trabajo señala el potencial de una práctica docente progresiva y de los estudiantes como actores involucrados en el proceso.

Palabras clave: educación; política; pedagogía del conflicto.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O imaginário social brasileiro, historicamente, foi marcado por um quase mantra que desde tempos imemoriais diz que não se deve discutir sobre religião, futebol e política. A bem da verdade, o problema não está no fato de se discutir tais temas, mas na transformação de divergências de ordem política, religiosa ou futebolística em questões pessoais e o outro passar a ser visto como inimigo, que merece ser eliminado. Evitar discussões sadias, de qualquer ordem, parece-me um equívoco, pois ao contrário de potencializar conflitos, essa discussão pode ser um caminho profícuo para dirimir esses mesmos tão temidos conflitos. Consensos mais robustos e coesos, construídos pelo debate racional, parecem bem mais formativos que as frágeis coerções socialmente impostas pela tradição. Isso nos mobiliza a focar nosso olhar na atual conjuntura do Brasil, em dias finais dos anos 2022, pois acreditamos que tal realidade nos ajudará a melhor compreender as complexidades quando tratamos de educação e de política, bem como reforçar a necessidade real de estabelecer tal discussão nesses tempos tão obscuros.

A realidade social de verve conservadora que emergiu no Brasil nos últimos anos foi marcada inicialmente pela aparição de políticos tidos como desqualificados no cenário nacional, com discursos a princípio de caráter jocoso, em programas de televisão de baixa audiência, mas que já sinalizavam os perigos que estavam por vir. Falas exacerbadamente racistas, homofóbicas e misóginas eram motivo de risos e não foram questionadas no devido momento pela insignificância de quem as falava. Sujeitos que não demonstravam qualquer preparo para lidar com a coisa pública iniciavam uma cruzada contra os perigos do comunismo. O país já tinha visto coisa similar ocorrer, com a construção de um pânico moral, de perseguição ao comunismo e acabar redundando em um golpe de estado e no estabelecimento da ditadura varguista com o Estado Novo (MOTTA, 2002).

Paulatinamente, com o passar do tempo, tais falas conservadoras se investiram de maior força no cenário social. Essas ganharam eco nos seios de igrejas neopentecostais e acabaram

reverberando em uma onda de ódio contra todas e quaisquer manifestações tidas como progressistas. Com isso as manifestações que se iniciaram no ano de 2014, a princípio com demonstração de insatisfação com a Copa do Mundo no Brasil, vão culminar em desestabilidade política e em um golpe de estado empreendido contra uma presidenta democraticamente eleita que, ao fim e ao cabo, não tinha cometido qualquer crime ou ação ilegal em seu mandato.

A partir daí podemos dizer que de maneira capilar os discursos de medo e de ódio ao comunismo, via de regra mobilizados por notícias falsas disseminadas pelo aplicativo de mensagens Whatsapp, vão povoar o seio da grande maioria das famílias brasileiras, redundando inclusive em cisões e afastamentos. Junto a tudo isso, mas não sem um vínculo estreito, emerge também dentro de igrejas renomadas um movimento neopentecostal de luta contra uma pretensa “ideologia de gênero”, contra uma esquerda que segundo as igrejas tinha como objetivo tornar todas as crianças das escolas públicas futuros gays e lésbicas. De maneira rápida e estrategicamente objetiva, esse processo alcança seu ápice com a eleição de Jair Messias Bolsonaro como presidente da República no ano de 2018, um político de extrema direita, egresso do exército, onde teve a carreira marcada por problemas indisciplinados, de trajetória medíocre e marcada pela inexistência de atuação política efetiva, e que vai conduzir o país nos seus quatro anos de governo com práticas que muito se aproximam daquelas empreendidas por governos fascistas de outrora.

Esses anos foram marcados por um processo que caracterizamos como sendo de criminalização dos movimentos sociais, de diminuição drástica dos investimentos em cultura e educação, de ampla política de armamento irrestrito da sociedade, de leniência com práticas destrutivas da natureza e falta de postura adequada durante a maior tragédia da humanidade nos últimos tempos, a pandemia de Covid-19. Por incompetência desse governo, perdemos quase 700 mil pessoas. A reboque, percebe-se um agravamento dos discursos que se tornam ainda mais incisivos, mais racistas, homofóbicos, classistas, por parte do próprio presidente e de pessoas de alto escalão do seu governo. A imprensa, por meio de

vários veículos de comunicação, seja televisivo, impresso ou pela internet, se porventura fizesse qualquer crítica ao governo, era chamada de esquerdista ou comunista. Quaisquer pessoas que pudessem se manifestar com uma postura mais humanista eram rapidamente taxadas de comunistas.

A lógica do discurso único nos diz explicitamente de uma realidade na qual a falta de diálogo entre as pessoas teve forte influência nessa conjuntura em que a violência tem sido recorrentemente usada como forma de impor posições e crenças. Não tem sido incomum vermos nos noticiários situações de violência entre pessoas de posicionamentos políticos diferentes, situações que resultaram inclusive em mortes. O interior das igrejas, sejam elas quais forem, tem sido invadido por discursos cada vez mais ácidos em relação a atuação dos fiéis na política. Estamos dizendo de uma realidade que nos permite inclusive colocar em dúvida a laicidade do Estado brasileiro em função do caráter monopolizador das religiões neopentecostais no atual governo.

No momento de elaboração desse trabalho, após a ocorrência de uma eleição democrática, onde prevaleceu o voto e a vontade da maioria dos cidadãos, o país está tomado por pessoas que não aceitam a perda da eleição por seu candidato à Presidência da República. As portas dos quartéis estão tomadas com pedidos de atuação militar para garantir a democracia, para dizer o mínimo, contudo, tal situação representa um grande paradoxo. Ato violentos de depredação da coisa pública contribuíram para a manutenção de um clima de tensão após o resultado das eleições. Vivemos no país um momento ímpar, no qual se criminaliza a política e isso pode reverberar na ocorrência de uma situação perigosa, da instituição de uma posição única, ou seja, uma ditadura.

Diante dessa realidade, algumas reflexões sobre a política e a educação me ocorreram e se materializam agora nesse texto em forma de ensaio. Sem maiores pretensões que o intuito de colocar em debate a realidade social que nos cerca e sua relação com o processo educativo e formativo e com o intuito de disseminar tal discussão, pois acreditamos ser deveras importante termos a ciência da politicidade contida no ato educativo.

Em irrestrita concordância com Paulo Freire, entendemos que a educação é um ato político e, como tal, vai ser marcado por disputas e conflitos que emergem da própria realidade social (FREIRE, 2020). Assim sendo, com a educação não foi diferente, já que ela não passou incólume pela onda conservadora que nutriu movimentos que, com o apoio do governo, se organizavam para defender um modelo de escola “sem partido”², que não manifestasse ideologias e que defendeu a implantação de escolas cívico-miliares por todo o país. Isso reverberou, inclusive, em uma tentativa infrutífera de retirar do próprio Paulo Freire seu título de patrono da educação brasileira³.

Todavia, embora pareça algo relativamente simples, óbvio, por vezes banal, reconhecer a educação e o processo formativo como eminentemente políticos implica em adentrarmos em uma arena social de disputa discursiva e simbólica. Isso vai influenciar diretamente também em uma série de outros fatores que vão desde as questões curriculares, passando pelas práticas docentes e culminando com os modos de lidar e se relacionar com os educandos, dentre tantas outras coisas. Não se trata de algo ocasional, superficial, mas de algo que incide, inclusive, em nossa concepção docente do que seja educar, de quais são aqueles sujeitos educáveis (ARROYO, 2015) e como esses devem ser educados.

Um primeiro passo a ser dado caminha para o entendimento da educação como historicamente construída, culturalmente influenciada, socialmente condicionada, mas não estritamente determinada. É importante desnaturalizar essas coisas, entender como foram historicamente elaboradas e, conseqüentemente, se colocar em uma posição de lutar para que a educação não seja um privilégio de poucos, seja em relação ao aceso ou mesmo ao que é reconhecido como sendo socialmente e culturalmente importante.

² Tal excerto faz referência ao “Movimento Escola Sem Partido”, movimento composto por pessoas que se dizem representantes de pais e estudantes que são contrários uma suposta doutrinação de esquerda praticada por professores nas escolas.

³ No ano de 2017, por meio de sugestão legislativa submetida pelo portal e-cidadania, SL 47/2017, houve um movimento no sentido de retirar do título de patrono da educação brasileira do educador Paulo Freire (Lei 12.612 de 2012). No entanto, tal sugestão foi rejeitada pela Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal.

POLÍTICA EM DEBATE

Com o intuito de alicerçar a discussão e potencializar o debate, recorreremos inicialmente à raiz semântica do termo Política. A palavra política vem do grego, *politikos*, e se relacionava ao modo de se relacionar dos grupos gregos, a forma como se organizam e administravam a sociedade em questão. Estava vinculada a tudo o que se referia ao urbano, civil, público e social (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 954). No dicionário de língua portuguesa (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1993) encontramos dois verbetes que se destacam: o primeiro diz da política como arte ou ciência de governar povo ou o Estado, já o segundo parte da política como a habilidade de agir com o intuito de obter o que se deseja, com civilidade, cortesia, astúcia e artifício. A primeira forma de caracterizar a política nos remete a algo mais fechado, estrutural, menos maleável, da ordem do modo de fazer algo, já a segunda caracterização nos diz de questões do sujeito, nos remete à ação, a habilidade de convencer o outro de sua posição ou ponto de vista.

Bobbio *et al.* (2000), em seu Dicionário de Política, nos traz importantes contribuições para o debate do termo. A política entendida como ciência do Estado é algo da época moderna segundo o autor, passando a indicar atividades que ordenavam, determinavam ou proibiam o que pudesse causar desordem. Todavia, Bobbio *et al.* (2000) também nos apresenta a política como atividade da práxis humana e estreitamente ligada ao poder, o que remete a uma relação de domínio de uns sobre os outros com o intuito de auferir vantagens ou garantir a manutenção de privilégios.

Partindo dessas caracterizações da política, podemos entender que uma das suas dimensões está na disputa dos sujeitos sociais em torno dos modos de valorizar, simbolizar, ver e interpretar a realidade social e a busca por alterações que beneficiem uns ou outros, de acordo com seu lugar e seus interesses. De tal modo, uma discussão que envolva a educação como prática social de formação das gerações vindouras e as dimensões da política que com ela se relacionam torna-se algo preponderante. Dependendo do modo como o processo formativo se dê, como a aquisição e construção de conhecimentos e valores, ele pode privilegiar uns e prejudicar outros.

Nessa circunstância, reforçamos a real necessidade de problematizarmos a política e sua relação com a educação.

Quando Paulo Freire (2020) nos ensina sobre o ato educativo como sendo algo visceralmente vinculado à sua condição política, ele está, em grande medida, nos dizendo de uma política em uma perspectiva ampliada, não a política pequena, tacanha, provinciana, de disputas partidárias e interesses personalistas, mas a política como exercício prático de construção das condições de existência coletiva na sociedade. Em sua obra "Conscientização", Freire (1980) argumenta sobre a educação como práxis humana, portanto, uma ação orientada pela reflexão sobre o agir, e da política em sua potencialidade de formação do sujeito mediante as disputas e conflitos na realidade social. Embora a conscientização não possa ser algo concedido, transferido de quem é consciente para quem não é, trata-se de um processo educativo/formativo que envolve construção da criticidade de maneira gradativa e ininterrupta. Um processo diuturno marcado inclusive por conflitos existenciais para aqueles que os vivem. Entender as entrelinhas do que aparenta ser real, do que é obscurecido pela ideologia dominante é um processo árduo e por vezes doloroso. De tal maneira, podemos entender que compreender a realidade social é também educar/formar os sujeitos.

Destarte, podemos dizer que a sociedade atual, em caráter mundial, está alicerçada em uma concepção de mundo que privilegia a posse de capital, sendo uma organização social pautada em valores neoliberais, que cada vez mais isenta o Estado das mazes sociais que o abarcam, que culpa os sujeitos pelo seu fracasso e que a reboque reforça práticas que tornam a desigualdade social ainda mais abissal a cada dia. Uma organização social que não consegue se desprender de um grande paradoxo, de se tornar cada vez mais desenvolvida e ter condições de proporcionar uma vida melhor para as pessoas, mas que ao mesmo tempo trabalha incansavelmente para manter tais confortos e privilégios como sendo algo pertencente a uma ínfima elite que detém o capital.

Nesse contexto, de uma sociedade alicerçada no capitalismo, a manutenção do *status quo* e a perpetuação desse modo de organização social implica na manutenção das elites como exploradoras das classes trabalhadoras. Para isso, a instituição escolar

e a educação têm papel de destaque pois estamos falando de uma educação que está vinculada ao que Paulo Freire (2011) vai caracterizar como sendo uma Pedagogia do Oprimido, um processo de formação de sujeitos que está inserido e é fortemente influenciado pelo que podemos caracterizar como sendo uma lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Nessa sociedade da qual falamos, como que a educação será proporcionada aos estudantes pobres nas escolas públicas periféricas? Uma educação que conforme os sujeitos com suas mazelas e que faça com que assumam seu lugar de subalternidade na organização social? Ou uma educação que para além da qualificação estritamente profissional e que proporcione também uma formação crítica? Em relação à política e a educação, entendemos que trata-se de algo visceralmente vinculado ao estabelecimento de uma forma de entender o mundo, de se colocar nesse mesmo mundo e de entender os problemas que o envolvem. Um processo de educar e formar sujeitos que sejam atores sociais, que não apenas cumpram papéis, mas reflitam sobre esses papéis diante da realidade social. Nesse sentido, educar é também capacitar os educandos para lutar politicamente pelos seus direitos (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2001).

ELEMENTOS PARA MELHOR ENTENDERMOS A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Durante muitos anos, o entendimento do que era educar se vinculou majoritariamente a uma concepção de processo de preparação, de doutrinação. O adestramento do sujeito que, ao nascer, não detinha os códigos e modos de fazer e ser daquela sociedade, que já estava pronta, e para se inserir precisava aprender com aqueles que já tinham aprendido com seus antecessores. Tratava-se, e ainda em alguma medida isso se mantém, de um processo de coerção social das gerações mais velhas para com as gerações mais novas, para que a ordem e o funcionamento social sejam mantidos. Todavia, as mudanças e permanências ocorridas com a humanidade no decorrer do tempo nos sinalizam que, mesmo

lentamente, a sociedade muda por meio de disputas sobre o modo como as coisas devem se ordenar, de como os indivíduos devem se comportar e em que devem acreditar.

Esse processo de avanços e retrocessos nos diz de uma sociedade dinâmica e marcada por conflitos e disputas, o que vai reverberar na educação e no seu modo de ser. A própria educação e o processo formativo vão ser marcados por mudanças no modo como ensinar, do que ensinar, qual a utilidade do que se aprendia e para que se aprendia (BRANDÃO, 1991). A educação, ou o acesso ao conhecimento, historicamente serviu como forma de estabelecer distinção social (PONCE, 2010). Afinal, há que se considerar que conhecimento é poder e isso implica inclusive no poder de determinar o que é verdadeiro e o que é falso, o que válido e o que não é válido, o que é importante e o que é descartável. Se embrenhar nessa disputa é tarefa primaz daqueles que pretendem estabelecer uma educação/formação que promova a conscientização dos sujeitos (GADOTTI, 2003).

A instituição escolar, como uma construção histórica, assumiu um papel de destaque no processo de socialização das sociedades modernas (SACRISTAN, 2005). Esse processo, em si, envolve exercício de poder dos mais velhos para com os mais novos (DURKHEIM, 1973). Como já mencionado, a escola seria o local em que a ordem e a disciplina são assimiladas pelos sujeitos. Para além da regulação, unicamente, a questão está no convencimento e na aceitação de um modelo de sociedade e, conseqüentemente, na aceitação das regras que a regem. Nessa instituição, o aluno estava inserido como alguém propenso a absorver, tábula rasa a ser preenchida, papel em branco a ser escrito.

Se remontarmos à Escola Republicana perceberemos que, em tese, ela deveria formar a todos os cidadãos, por ser pública. De tal modo, ela tinha como meta formar a massa de trabalhadores que não acenderiam para além de operários fabris, bem como formar os filhos da elite burguesa para que iria gerir as fábricas. Mas não se tratava de uma mesma formação. Divisão social do trabalho, divisão social da formação. Todavia, François Dubet (2003) nos reforça que não era a escola, enquanto instituição, que era injusta, mas a sociedade, a escola era parte componente dessa realidade social desigual.

Segundo Dubet (2003, p. 33), “a escola republicana se instalou numa sociedade caracterizada por fortes divisões de classes, por desigualdades bem mais marcadas que as de hoje”.

A escola carrega consigo, ainda hoje, a imagem de instituição marcada pelo seu papel de educar e formar os sujeitos, o que a investe de uma importância ímpar por sustentar as crenças com maior foco no mérito e na responsabilização, quase que exclusiva, dos sujeitos, seja pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, independentemente de sua classe, sua cor, sua condição social. Em se tratando das classes populares, percebe-se uma maior ocorrência de trajetórias obstaculizadas, portanto, sujeitos que tem no fracasso escolar mais uma regra, que uma exceção. Mas recorremos as reflexões de Arroyo (1997) e que nos remeteram a seguinte pergunta: uma escola que nega uma educação adequada às classes populares interessa a quem?

A imagem imaculada da instituição escolar, como um lugar sacralizado, como já mencionado, foi socialmente construída. Tal construção caminhou *pari passu* à crença de que aqueles que fossem dedicados, que fossem esforçados, que fossem estudiosos, poderiam por meio da escola conseguir “crescer na vida”, ascender socialmente. Esse processo de ascensão social não foi de todo uma mentira durante um certo tempo, mas gradativamente foi se tornando uma meia verdade a ponto de ser questionado na atual conjuntura social, uma vez que “o movimento crescente dos diplomas aumenta a exclusão relativa dos não diplomados, que, por sua vez, se deparam com a exclusão provocada pela crise do emprego” (DUBET, 2003, p. 35).

Em outro trabalho, François Dubet (2010) traz mais elementos para nos auxiliar na análise. O autor diz que em relação à escola, podemos perceber a existência do que ele vai chamar de programa institucional. Trata-se de um dispositivo de caráter simbólico e prático, um conjunto de princípios, crenças e valores que são concebidos como sendo sagrados, universais, que irão orientar a instituição escolar e, dada a natureza da escola, pela sua importância social, não são passíveis de serem colocados sob qualquer suspeita.

Esse programa institucional, na sua lógica de sustentação dos valores escolares, acaba pregando valores que, sendo pautados em

idealizações, estão fora do mundo real. Um mundo marcado pela sua condição de mácula, de impureza, de vícios e problemas. O distanciamento do programa institucional e a realidade social impele a instituição a se situar fora desse mesmo mundo, ou seja, se resguardando das desordens e problemas inerentes à sociedade. Dessa forma, há o que podemos entender como sendo em uma dissonância entre a instituição escolar e a realidade social que a cerca. Um elemento vital apontado por Dubet (2010) é o entendimento que a escola como instituição social é sociedade, portanto, vai reproduzir em seu interior as mesmas tensões e conflitos que ocorrem fora de seus muros.

A sacralização da escola cria no imaginário social um universo paralelo à sociedade que não existe. Neidson Rodrigues (2003), em sua obra *“Da mistificação da escola à escola necessária”*, vai nos explicar que essa visão sacralizada da escola é no mínimo uma ingenuidade, que reforça uma visão *“religiosa”*, sagrada, portanto, inquestionável, da educação escolar. Segundo o autor, a educação escolar tende a se tornar falsidade quando: 1) Torna o passado objeto de veneração e não de investigação e crítica; 2) Quando está focada apenas em metas e se perde no presente, desprezando o real, vivido, em uma busca unicamente do porvir, do futuro; 3) Quando não está pautada na formação de sujeitos que compreendam o mundo, suas contradições, suas lutas e relações de poder.

Diante disso, há que se colocar em debate de que educação/formação estamos falando quando pensamos nas conexões entre a educação e a política. Há que se pensar em uma escola do agora, propositiva, pautada na realidade na qual está inserida e não nos prender em idealizações saudosistas de um passado remoto inexistente e muito menos em projeções futuristas que nos desprendam das necessidades reais e cotidianas e nos remetam a divagações distantes da prática (RODRIGUES, 2003).

DIMENSÃO POLÍTICA DO ATO EDUCATIVO

Pensar o processo educativo a partir de sua dimensão política implica necessariamente no entendimento da educação em uma perspectiva ampliada, que suplanta as estruturas rígidas do sistema,

mas sem abdicar dos conteúdos que são necessários e imprescindíveis para os sujeitos (FREIRE, 2011 b). Estamos falando de uma concepção que enxergue os sujeitos para além de seus papéis únicos de alunos, subalternizados nas relações no interior da escola, que estabeleça o diálogo por meio de relações bilaterais e em condição de horizontalidade e que conceba o conhecimento para além do social e academicamente estabelecido e reconheça outros saberes como sendo tão importantes quanto quaisquer outros. Não se trata aqui de elucubrações, de questões meramente retóricas, mas de mobilizar todos os atores envolvidos na educação a pensarem as escolas, a própria educação e suas próprias práticas e ações.

Historicamente, a negação do acesso à educação no Brasil esteve vinculada a continuidade de uma lógica de subalternização das classes pobres aos interesses das elites. Aos pobres era negado inclusive o reconhecimento de sua humanidade, de sua capacidade de serem educáveis ou não (ARROYO, 2015), uma vez que o modo como a escola se organizava era fator preponderante para “expulsão” daqueles que, porventura, não tivessem os devidos atributos do aluno idealizado pela instituição. O processo de redemocratização do país e a universalização do acesso ao Ensino Fundamental incide diretamente no entendimento da educação como direito irrestrito, de todos os cidadãos. Tal realidade fez com que a instituição escolar fosse obrigada a lidar com aqueles sujeitos que antes eram extirpados pelas reprovações, pelas indisciplinas, pelas expulsões, pelas suas dificuldades em reproduzir o modo idealizado do ser aluno (SACRISTAN, 2005). As imagens dos sujeitos ideais se quebraram e os sujeitos reais tomaram seu lugar de direito nas escolas (ARROYO, 2005).

Esses primeiros apontamentos, em si, trazem consigo uma vitalidade para o ato educativo que pode reverberar em conflitos e obstáculos a serem enfrentados pela escola e pelo educador. Isso porque tal prática está diretamente vinculada a subverter o *status quo*, a questionar a realidade social, a promover uma educação na qual os sujeitos se formem criticamente para entender a realidade que os cerca e seu lugar mundo. Não basta que os educandos oprimidos em sua existência, questionados em sua humanidade, saibam apenas as contas e cálculos básicos e a escrita rudimentar de

seu nome, trata-se de refletir junto a esse sujeito o porquê isso acontece, trata-se de entender os mecanismos aparentemente sutis de perenização de privilégios de poucos em detrimento de tantos, trata-se de questionar essa pedagogia destinada aos oprimidos (FREIRE, 2011).

A sociedade atual, marcada pela sua dimensão capitalista, apresenta contornos que aparentam ser naturais e intransponíveis, de mensurar a existência e a conquista da felicidade dos indivíduos, exclusivamente, a partir do acesso às riquezas, ao consumo, a posse de bens. Estamos tratando de uma sociedade dinâmica, marcada por mudanças abruptas, pautada no progresso como algo virtuoso, nas inovações, nas tecnologias, mas para quem? Se o sujeito não é bem-sucedido em sua vida a responsabilidade é toda e exclusivamente dele, que não se dedicou, que não se esforçou, que não empreendeu. Essa mesma realidade social que prega a posse como ideal de vida, globaliza as mazelas da pobreza pelos mais variados lugares do mundo. E é isso que sustenta a perenização desse sistema predatório da natureza, da água, do tempo, da vida, da existência. Estamos falando de tempos nos quais já se busca outros planetas, pois a Terra já não comporta tamanha exploração.

Essa realidade, que aparentemente naturaliza a desigualdade, nos diz de uma dominação das elites a ponto de fazer crer as pessoas que se trata de algo imutável. Nesse sentido, concordamos com os apontamentos de Gadotti (2003) que nos diz que proporcionar aos educandos o entendimento da existência perene e socialmente construída de uma imagem hegemônica do modo de organização social implica também dizer das possibilidades de se construir a contra-hegemonia na perspectiva de luta por uma outra sociedade que comporte a existência digna de toda e qualquer pessoa.

Quando pensamos os valores, crenças e símbolos de nossa sociedade atual, estamos tratando de um processo no qual a verdade de um determinado grupo se constitui em uma verdade para todos, e isso podemos chamar de uma ideologia, que nessa sociedade é capitalista na sua essência. Uma visão histórica falsa com pretensão de ocultar as mazelas do projeto social de uma elite dominante (GADOTTI, 2003). Nessa mesma seara Rodrigues nos diz que (2003):

A ideologia pode ser identificada, desta forma, como um conjunto de crenças e valores que se tornam princípios de comportamento social. Sendo um conjunto de crenças, a ideologia deve ser incorporada como concepção de vida pelos indivíduos ou grupos numa sociedade e se constituir como princípio de ação na sociedade... sem ser mediatizada pela reflexão (RODRIGUES, 2003, p. 17).

Tais apontamentos nos retrata uma sociedade que baseia suas instituições, e dentre elas a escola, em uma forma específica de enxergar o mundo como sendo uma verdade cabal. A propagação de uma ideologia capitalista, via de regra, vai emergir como o modo de ser e estar nessa sociedade. Isso nos remete a pensar o papel do estado como protetor dos privilégios de um nicho específico, as elites. Dentre as várias instituições sociais, ao nos debruçarmos sobre a escola veremos que esta contribui, em grande medida, na perpetuação desse modo de pensar a sociedade. Conforme nos explana Freire (2018, p.30), os educandos “condicionados pela ideologia dominante, não apenas obliteram sua capacidade de percepção do real, mas também, as vezes, se ‘entregam’, docilmente, aos modos daquela ideologia”.

Todavia, há que se ressaltar que a escola não é um monolito, ela não é impermeável, ela não é blindada, pois estamos tratando de uma realidade fissurada, marcada pela porosidade e que acaba sendo penetrada pelas contradições da sociedade que a cerca. Isso a torna lugar privilegiado para formação também de sujeitos críticos e conscientes por meio da luta pela garantia do direito à educação. O exercício prático da luta é, em si, essencialmente educativo. Recorremos novamente as contribuições de Neidson Rodrigues (2003):

E a escola, essa instituição sagrada, se converte em instrumento e vítima no processo. Como instrumento para a realização dos objetivos ideologizados pelos grupos detentores do poder de decisão, ela cumpre bem sua missão: forma consciências, prepara lideranças, difunde valores, prepara os trabalhadores para o trabalho requerido.

Tudo iria muito bem, não fossem as contradições. Se o real fosse linear e natural, como querem os detentores da ordem, a escola não representaria qualquer ameaça aos objetivos desses grupos. O problema é que o real não é natural, não é eterno. O real é histórico, e a história é feita pelos homens. E essa história, em construção, atropela as ideologias (RODRIGUES, 2003, p.19) Grifos do autor.

É essa dimensão subversiva da escola, que mesmo estando inserida no sistema, ainda possibilita construção de alternativas educativas, sua maior potência. Estamos falando de potencialidade de um processo formativo que, ao não se desprender de sua natureza política, alicerça-se na realidade dos educandos como ponto de articulação de seus saberes em relação direta com o mundo. Boaventura de Sousa Santos (2009), em seu texto “Para uma Pedagogia do Conflito”, nos apresenta as potencialidades de uma prática educativa emancipatória e que tenha como vertente a indignação dos sujeitos mediante a repetição de um passado que reverbere na manutenção das estruturas sociais do modo que estão, há anos. Uma educação emancipatória, portanto, está fortemente pautada na capacitação dos sujeitos em se espantar e se indignar com o que é aparentemente natural. Por meio da construção gradativa de subjetividades rebeldes e inconformistas, que implicam em disputas e conflitos na arena social.

Moacir Gadotti (2003) em sua obra “Educação e Poder” vai nos apresentar o que ele nomeia como sendo uma “Pedagogia do Conflito”. As reflexões do autor nos dizem que uma educação/formação crítica está diretamente vinculada a condição de mobilização dos sujeitos para com a transformação do mundo que os cerca. O conflito pensado em sua dimensão prática/educativa torna-se condição *sine qua non* para uma educação compromissada com as classes populares, com uma sociedade mais igualitária, menos desigual, menos racista, menos homofóbica, menos machista e misógina. A dimensão formativa/educativa do conflito como fator promotor da reflexão dos sujeitos é uma tese com a qual concordamos peremptoriamente. Todavia, o que aparentemente tem se mostrado algo de difícil entendimento e compreensão para alguns

grupos sociais é que divergir em relação às ideias em nada quer dizer que nos tornemos inimigos daqueles dos quais divergimos.

Miguel Arroyo (1997), em seu texto “A Escola possível é possível?”, nos adverte sobre a necessidade de pensar a formação das classes populares a partir de sua condição de classe trabalhadora, de pessoas que garantem sua existência a cada trinta dias com seu ordenado no final do mês e que necessitam entender sua condição existencial. Tal apontamento nos remete a posição de Paulo Freire (2011b), que cobra de nós educadores e educadoras uma posição determinada, pois não é possível ser isento em se tratando de formar criticamente nossos educandos. Um educador progressista pauta seu fazer docente para além do discurso e se posiciona peremptoriamente ao lado das classes populares e na luta por uma sociedade mais igualitária.

Pensar na politização do ato educativo está diametralmente em oposição ao que o discurso social conservador tem imputado recorrentemente aos profissionais da educação. Não se trata de doutrinar os estudantes em favor dessa ou daquela corrente política, mas implica quase que obrigatoriamente em uma reflexão que esteja para além dos conteúdos, que não tenha foco única e exclusivamente na capacitação para o trabalho, na qual elementos da realidade social têm relação direta com a vida dos sujeitos educandos e por isso se tornam mais significativos. E como politizar esse processo?

Inicialmente, há que se destacar que a formação dos sujeitos em sua dimensão política, crítica e de construção de consciência não prescinde dos conhecimentos técnicos proporcionados pelas disciplinas. Não se trata de privilegiar a dimensão política em detrimento dos conhecimentos curriculares, mas aproximar tais conhecimentos de maneira que se tornem mais significativos ao dialogar com a realidade vivida pelos educandos. É direito vital dos educandos terem acesso aos conhecimentos sistematizados. Mas de que adianta o conhecimento técnico, científico, se não souber por que usar, onde usar e como usar? Por mais que a leitura de mundo preceda a leitura da palavra é por meio da leitura da palavra que a compreensão é potencializada para o entendimento do texto e do contexto (FREIRE, 2011 b). Essa desigualdade no acesso à educação é

a expressão concreta da realidade social desigual, abissal e injusta (FREIRE, 2018).

Não se trata de estabelecer um modo adequado do como educar, estruturado rigidamente, de uma receita a ser seguida e com um final determinado, mas de pensar as alternativas educativas a partir do que se apresenta. O cotidiano escolar e dos sujeitos nos dizem muito sobre o que fazer e como fazer. Boaventura nos dá pistas importantes de caminhos possíveis ao nos dizer da educação a partir de sua dimensão emancipatória e conseqüentemente conflituosa e de caráter inconformista.

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (SANTOS, 2009, p. 19).

Tais considerações nos remetem a realidade escolar no chão de nossas salas. Assim sendo, acreditamos que não basta discutir o clima na disciplina de geografia e os problemas climáticos na disciplina de ciências e desconsiderar as enchentes e deslizamentos que afetaram diretamente nossos educandos na noite anterior. Isso nos remete a uma perda da rica oportunidade de uma discussão que perpassasse o direito à cidade, o acesso à moradia digna para a população, bem como a pobreza como mecanismos de domínio de classes. Discutir os aspectos físicos e artísticos da capoeira é importante, mas não há como deixar de pensar essa arte marcial, que veio do continente africano, com negros sequestrados e escravizados, sem tratar de sua dimensão de resistência a um sistema escravista. Não há como deixar de tratar de momentos históricos nos quais ela foi criminalizada, o que nos remete a práticas racistas de controle social. É possível trabalhar em Língua Portuguesa a língua erudita,

mas podemos também discutir as línguas populares? Discutir as hierarquizações sociais do que é culturalmente relevante e do que é algo dispensável, sem importância? Por que isso acontece? Como acontece?

Uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos que se inconformam com ele, entre saberes práticos que aceitam o que existe, só porque existe, independentemente da sua bondade, e saberes práticos que só aceitam o que existe na medida em que merece existir, finalmente entre saberes práticos que olham as decisões pelo que está à jusante delas e as converte em consequências fatais e saberes práticos que olham as decisões pelo que está à montante delas e as converte em indesculpáveis opções humanas (SOUSA, 2009, p. 20).

Não se trata aqui de prescrever modos de fazer, mas de mobilizar educadores para uma prática que, política em sua essência, possa proporcionar outras experiências educativas, para além do instituído. Sabe-se que não se trata de algo linear, que vai acontecer do dia para noite, bem como sabemos que se trata de algo demasiadamente complexo, entretanto há um grande potencial educativo.

EDUCADORES POLÍTICOS

É possível ser totalmente isento em seu fazer docente? Principio esse tópico a partir dessa pergunta e reforço que não creio que a total isenção do profissional da educação seja algo possível. Ao entrarmos para nossas aulas, levamos conosco nossas experiências, nosso viver, nosso ser, que está para além da atuação na escola. A conjuntura política abordada anteriormente fez com que muitos profissionais da educação tivessem a isenção como meta, muitas vezes por receio de represálias ou retaliações de pais ou outras pessoas que pudessem vir a questionar. Essa realidade é marcada por

uma grave conjuntura de violência contra os profissionais da educação em seu fazer docente e tem sido algo recorrente.

E como lidar com tal elemento diante da pretensão de uma prática progressista, politizada, de formação crítica dos sujeitos? Paulo Freire e Ira Shor (1986) em sua obra “Medo e ousadia” nos trazem contribuições importantes para melhor entendermos situações tão *sui generis*. Os autores trabalham na perspectiva do educador libertador, que atua com o foco em uma formação com potencial de transformação social, que seja dialógica. Mas tais práticas implicam em mudanças, inclusive, no modo de pensar do próprio educador.

Não há como ser um educador progressista sem renunciar ao monopólio do conhecimento no processo educativo, sem entender o educando como interlocutor, sem perceber naqueles sujeitos pessoas marcadas pelas suas histórias, experiências e vivências. Isso muitas vezes causa medo. Principalmente em nós professores que lidamos com imagens socialmente construídas sobre nossa profissão e sobre o modo de exercê-la. Ser um educador progressista tem relação direta com o modo de se pensar o ato educativo, radicalmente pautado na democracia, na escuta do outro como interventor do processo. É educar e se educar. Segundo Neidson Rodrigues (2003), os docentes têm importante papel, mas recorrentemente não estão cientes disso:

Os professores perdem a capacidade de perceber a capacidade que detêm no processo educativo no interior da escola. Assumem adequadamente uma postura imobilista, lamentando apenas executarem ordens e determinações de cima para baixo, sem desconfiarem que essas ordens não passam de exigências burocráticas que afetam apenas superficialmente seu trabalho pedagógico no interior da sala de aula. Perdem a capacidade de perceberem que é no espaço pedagógico do cotidiano de sua relação com os estudantes que se encontram os reais instrumentos para a construção de uma educação sadia e poderosa (RODRIGUES, 2003, p. 51).

Tais reflexões de Rodrigues (2003) nos colocam diante de uma potencialidade grande do ato educativo de acordo com o modo como o docente pensa a formação dos seus alunos. Todavia, assim como destaca o autor, cada vez mais somos assolados cotidianamente por burocracias que só aumentam. Criação de sistemas gerais de avaliação, lançamento de habilidades para além do que já lançamos nos diários, planejamentos que são lançados em uma infinidade de lugares, sistemas que após os lançamentos os dados simplesmente desaparecem e além disso tudo temos ainda as elaborações e correções de provas e atividades, projetos, feiras e festas. O sistema na forma como se organiza parece nitidamente querer restringir os profissionais a um trabalho padrão repetitivo e tais burocracias advogam pela diminuição de nosso envolvimento e mobilização para as próprias aulas, que são em tese, nossa maior responsabilidade e o porquê estamos na escola.

Do ponto de vista profissional, a realidade dos professores é marcada pela desvalorização financeira e da própria profissão, pela precarização do trabalho e consequentemente pela reverberação direta de tais fatores em nosso fazer docente. Não são poucos os profissionais que trabalham em três turnos e, em relação às mulheres, há o agravamento dos fazeres domésticos, dos cuidados com os filhos, dentre tantas outras situações que nos brindam cotidianamente. Essa realidade nos impele a dizer que a luta do professor pelos direitos tem caráter formativo do próprio docente (FREIRE, 1997). Quem luta, educa! Como pensar em um educador progressista, transformador, que não reflete sobre sua identidade profissional e coletiva? Um posicionamento consciente de suas lutas por valorização de sua profissão, pelo reconhecimento da importância do seu fazer profissional, na luta por melhores salários, por melhores condições de trabalho, é um primeiro passo na busca de uma educação política de si e de seus educandos, consequentemente.

Uma prática educadora progressista, transformadora e libertária tem relação direta com o modo como lidamos e enxergamos nossos estudantes. O entendimento dos educandos como sujeitos que têm em si experiências singulares nos remete a socializar com eles as responsabilidades quanto aos caminhos do

processo formativo. De que adianta seguirmos rigidamente os planejamentos quando os sujeitos nos interpelam com outras questões a partir de sua realidade? Uma educação/formação significativa

As condições sociais, muitas vezes difíceis de nossos alunos, não podem servir como nivelador de nossas ações as puxando para baixo. Uma educação pobre para pobres. Apesar de sua condição popular, tais sujeitos estão muito além dos estereótipos de coitadinhos, pois eles não esperam de nós pena e compaixão. Esperam, na verdade, que possamos lhes proporcionar uma educação de qualidade e que lhes é de direito. Nesse contexto, nada mais ético profissional por parte do educador que seu compromisso com seu coletivo de estudantes.

Como nos explanaria Miguel Arroyo (2012), outros sujeitos demandam outras pedagogias, mais condizentes com sua realidade, que estejam pautadas em um conhecimento para além do que é institucionalmente reconhecido, um conhecimento diretamente marcado pela condição existencial dos sujeitos. Isso não implica a abstenção do método, pelo contrário, cobra de nós um maior rigor com nossas ações mediante nossas pretensões. Embora, em contrapartida, nos permita uma maior autonomia quanto ao que fazer e como fazer para proporcionar o melhor para aos educandos. Em um contexto de formação crítica, política e de construção da conscientização, nós educadores e educadoras, por muitas vezes não temos a dimensão de nosso papel como paradigma a ser seguido pelos estudantes, consequentemente, de nossa responsabilidade. Por isso, o convite é para que diuturnamente repensemos nossas práticas e fazeres, sempre com o objetivo de aprimorar a nós mesmos e aos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desse ensaio apresentamos algumas de nossas inquietações, não em caráter de finalização ou conclusão, mas como potencialidades para outras reflexões de outros/as colegas que se interessem pelo debate em questão. Por mais que possa parecer algo banal, possa inclusive soar como clichê, reforçamos que a escola é

também sociedade e, como tal, vai reverberar em seu interior as disputas e conflitos que ocorrem na realidade que está fora dela.

Assim sendo, em um contexto de agravamento de violências simbólicas e físicas, de fortalecimento do discurso conservador e de crítica ao que é inerente à política, a luta é para que a formação dos sujeitos na sua dimensão humana e ampliada não seja afetada pela banalização da violência. Que diante de uma realidade de ódio, a escola busque cada vez mais formar sujeitos da paz, que se coloquem no lugar do outro, que saibam até onde vão seus direitos e quais são seus deveres.

O processo educativo que tenha como horizonte a formação do sujeito consciente e crítico não pode prescindir das disputas e conflitos de ideias. O que nos reforça a imprescindível presença da política no cotidiano das escolas. Entretanto, na mesma medida, há que se entender que divergir em relação as ideias e conceitos não tem absolutamente nenhuma relação com a prática de violência com o outro, com o que é diferente de mim, por qualquer circunstância.

A prevalência de uma sociedade democrática tem relação visceral com o direito de as pessoas serem diferentes, de terem condição de existência digna e terem os mesmos direitos que qualquer cidadão. Tal excerto pode soar como ufanismo em relação ao ato educativo, por vezes pode ser visto, inclusive, como romantização do potencial formativo da instituição escolar e dos docentes, mas, em contrapartida, pode servir também como a paulatina construção de uma sociedade melhor para as futuras gerações. Pior o que o medo ou receio das disputas e lutas sociais, é a emergência de correntes de ódio que por anos tenham ficado encobertas por um falso consenso, o conflito é inerente a ordem democrática, a divergência nos serve de força motriz para dinamizar a organização social, o que não pode ocorrer é que o outro se torne inimigo por pensar diferente de mim. Isso é barbárie.

O processo educativo, como práxis humana, de sujeitos que nasceram para ser mais, nos permite imaginar uma outra realidade para os tempos vindouros. Um tempo no qual esperamos que a política, em uma perspectiva ampliada, como exercício de disputas sociais, volte a ser algo reconhecidamente importante e que a educação seja entendida para além de um processo de

instrumentalização dos sujeitos como a formação de gente mais humana, mais intrinsecamente relacionada com o outro. Palavras como esperança, sonho e utopia, têm novamente povoado nossos discursos, uma esperança que está muito além da contemplação, um sonho que é mais que algo inalcançável e uma utopia marcada pela condição real de se tornar algo efetivamente possível.

Referências

ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? *In*. ARROYO, Miguel (orgs.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, maio-ago, 2015.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UNB, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho. 2003.

DUBET, François. Crisis de la transmisión y declive da la institución. **Revista Política y Sociedad**, v. 47, n 2, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: melhoramentos, 1973.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, Marques. **Dicionário Brasileiro**. São Paulo: Globo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011 b.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**.

São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho**. São Paulo: Fapesp, 2002.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez editora, 2010.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTAN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. *In*. FREITAS, Ana Lúcia Sousa de; MORAES, Salete Campos de (orgs.). **Contra o desperdício da experiência**. Porto Alegre: redes, 2009.

Recebido em: *Dezembro/2022*.

Aprovado em: *Janeiro/2023*.