



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

KEITELIN MONIQUE TEIXEIRA PELEGRINI

**A POLITICIDADE DA PRÁTICA DOCENTE EM PAULO
FREIRE**

Londrina
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2024

KEITELIN MONIQUE TEIXEIRA PELEGRINI

**A POLITICIDADE DA PRÁTICA DOCENTE EM PAULO
FREIRE**

Dissertação/Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre/Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Teixeira, Keitelin.

A POLITICIDADE DA PRÁTICA DOCENTE EM PAULO FREIRE / Keitelin
Teixeira. - Londrina, 2024.
108 f.

Orientador: Darcísio Muraro.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Paulo Freire - Tese. 2. Educação - Tese. 3. Politicidade - Tese. 4. Práxis
Docente - Tese. I. Muraro, Darcísio. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro
de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

CDU 37

KEITELIN MONIQUE TEIXEIRA PELEGRINI

A POLITICIDADE DA PRÁTICA DOCENTE EM PAULO FREIRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Alessandro de Melo
Universidade Estadual de Ponta Grossa -
UEPG

Prof. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 23 de março de 2024.

DEDICATÓRIA

*À Deus, dono de toda ciência e sabedoria,
àquele que me sustentou durante todo o
percurso e supriu cada uma de minhas
necessidades. Não te mandei eu? Esforça-te, e
tem bom ânimo; não temas, nem te espantes;
porque o Senhor teu Deus é contigo por onde
quer que andares. Josué 1.9.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por ter me capacitado para desenvolver este trabalho e cuidado de todos os detalhes para que eu pudesse concluir esta etapa tão importante da minha vida.

À minha mãe que mesmo sendo a vida inteira uma operária que teve a oportunidade de estudar somente até a 4ª série, sempre me incentivou aos estudos fazendo todo o esforço necessário para que pudesse me dedicar à graduação e posteriormente à pós-graduação. Sem o apoio incondicional dela nada disso seria possível.

Ao meu amado esposo a quem sou extremamente grata por ter sido tão paciente e compreensivo nos últimos dois anos. Me incentivando, motivando e não deixando que eu me abatesse diante dos desafios, pagando o preço de muita renúncia ao meu lado para que eu pudesse viver meu sonho.

Ao Prof. Darcísio Natal Muraro, meu orientador e grande incentivador, que me acompanha desde a graduação propiciando um aprendizado humanizador que transforma a minha forma de enxergar a educação e a relação educador-educando. Fomentando um sentimento de esperança diante das adversidades e vivificando Paulo Freire em sua práxis cotidiana, seja em uma orientação, uma reunião do grupo de pesquisa ou até mesmo em uma conversa informal.

À Profa. Ceres W. D. Albino, que foi e continua sendo minha grande inspiração profissional. Uma verdadeira educadora, que viu potencial em mim quando nem eu tinha convicção de qual caminho gostaria de trilhar. Foi meu primeiro encontro com a perspectiva freiriana, mesmo que eu ainda não soubesse, me proporcionou uma educação sobretudo humanizadora, a cada aula eu saía uma pessoa melhor, mais preparada para o vestibular, mais apaixonada pelo conhecimento e mais convicta de que o meu lugar no mundo era uma sala de aula. Mesmo após 10 anos posso fechar os olhos e vê-la declamando o poema que eu apelidei carinhosamente de “casinha alaranjada” de Adélia Prado.

Aos professores que contribuíram com a minha formação desde a educação básica até o ensino superior, minha eterna gratidão.

“Não tenha medo de suas próprias ideias, mesmo quando elas mudem através do tempo”.

Paulo Freire

PELEGRINI, Keitelin Monique Teixeira Pelegrini. **A politicidade da prática docente em Paulo Freire**. 2023. 108 f. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

O presente trabalho possui como temática principal a politicidade como elemento fundante da prática docente em Paulo Freire. A questão que desencadeou a pesquisa é: o que é a politicidade na prática docente na perspectiva de freiriana? A metodologia adotada para desenvolver esta problemática é a pesquisa bibliográfica, como procedimento qualitativo que orienta a leitura das obras de Paulo Freire, bem como de alguns comentadores tendo em vista analisar os conceitos de autoridade, autoritarismo, dialética e neoliberalismo. Estes conceitos ganham notoriedade porque foram gestados na experiência de vida do autor dedicada às questões educacionais que inclui um duro período de exílio, mas que lhe rendeu grande aprendizado compartilhado por meio de suas obras. O trabalho conta com o objetivo geral de analisar a relação entre a politicidade e a práxis docente em Paulo Freire. Como objetivos específicos, a pesquisa se propôs analisar a relação entre política e educação para discutir o papel do professor, compreender a concepção de politicidade como engajamento democrático para embasar a prática docente, e refletir sobre a obra Pedagogia da Autonomia como prática política autônoma. Neste sentido, o trabalho busca compreender como a politicidade está presente na prática pedagógica dos docentes e quais são os enfrentamentos necessários para que ela seja coerente com a práxis freiriana. Há nisto uma profunda relação com a história de vida de Paulo Freire visto que dedicou a maior parte de sua obra a tratar das relações de poder as quais ele denominou: relação opressor-oprimido. O autor compreende a educação como um campo profundamente político, desta forma a práxis docente servirá ou a hegemonia dos opressores ou a libertação dos oprimidos. Conclui-se que, uma educação voltada para a libertação e humanização dos sujeitos está condicionada a uma prática democrática onde as pessoas não mais estarão em posição de imersão diante de sua situação existencial, mas tornar-se-ão sujeitos reflexivos, problematizadores e dialógicos, contribuindo para a transformação social e alcançando sua emancipação.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Politicidade. Práxis Docente.

PELEGRINI, Keitelin Monique Teixeira Pelegrini. **The politicity of teaching practice in Paulo Freire**. 2023. 108 f. Master Thesis (Masters of Science in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

The main theme of this work is the politicity as a foundational element of teaching practice in Paulo Freire. The question that led to the present research is: what is politicity in teaching practices from Freire's perspective? The methodology adopted to address this issue is bibliographic research as a qualitative procedure guiding the reading of works by Paulo Freire, as well as some comments on his works, with the general goal of analyzing the concepts of authority, authoritarianism, dialectics, and neoliberalism. These concepts gained prominence as they were born from Freire's life experience dedicated to educational issues, including a challenging period of exile, which yielded valuable insights shared through his works. This work has the general goal of studying the relationship between politicity and teaching praxis in Paulo Freire. As specific objectives, the research aims to examine the relationship between politics and education to discuss the role of the teacher, understand the concept of politicity as democratic engagement to support teaching practice, and reflect on the pedagogy of autonomy as autonomous political practice. In this regard, the study seeks to understand how politicity is present in the pedagogical practice of teachers and what confrontations are necessary based on Freirean thought. This has a deep connection with Paulo Freire's life history, as he dedicated most of his work to addressing power relations, which he called the oppressor-oppressed relationship. The author understands education as a profoundly political field, and thus, teaching praxis will either serve the hegemony of oppressors or the liberation of the oppressed. In conclusion, education focused on the freeing and humanization of individuals is contingent upon a democratic practice where people are no longer in a state of immersion in their existential situation but become reflective, problem-posing, and dialogical subjects, contributing to social transformation and achieving their emancipation.

Key-words: Paulo Freire. Education. Politicity. Praxis Docent.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas

UEL Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	POLITICIDADE E COLONIALIDADE	24
2.1	POLITICIDADE FREIRIANA.....	28
2.2	POLÍTICA NEOLIBERAL E SOCIEDADE BRASILEIRA.....	36
2.3	EDUCAÇÃO BANCÁRIA E O AUTORITARISMO.....	41
2.4	ASPECTOS DA COLONIALIDADE.....	45
2.5	NEOLIBERALISMO COMO NEOCOLONIALISMO.....	52
3	SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO COM O ENGAJAMENTO DEMOCRÁTICO E BUSCA POR JUSTIÇA SOCIAL	57
3.1	OPRESSÃO E VOCAÇÃO ONTOLÓGICA	59
3.2	VOCAÇÃO ONTOLÓGICA E POLITICIDADE.....	66
3.3	DIÁLOGO E VOCAÇÃO ONTOLÓGICA.....	76
3.4	PODER E POLITICIDADE.....	78
3.5	POLITICIDADE E EDUCAÇÃO	83
4	PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: O EDUCADOR COMO SUJEITO DA POLITICIDADE	90
4.1	ÉTICA E DOCÊNCIA.....	91
4.2	POLITICIDADE E ÉTICA UNIVERSAL DO SER HUMANO.....	94
4.3	POLITICIDADE E POLÍTICA DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA.....	97
4.4	DOCÊNCIA E POLITICIDADE	98
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
6	REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

Como sujeito imerso na práxis docente, resgato da minha trajetória formativa e profissional algumas experiências que me vêm à memória e julgo pertinente compartilhá-las visto que elas justificam meu interesse pelo tema da pesquisa, considerando que não faria sentido dedicar-me arduamente por um estudo que não representasse a possibilidade de compreensão e transformação do trabalho pedagógico.

Acredito que, assim como para a maior parte da população de minha geração, a palavra política sempre esteve atrelada à ideia de eleições, organizações partidárias, ou até mesmo ao dever dos adultos de votar, o que muitas vezes, segundo eles, era por pura obrigação, caso contrário poderiam ser punidos.

Lembro-me de na infância assistir às novelas na televisão, e durante os comerciais aparecer a propaganda eleitoral dos candidatos aos mais variados cargos de representatividade e, neste momento, meu pai instantaneamente mudava de canal, e quando não conseguia encontrar algo que o agradasse desligava o aparelho sob a justificativa de que “esses políticos são todos vagabundos”.

Recordo-me de um momento em especial onde houve uma consulta popular sobre o comércio de armas de fogo e munições no Brasil e não se falava de outra coisa, eu ainda no Ensino Fundamental estava eufórica com a discussão e resolvi, junto a um colega de classe, perguntar para minha professora favorita que sempre fora muito atenciosa e solícita conosco qual era sua opinião. Para minha surpresa, recebi uma resposta curta e grossa: política é coisa de adulto, e não de criança, não posso falar sobre este assunto com você.

Tudo o que se referia à política era visto como proibido e ruim às pessoas a minha volta, pai, mãe, avô e até mesmo minhas professoras, sendo assim, me adequei a este contexto e passei a reproduzir o discurso de que “isso é coisa de ladrão”. Afastei-me durante 18 anos de tudo o que se relacionava a este termo, tanto que deixei de votar quando tinha 16 anos, pois eu não queria “me envolver com política”.

Somente ao ingressar na Universidade e passar a ter contato com um mundo totalmente diferente daquele que eu havia vivido até então, pude perceber que mesmo sem saber ou tampouco desejar, tinha agido politicamente durante toda a minha vida. Tentei durante algum tempo me afastar deste assunto,

ou me mostrar indiferente, mas com o passar do tempo a curiosidade que havia enterrado em minha infância foi desabrochando novamente.

Não posso dizer que tive um instante de lucidez e tudo se fez claro em minha mente, pois este foi um processo que certamente levou algum tempo. Porém, à medida em que ia compreendendo a politicidade como práxis, ou seja, “a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2010, p. 574), desejava agir da forma mais coerente possível com aquilo que acreditava.

Após a tomada de consciência acerca da politicidade como elemento da vida cotidiana, de que esta não se dá em momentos específicos e isolados de nossas vidas, compreendi que tinha uma responsabilidade muito grande enquanto mulher, pobre e ingressando na carreira docente. A falsa neutralidade que eu acreditava existir deu lugar a imprescindibilidade de atuar conscientemente no mundo e com o mundo.

Ao me atentar a estas questões pude perceber que embora eu estivesse passando por este processo de tomada de consciência, a maior parte das pessoas à minha volta ainda compartilhavam do pensamento que outrora também era o meu. E o que mais me espantou: dentro das escolas não havia tal esclarecimento sobre o termo política, ou politicidade.

Compreendo que esta postura pode se dar pela ingenuidade epistemológica, mas também pelo momento histórico que estamos atravessando enquanto sociedade brasileira. Após o Golpe de Estado de 2016,¹ a docência se tornou um campo muito perigoso, em que qualquer fala contrária ao sistema hegemônico vigente poderia ser entendida como subversão e, assim, passível de inúmeras formas de punição. A atmosfera política e social instável resultante desse período criou um cenário no qual a prática docente, muitas vezes, exige uma cautela extrema, levando alguns profissionais a adotar posturas mais reservadas para evitar possíveis retaliações.

Diante disso, a presente pesquisa buscará refletir acerca do caráter

¹ Para saber mais: BADARÓ, Marcelo. Bolsonaro electo presidente de Brasil: ¿Cómo llegamos hasta acá? ¿Para dónde vamos? Algunas observaciones preliminares, teniendo Antonio Gramsci

politizador da prática docente sob a perspectiva freiriana, fazendo referência em certos momentos ao período de 2016 a 2022, em que o Brasil passou mais uma vez por um golpe de Estado seguido de um governo de cunho profundamente antidemocrático.

Adotaremos a utilização da expressão golpe, baseado na análise de Oliveira, apoiado em Luttwak (1991 *apud* Oliveira, 2016, p. 197) onde os autores apontam que:

O sujeito do golpe de estado moderno é, como Luttwak destacou, uma fração da burocracia estatal. O golpe de estado não é um golpe no Estado ou contra o Estado. Seu protagonista se encontra no interior do próprio Estado, podendo ser, inclusive, o próprio governante. Os meios são excepcionais, ou seja, não são característicos do funcionamento regular das instituições políticas. Tais meios se caracterizam pela excepcionalidade dos procedimentos e dos recursos mobilizados. O fim é a mudança institucional, uma alteração radical da distribuição de poder entre as instituições políticas, podendo ou não haver a troca de governantes. Sinteticamente, golpe de estado é uma mudança institucional promovida sob a direção de uma fração do aparelho de Estado que utiliza para tal de medidas e recursos excepcionais que não fazem parte das regras usuais do jogo político.

Diante disso, compreendemos que as articulações empreendidas pelos poderes legislativo e judiciário, a fim da retirada da então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, foi eminentemente pautada em um jogo de interesses políticos de um grupo que dois anos antes fora derrotado nas urnas e viu no *impeachment* a possibilidade de novamente ascender ao poder. Dentre estes interesses, podemos considerar o anseio da burguesia pelo avanço de políticas neoliberais como um dos principais impulsionadores do golpe que estava em curso, amparado por um expressivo número de parlamentares que atuavam no Congresso Nacional e formavam uma oposição massiva.

A presença destes dois poderes foi determinante neste contexto; no entanto, não podemos deixar de mencionar neste primeiro momento, a massiva atuação de outros grupos da sociedade política e civil que também desempenharam um papel significativo e exerceram influência substancial neste cenário, como aponta Badaró (2018, n. p, tradução nossa)

Esta destituição de Dilma via manobras parlamentares, apoiadas por medidas judiciais e ampla difusão nos grandes meios de

comunicação dos protestos de rua organizados pelos aparatos de ultradireita na sociedade civil constituiu o primeiro ato de um golpe de Estado de novo tipo.

A dinâmica multifacetada envolvendo diversos setores da sociedade contribuiu para a complexidade do cenário, revelando uma interconexão de forças e atores que moldaram os desdobramentos políticos desse período. E, como o próprio autor destaca, este veio a ser o primeiro ato de um golpe de Estado, visto que seria seguido de outros movimentos a fim de atender o desejo de frações da sociedade que estavam insatisfeitos com o governo, como os setores do agronegócio e a indústria. Os congressistas alinhados a esses grupos de interesse são comumente denominados como membros da bancada da bola, da bala, do boi e da bíblia.

Estes grupos, somados a uma grande parcela da sociedade civil que era diariamente influenciada pelas mídias digitais, via no Partido dos Trabalhadores um inimigo a ser combatido. E, com isso, necessitava de uma figura de caráter quase que messiânico, que viesse resgatar o país e livrá-lo de suas maiores e mais terríveis mazelas. Neste cenário de busca por um novo líder, Jair Messias Bolsonaro² surge como esta possível figura, e com o apoio massivo das elites, a

² Jair Messias Bolsonaro nasceu em Campinas (SP), em 21 de março de 1955, descendente de imigrantes italianos que chegaram ao Brasil após a Segunda Guerra Mundial, filho de Percy Geraldo Bolsonaro e Olinda Bonturi Bolsonaro. Foi aluno da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, de Campinas, em 1977 formou-se na Academia Militar das Agulhas Negras, em Resende, Rio de Janeiro. Um ano depois casou-se com Rogéria Nantes com quem teve três filhos, Flávio Bolsonaro (1981), Carlos Bolsonaro (1982) e Eduardo Bolsonaro (1884). Divorciou-se de Rogéria em 1997 e casou-se no mesmo ano com Ana Cristina Valle com quem teve um filho, Renan Bolsonaro (1998). Seu segundo casamento acaba em 2007 e casa-se no mesmo ano com Michelle de Paula Firmo Reinaldo, que a partir de então passou a utilizar o sobrenome do marido com quem teve uma filha, Laura (2010). Jair Messias Bolsonaro inicia sua vida na política brasileira como vereador no Rio de Janeiro/RJ em 1989 pelo Partido Democrata Cristão (PDC) e encerra seu mandato em 1991, desvinculando-se do partido em 1993. O político é eleito Deputado Federal pelo Rio de Janeiro em 1991 e permanece até 2015, durante este período passou por 8 partidos, sendo eles Partido Progressista Reformador (1993-1995), Partido Progressista Brasileiro (1995-2003), Partido Trabalhista Brasileiro (2003-2005), Partido da Frente Liberal (2005-2005), Partido Progressista (2005-2016) e Partido Social Cristão (2016-2018) onde foi lançado como pré candidato à Presidência da República, no entanto o radicalismo de seu discurso passou a incomodar outros membros do partido fazendo com que Bolsonaro se filiasse em março de 2018 ao Partido Social Liberal. No PSL, o candidato utilizou temas conservadores como a contrariedade à discriminação do aborto e das drogas, campanha do desarmamento, redução da maioria penal, bem como se aproximou de uma grande parcela da população religiosa do país com os jargões como “Deus, pátria e família” e “ Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Com sua eleição em 2018, o partido que anteriormente tinha apenas uma cadeira na Câmara dos Deputados, passou a ser a segunda maior com 50 parlamentares. Jair Messias Bolsonaro se desfilia do PSL em 2019 após divergências com o presidente nacional do partido, Luciano Bivar (PE) e decide se empenhar na criação de um próprio partido, o Aliança Brasil, no entanto não obteve êxito na quantidade de assinaturas necessárias, ficando sem vínculo com nenhum partido entre 2019 e 2021. Para concorrer à reeleição, filiou-se ao Partido Liberal (2022) onde perdeu as eleições em segundo turno para seu principal adversário, Luis Inácio Lula da Silva. Após a derrota nas urnas, Jair Messias Bolsonaro se tornou alvo de

adesão de considerável parte da classe média e principalmente das camadas populares evangélicas, vence a eleição de 2018.

Tal fato suscita questionamentos acerca da educação: como pode um líder com caráter negacionista em relação à educação, às ciências, e em especial em relação às ciências humanas, com discurso machista e misógino, receber apoio da maioria da população e, de uma parcela dos professores? Por que o argumento anticomunista angaria tantos adeptos? Como compreender a dicotomia entre a defesa dos valores tradicionais por um lado e, por outro, a defesa da mudança, do progresso, da liberdade do indivíduo? Ao nosso ver, estas questões implicam necessariamente a política e a educação.

Diante deste contexto, nos colocamos frente ao seguinte problema nesta pesquisa: O que é a politicidade na prática docente na perspectiva de Paulo Freire? Para responder esta questão elencamos alguns objetivos que nos guiarão durante o percurso do trabalho a ser realizado, sendo o principal: analisar a relação entre a politicidade e a práxis docente em Paulo Freire; e os específicos: refletir acerca da relação entre política e educação para discutir o papel do professor; compreender a concepção de politicidade como engajamento democrático para embasar a prática docente na perspectiva freiriana; e, refletir sobre a obra pedagogia da autonomia como prática política autônoma.

O interesse por trabalhar com a obra de Paulo Freire ocorreu já na Graduação em Pedagogia, por perceber que há mais de meio século ele possuía uma visão ampla e sobretudo esclarecida acerca das problemáticas da educação brasileira. Além da sensibilidade de enxergar que a escola que vai além de ensinar as disciplinas que constam em um currículo, mas que também é um espaço de construção de conhecimento, relações e afetos, o que humaniza os sujeitos e os torna capazes de agir de forma consciente, crítica e democrática na sociedade.

investigações como a dos atos golpistas do dia oito de janeiro, onde centenas de apoiadores invadiram o Congresso Nacional e vandalizaram prédios, incluindo o do Supremo Tribunal Federal, alvo da maioria dos protestos, e também por abuso de poder no Bicentenário da Independência, no qual foi condenado pelo Tribunal Superior Eleitoral em 31/10/2023 por 5 votos a 2 juntamente com Walter Braga Netto, candidato a vice-presidência da república, tornando-os inelegíveis por oito anos, além da aplicação de multas, no valor de R\$ 425.640,00 a Bolsonaro e de R\$ 212.820,00 a Braga Netto. Para um maior aprofundamento: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/bolsonaro/biografia/biografia>

Outro aspecto que alimentou minha curiosidade a respeito do autor foi a crescente onda de ataques ao seu legado durante o curso do golpe, e principalmente após a eleição de Bolsonaro. Uma das maiores tentativas de deslegitimar a luta de Freire foi o projeto de Lei n. 1930/19 que buscava revogar a Lei n. 12.612/12, que declarava o educador pernambucano patrono da educação brasileira³. Essa investida não apenas reflete as disputas políticas do momento, mas também suscita questões mais amplas sobre a instrumentalização ideológica da educação e a contestação de valores fundamentais no cenário brasileiro.

Os ataques frequentes por parte de lideranças do governo, como dois dos Ministros da Educação, Abraham Weintraub (09/04/2019 a 19/06/2020) e Milton Ribeiro (16/07/2020 a 28/03/2022), onde o primeiro chegou a ser punido pela Comissão de Ética Pública da Presidência, me traziam inúmeros questionamentos: Quais elementos de seu legado provocam tal resistência por parte das lideranças governamentais? Qual a necessidade de tentar destruir a reputação de um estudioso que é referência nas maiores universidades do mundo?

Adotaremos a metodologia qualitativa de caráter bibliográfico, que consiste na leitura analítica da literatura freiriana e alguns comentadores. Dentre as principais obras freirianas, utilizaremos *Educação e atualidade brasileira* (1959), *Educação e mudança* (2016), *Extensão ou comunicação* (2011), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Educação como prática da liberdade* (2022), *Pedagogia da Autonomia* (2015). Entre os principais comentadores estarão Moacir Gadotti (2010; 2018), Danilo Romeu Streck (2010) e Afonso Scocuglia (1999) visto que apresentam uma abordagem analítica e de continuidade do pensamento de Freire,

Com o objetivo inicial de ampliar nosso repertório de leitura sobre as temáticas necessárias, especialmente de conceitos que serão contemplados durante a pesquisa, tais como, neoliberalismo, autoritarismo, educação, politicidade, democracia entre outros, conduzimos uma busca detalhada nas principais plataformas de pesquisa científica, tais como Scielo e Google Scholar. Também

³ Para uma melhor compreensão da discussão apresentada sugerimos a seguinte leitura <https://www.camara.leg.br/noticias/558470-projeto-revoga-lei-que-declarou-paulo-freire-patrono-da-educacao>

exploraremos bancos de teses e dissertações disponíveis no Portal da CAPES para ampliar ainda mais nosso aparato e embasamento teórico. A busca específica por determinados conceitos visa analisar diferentes concepções que se aproximam da perspectiva freiriana, contribuindo para uma compreensão mais ampla e aprofundada desses temas.

O desenvolvimento da pesquisa adota a abordagem dialética, haja vista que a obra freiriana tem por princípio o referido método. Lorenzetti e Andreolla (2019, p. 225) apontam que “há em Freire um retorno às origens gregas ao repensar a relação dialética e diálogo”, bem como Zitkosk (2015, p. 150, tradução nossa) ressalta que:

A originalidade de Freire está na superação de uma forma de pensar totalizadora da vida, pois ele busca construir crítica e criativamente novos elementos para conceber a vida humana em sociedade de um modo radicalmente democrático e libertador. Ao elaborar uma nova visão epistemológica a partir da produção do conhecimento de forma dialógica, intersubjetiva e dialeticamente aberta ao dinamismo da vida, a diferença e o inédito viável, também inspira profundas inovações na visão política e ética dos problemas que desafiam o mundo atual.

De acordo com a análise de Zitkosk, Freire se distancia da tradição moderna dos clássicos que discutem a dialética de Hegel e Marx. A dialética na perspectiva freiriana tem como ponto de partida a realidade da opressão em que os seres humanos se encontram desumanizados. Articulado com as origens gregas da dialética, Freire enfatiza o diálogo crítico como forma de transformação da realidade da opressão. Freire supera a tríade hegeliana da dialética da afirmação-negação-negação da negação para dar relevância à subjetividade humana na transformação do mundo social e cultural. No processo dialético-dialógico de Freire o futuro da história não está predeterminado ou domesticado, mas sua construção depende da consciência crítica para a inserção no mundo por meio de um projeto emancipatório da sociedade construído pelos oprimidos em libertação.

Para o autor, o movimento dialético ocorre entre os sujeitos e o mundo, uma vez que a vida não se desenrola de maneira regular e linear, mas sim por meio de conflitos, contradições, recomeços, equívocos, e outros elementos que caracterizam a dinâmica complexa e fluida da existência. Freire (1987, p. 8-9) salienta que “é a própria dialética em que se existencia o homem”. Nela é que são

criadas as condições para a tomada de consciência capaz de promover a luta pela liberdade de homens e mulheres.

Essa perspectiva dialética também lança luz sobre a noção de colonialidade, um conceito que ganha relevância na compreensão crítica da realidade, e que será bastante explorada em nossa pesquisa. Como discutida por diversos teóricos contemporâneos, refere-se não apenas às experiências coloniais do passado, mas também aos sistemas de opressão e desigualdade que persistem na contemporaneidade. Aníbal Quijano (2007), um estudioso da temática da colonialidade aponta que esta é uma estrutura mais ampla que abrange não apenas a colonização geográfica, mas também a colonização do conhecimento, das instituições e das relações sociais.

Nesse contexto, a educação é vista como uma ferramenta fundamental para descolonizar as mentes e promover a libertação. Freire (1987, p. 15) destaca a importância da educação como prática de liberdade, afirmando que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão". Ao integrar a perspectiva freiriana à compreensão da colonialidade, podemos vislumbrar a necessidade de uma abordagem educacional que não apenas reconheça, mas também desafie as estruturas coloniais presentes nas dinâmicas sociais, culturais e políticas.

Buscaremos desenvolver a pesquisa observando este movimento em que a relação homem-mundo está em constante mudança, onde rompe com a perspectiva que concebe uma ordem fixa e imutável. E, é justamente isso o que pode trazer esperança para os docentes na atualidade, a possibilidade de vislumbrar a mudança é o combustível que nos faz esperar.

Atualmente, por lecionar em uma escola periférica na qual frequentemente o interesse predominante das famílias em relação à escola é que seus filhos recebam uma boa refeição, a relevância do pensamento freiriano se torna ainda mais crucial para a prática docente. Isso se deve ao fato de que o autor dedicou grande parte de sua vida a investigar as questões educacionais relacionadas às camadas populares.

Espera-se que a pesquisa possa cumprir sua função social, a de servir tanto à comunidade, no sentido de estar em um constante movimento praxiológico, refletindo e buscando de alguma forma contribuir com a transformação que entendemos ser necessária, quanto aos demais pesquisadores que veem em

Freire uma esperança para mudar os rumos da educação pública em nosso país.

Trataremos ao longo do primeiro capítulo do trabalho acerca do terrível legado que o sistema colonialista europeu impôs ao Brasil, bem como as estratégias de dominação utilizados para que este modelo se consolidasse. Para isso, abordaremos alguns conceitos discutidos por Freire e outros estudiosos tais como: processo de imersão, sociedade fechada, em trânsito e aberta, neoliberalismo, autoritarismo e aspectos da colonialidade.

No segundo capítulo discutiremos acerca da concepção de politicidade como engajamento democrático visando embasar a prática docente. Pois, Freire mesmo diante de um contexto demasiadamente opressor, conseguia vislumbrar um futuro onde a realidade fosse mais digna, conseguia *esperançar*. Em sua vasta obra, ele não apenas explana a realidade do presente, mas também projeta uma visão para o futuro, destacando a importância de uma educação que não apenas compreenda o agora, mas que também esteja voltada para a construção de um amanhã mais justo.

E, por fim, no terceiro capítulo nos debruçaremos sobre a última obra escrita por Freire, *Pedagogia da Autonomia (2015)*, a fim de refletir acerca dos valiosos ensinamentos deixados pelo autor especialmente aos educadores. Nesse ponto crucial da nossa investigação, pretendemos destacar a importância da consciência política dos educadores, como um elemento fundamental para a efetivação de uma prática pedagógica libertadora. Esta obra, ressoa como um convite à reflexão sobre o papel do educador como agente de transformação social, destacando a necessidade de uma postura ética e comprometida com a promoção da justiça e da equidade em nossas práticas educativas.

2 POLITICIDADE E COLONIALIDADE

A forma como o Brasil foi constituído diz muito sobre as estruturas de poder que se mantêm até os dias atuais. Os princípios que forjaram a organização deste país são de carácter autoritário, colonial e de exploração das riquezas. A recente comemoração aos 200 anos da Proclamação da Independência do Brasil, infelizmente não reflete uma mudança substantiva em relação às bases de sua constituição. Prolonga-se na história presente as consequências da in experiência democrática, visto que a formação histórica e cultural que aqui se deu virou as costas para o protagonismo e a autonomia.

Enquanto colônia, o território designado como Brasil encontrava-se inteiramente subjugado ao interesse do colonizador, prática que moldou uma relação de dominação que se enraizou na cultura nacional. Essa dependência alterou-se com o tempo, no entanto mantêm características muito similares, como a presença de pequenas frações de classe que exercem o domínio pois detêm os meios de produção, em detrimento de uma maioria que busca se ajustar a esta configuração imposta.

Considerando que são somente 200 anos desde a Independência e com isso, teoricamente seria o fim de sua dependência de Portugal, a história nos mostra que este marco não expressou necessariamente o objetivo de romper com a dominação externa, mas de torná-las mais aceitáveis à época.

Perpetuam-se muitos resquícios do período da colonização de nosso país na atualidade, no entanto não seria coerente com o pensamento freiriano adotar uma mentalidade pessimista frente à realidade. Acerca disso, o autor identifica dois momentos distintos: o primeiro, caracterizado pelo sujeito entregando-se a sentimentos de desespero e descrença diante da realidade; o segundo, marcado pela percepção de sua própria capacidade de transformá-la.

Sem serem em si mesmos, destruídas, desesperançadas, estas massas, dificilmente, buscam a sua libertação, em cujo ato de rebeldia podem ver, inclusive, uma ruptura desobediente com a vontade de Deus – uma espécie de enfrentamento indevido com o destino. Daí, a necessidade, que tanto enfatizamos, de problematizá-las em torno dos mitos de que a opressão as nutre. No segundo caso, isto é, quando já ganharam a “clareza” ou uma quase “clareza” da opressão, o que as leva a localizar o opressor fora delas, aceitam a luta para superar a contradição em que estão. (Freire, 1987, p.

101)

As transformações que ocorrem ainda que lentamente, nos permitem traçar um paralelo entre este país que está constantemente em modificação com o que Freire denominou sociedade em trânsito. Ele aborda este tema de forma mais intensa em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (2022) e *Educação e mudança* (2016) ao refletir acerca do Golpe de Estado que estava em curso desde 1964 no Brasil.

Freire descreve três tipos de sociedades: sociedade fechada, em trânsito e aberta, as quais serão trabalhadas neste momento a fim de evidenciar os elementos que as caracterizam. Levando em consideração o ponto de partida pelo qual optamos para iniciar a discussão acerca da história do Brasil – a colonização –, a fim de discutir as relações de opressão, introduziremos o conceito de sociedade fechada, uma vez que este modelo possui suas próprias especificidades.

Uma das principais características deste modelo de sociedade é a alienação, uma vez que é imposto ao povo o esvaziamento de tudo aquilo que o faria querer atuar verdadeiramente no contexto em que está inserido. Freire (2016) delineia uma perspectiva do ser humano como sendo inautêntico, desprovido de convicção em relação à sua própria existência. A falta de consciência e autonomia, representa uma condição em que o homem se vê privado da plena compreensão de sua identidade e da capacidade de influenciar ativamente o curso de sua vida.

Freire (2022, p. 65) descreve tais indivíduos como

Povo “imerso” no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre sob. De seguir. De ser comandado pelos apetites da “elite”, que estava sobre ele. Nenhuma vinculação dialogal entre estas elites e estas massas, para quem ter tarefa corresponderia somente seguir e obedecer.

Nesta perspectiva, identificam-se dois grupos antagônicos que compõem essa sociedade. De um lado, temos a elite que impõe seus interesses, enquanto, do outro, encontra-se a maioria da população, que é oprimida e conduzida a adaptar-se silenciosamente. Essa "grande massa", embora numericamente superior, enfrenta desafios significativos, pois a opressão manifesta-se não apenas pela disparidade econômica, mas também por sistemas que marginalizam e limitam

o acesso aos benefícios sociais, políticos e educacionais. A adaptação silenciosa torna-se uma resposta muitas vezes inevitável, marcada por limitações de acesso a oportunidades e pela falta de representatividade nas esferas de decisão.

Embora sejam utilizadas inúmeras estratégias de coação e manipulação por parte destes setores privilegiados visando oprimir e desumanizar as massas, estas podem por meio da educação popular buscar instrumentos que lhes possibilite o enfrentamento da realidade opressora. Certamente, isso não se daria de forma pacífica visto que implicaria em uma alteração do *status quo*, indo de encontro com os desejos dos grupos hegemônicos.

Este movimento de conflito entre oprimidos e opressores, caracterizado pelo anseio dos primeiros de transcender a condição de mera acomodação e adaptação, e pelos esforços incessantes dos segundos em preservar as estruturas de poder estabelecidas, determina um cenário dinâmico na sociedade. Esse embate, conforme analisado pelo autor, vai além da mera luta por direitos, representando uma verdadeira transformação social.

Freire (2022, p. 63-64) considera que o processo de transição de um tipo de sociedade para outra não ocorre de forma rápida e linear, e descreve-o como um “[...] choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador”. Deste modo, a sociedade passa por um momento de instabilidade, visto que o novo ao mesmo tempo que desafia e instiga, pode causar medo e paralisar os sujeitos.

Na perspectiva freiriana, a sociedade em trânsito é definida pelo autor por duas características contraditórias: uma tendência ao alongamento da sociedade fechada e esvaziada, mas que quer se preservar impondo seus temas de discussão e, a outra, de adentramento, como tendência que aponta uma nova sociedade, embora carregada de resquícios da velha.

Sendo a fase de trânsito o elo entre uma época que se esvaziava e uma nova que ia se consubstanciando, tinha algo de alongamento e algo de adentramento. De alongamento da velha sociedade que se esvaziava e que despejava nele querendo preservar-se. De adentramento na nova sociedade que anunciava e que, através dele, se engendrava na velha. Daí era a época do trânsito o tempo anunciador a que já nos referimos. Sua tendência era, porém, pelo jogo das contradições bem fortes de que se nutria, ser palco da superação dos velhos temas e da nova percepção de muitos deles.

Isto não significava, contudo, que neste embate entre os velhos e os novos temas ou a sua nova visão, a vitória destes e desta se fizesse facilmente e sem sacrifícios. Era preciso que os velhos esgotassem as suas vigências para que cedessem lugar aos novos. Por isso é que o dinamismo do trânsito se fazia com idas e vindas, avanços e recuos que confundiam ainda mais o homem. E a cada recuo, se lhe falta a capacidade de perceber o mistério de seu tempo, pode corresponder uma trágica desesperança. Um medo generalizado. (Freire, 1967, p. 47 – grifo nosso)

Conforme enfatizado por Freire (2010), ao passo que os temas que antes detinham primazia perdem sua relevância e começam a esvaziar-se de significado, um espaço amplo se configura para a emergência de novos temas, marcando assim o início de uma profunda transição em direção a um novo momento histórico. Este fenômeno vai além de meramente possibilitar a substituição de conteúdos, representando um indicativo claro de que a sociedade está imersa em um período de transformação intrínseca.

O trânsito, nesse contexto, representa uma sequência de mudanças político-culturais que reconfiguram as relações sociais, dando origem ao que Barbu (1998) chamou de "novos dispositivos mentais" e intensificando as contradições sociais. Essa dinâmica de transição não apenas reflete uma evolução superficial, mas engloba uma reestruturação mais profunda das bases sociais, fomentando o surgimento de paradigmas e desafios inéditos.

Para finalizar esta análise acerca dos tipos de sociedade à qual o autor se referia, adentraremos àquela tão sonhada por ele, condizente com todo o seu pensamento tanto para a educação quanto para a sociedade em sua forma geral. Para Freire (1967, p. 48) “[...] a nossa salvação democrática estaria em nos fazermos uma sociedade homoganeamente aberta”. Nesta, diferentemente da sociedade fechada, temas como educação, autonomia, criticidade, democracia, entre outros, são bem-vindos e ganham uma nova perspectiva, a da problematização e do diálogo.

Na obra *Educação e mudança* (1983), Freire aponta como um dos pilares centrais para este novo tipo de sociedade a presença e participação efetiva das massas populares nas tomadas de decisões. Pois, somente por meio da verdadeira atuação do povo em seu processo histórico que poderia resultar um genuíno desejo pela democratização.

Diante desta contextualização sobre política e educação, com o

propósito de responder à questão norteadora desta pesquisa: O que representa a politicidade na prática educativa segundo a visão de Paulo Freire? Ao longo deste primeiro capítulo, exploraremos diversas categorias que julgamos relevantes para um aprofundamento substancial. Entre elas, destacam-se a concepção de politicidade em Freire, a influência da política neoliberal e da sociedade autoritária, bem como os aspectos relacionados à colonialidade e ao neocolonialismo presentes no contexto educacional.

2.1 POLITICIDADE FREIRIANA

A análise acerca do conceito de politicidade é profundamente complexa e abrange os mais diversos aspectos da sociedade, relacionando-se à natureza política ou à presença de elementos políticos em várias esferas da vida. Diante da importância deste tema, Freire fez questão de destacar tal discussão em suas obras, visto que ao longo de sua formação como sujeito e educador crítico, foi percebendo a indissociabilidade entre a dimensão política e a educacional, sua área de atuação.

Freire não só reconheceu a relação de interdependência entre política e educação, mas expressou de maneira magistral como as duas esferas se entrelaçam e influenciam de forma recíproca. É inegável que sua análise foi de extraordinária importância, enriquecendo o campo teórico educacional, e proporcionando bases importantes para a práxis pedagógica, visando promover a emancipação dos educandos por meio da consciência política e social.

A perspectiva freiriana destaca que a distinção entre homens e mulheres e os animais reside no fato de estarem no mundo e com o mundo, sendo seres dotados de relações, historicidade e inacabamento. Corroborando este pensamento, Freire (2015, p. 52) expressou: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o determinado”.

Essa reflexão destaca uma diferença fundamental entre o ser condicionado e o ser determinado: enquanto o segundo está preso às circunstâncias externas, o primeiro é capaz de transcender essas limitações por meio da consciência de seu próprio inacabamento. Essa visão ontológica ressalta a

importância do processo de conscientização e emancipação implícitos na concepção de práxis pedagógica freiriana.

A questão da ontologia é tratada por Freire ao longo de muitas de suas obras, uma vez que ele reconhece a importância fundamental de compreender a natureza do ser e do mundo para uma prática educativa libertadora. Romão (2015, p. 512) faz uma leitura dessa temática à luz da perspectiva freiriana e aponta que:

[...] toda concepção, em qualquer campo do conhecimento humano, subjaz uma ontologia (teoria do ser) e uma epistemologia (teoria do conhecimento) e ambas se correspondem mutuamente. Ou seja, toda e qualquer teoria – científica, filosófica, estética, etc. – referencia-se em uma visão de mundo que, por sua vez, constrói-se a partir de uma teoria a respeito de tudo que existe e de uma teoria sobre a forma de conhecer o que existe. Em síntese, a cada ontologia corresponde uma epistemologia e vice-versa, e ambas fundamentam qualquer formulação conceptual ou estética de quem as assume em sua visão de mundo.

Neste sentido, a ontologia não é apenas um exercício filosófico abstrato, mas uma ferramenta fundamental para a compreensão da condição humana e das dinâmicas sociais. Em suas reflexões, Freire enfatiza a necessidade de uma ontologia do ser inacabado, em contraposição à visão estática e determinista do ser. Para ele, o ser humano é um ser em constante processo de transformação, em diálogo com o mundo e com os outros, e é essa dinâmica de relação e construção que define sua existência.

Corroborando o pensamento de Freire, Romão (2015, p. 513 – aspas no original) aponta que: “[...] a ‘ontologia humana’ apresenta-se com a marca distintiva de uma tensão, que se resolve, existencialmente, na esperança de ‘ser mais’”. Essa tensão, permeada pela constante busca pelo “ser mais”, reflete a natureza inacabada e dinâmica da condição humana, na qual indivíduos estão continuamente engajados em processos de autoconhecimento, transformação e superação. Neste contexto, a esperança emerge como uma força vital, impulsionando os seres humanos a transcenderem limites.

A compreensão da ontologia humana como uma tensão em direção ao “ser mais” também está intrinsecamente ligada à noção de politicidade na perspectiva freiriana. Pois, para o autor, essa reflexão alinha-se harmoniosamente com a ideia de que política e politicidade não se restringem aos típicos momentos eleitorais, mas transcende as urnas e a escolha de representantes para

determinadas esferas por meio de eleições. Assim, a compreensão da politicidade na perspectiva freiriana remete a sujeitos conscientes de sua incompletude, engajados em relações e processos históricos mais amplos.

Conforme nossa pesquisa, a concepção de Freire acerca de política ressalta o modo de agir dos sujeitos em todos os aspectos da vida humana. Dentro de uma perspectiva de educação libertadora, isso o impulsiona para a conscientização e transformação social, promovendo a superação das estruturas opressivas. Nesse sentido, a política não se restringe ao âmbito institucional, mas permeia todas as esferas da existência humana, desde as relações interpessoais até as estruturas sociais e econômicas. Sua abordagem ressalta a necessidade de uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas estimule a consciência crítica e a ação coletiva em prol da justiça e da libertação.

Para o autor, até mesmo a noção de ser humano está ligada a política, pois o aprendizado da cultura se dá em uma relação social que implica uma relação política. Portanto, a política tem a ver com o modo que os homens se organizam em sociedade. Essa perspectiva ressalta a necessidade de engajamento político como um imperativo ético. Ao assumirmos essa responsabilidade estamos não apenas questionando as estruturas hegemônicas, mas também construindo os alicerces para um futuro em que a esperança substitua o fatalismo.

Costa (2015, p. 570) corrobora o pensamento freiriano quando destaca que:

O ato da politicidade requer nossa assunção ao engajamento, de sabendo-nos comprometidos com outro mundo possível, potencializarmos e protagonizarmos cada vez mais quefazeres articulados por meio da participação e da democracia, na direção de uma vida mais bonita para todos e todas, pois é a partir desses pressupostos que romperemos com o fatalismo desesperançoso que pauta a sociedade capitalista e imperialista de nossa época.

As relações de opressão, fundamentais no sistema criticado por Freire, exercem uma influência poderosa ao anular a dimensão da politicidade inerente ao ser humano através do processo de alienação. Esta dinâmica leva o indivíduo a perceber-se alheio à política, como se esta fosse uma preocupação reservada apenas para figuras de destaque ou "pessoas importantes". Essa alienação contribui para perpetuar as estruturas de poder e desigualdade ao

desvincular o cidadão comum da sua capacidade e responsabilidade de participar ativamente na transformação da sociedade.

Este processo de alienação vai aos poucos minando todas as características indispensáveis a um sujeito autônomo e capaz de tomar suas próprias decisões conscientemente, e a ausência da dialogicidade é um dos aspectos centrais desse processo de desumanização. Quando o diálogo é sufocado ou distorcido, as relações humanas se tornam unilaterais, desprovidas de reciprocidade e compreensão mútua.

Essa ausência de diálogo genuíno resulta em uma fragmentação da consciência, na medida em que as vozes individuais são silenciadas e as relações sociais se tornam hierárquicas e opressivas. Conseqüentemente, o sujeito perde sua capacidade de reflexão crítica e sua autonomia é comprometida, tornando-o mais suscetível à manipulação e controle por parte das estruturas dominantes. A ausência de dialogicidade, portanto, é uma manifestação clara da alienação do sujeito em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo ao seu redor.

O desenvolvimento da capacidade dialógica entre os oprimidos em torno do projeto de libertação representa um caminho fundamental para a superação da alienação. Ao promover o diálogo autêntico e horizontal entre aqueles que foram marginalizados, cria-se um espaço para a expressão livre de suas experiências, ideias e perspectivas. Esse diálogo genuíno não apenas permite que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas, mas também contribui para uma compreensão mais completa e empática das realidades vivenciadas pelos oprimidos.

Freire (1987, p. 51) associa a temática da dialogicidade à relação de amorosidade entre estes sujeitos, de acordo com o autor: “Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. Nessa perspectiva, o compromisso amoroso com a causa da libertação não se limita a uma ação unilateral, mas é alimentado pela interação e pelo diálogo entre os oprimidos. Esse diálogo é essencial para fortalecer os laços de solidariedade e cooperação entre eles, proporcionando um espaço para o compartilhamento de experiências, reflexões e estratégias de resistência.

Ao se apropriarem desta ferramenta valiosa, ao invés de serem meros objetos de dominação e controle, os oprimidos se tornam sujeitos ativos de sua própria libertação, capazes de questionar as estruturas opressivas e de lutar por

uma sociedade mais justa e inclusiva. Portanto, o desenvolvimento da capacidade dialógica entre os oprimidos é uma etapa crucial no processo de emancipação e na construção de relações sociais baseadas na solidariedade e no respeito mútuo.

Freire salienta a impossibilidade de viver a plenitude da humanidade sem assumir o direito e o dever de se posicionar diante das situações existenciais. Para ele, o sujeito que se encontra na condição de passividade e ajustamento é incapaz de explorar totalmente a condição humana. Acerca disso, o autor afirma:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, 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. (Freire, 2015, p. 57)

Neste sentido, estar no mundo é, conseqüentemente, ser político, no entanto isso pode ocorrer de duas maneiras distintas: desesperançosamente ou de forma engajada. Na primeira, o sujeito pode estar em estado de negação em relação à politicidade e declarar-se neutro, assumindo uma postura de afastamento de todas as esferas de decisão possível sem reconhecer que esta também é uma opção política na medida em que favorece o poder dominante das elites. E, na segunda, o sujeito compreende que a práxis política é mais um elemento da vida cotidiana e que não há como fugir de sua responsabilidade como cidadão, e que ainda que o fizesse, estaria agindo politicamente.

A postura do primeiro, embora aparentando neutralidade, na realidade representa também uma forma de participação política, na qual o indivíduo, consciente de sua posição, opta por se afastar do envolvimento político, contribuindo para a manutenção do *status quo*. Já no segundo caso, o sujeito possui a compreensão freiriana acerca da politicidade, pois não dissocia esta prática de suas ações, mesmo daquelas aparentemente pequenas. Consciente da interconexão entre suas escolhas e o contexto político mais amplo, o indivíduo engaja-se ativamente em processos de reflexão, diálogo e participação.

Alinhado à perspectiva freiriana, o sujeito, ao compreender a importância da conscientização na politização, percebe que a transformação começa com a tomada de consciência dos indivíduos sobre sua própria realidade e seu

papel na sociedade. Ela implica na capacidade de questionar as estruturas de poder estabelecidas, de reconhecer as injustiças e desigualdades presentes no sistema político, social e econômico. E, segundo Freire (2022, p. 19) “Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão”.

Ao reconhecer e confrontar essas injustiças, os indivíduos se tornam não apenas conscientes das opressões e desigualdades, mas também passam a desempenhar um papel ativo na busca por transformação e justiça social. A partir desse processo, os indivíduos se tornam mais aptos a agir de forma crítica e proativa, buscando não apenas a sua própria emancipação, mas também a transformação das condições que geram opressão e marginalização.

A percepção crítica da realidade e das relações sociopolíticas desempenha um papel fundamental no processo de conscientização e engajamento social. De acordo com Freire (2022), a conscientização é um esforço do homem no sentido de conhecer-se, isto é, de conhecer o mundo e, conhecendo o mundo, conhecer-se. É por meio desse movimento praxiológico, no qual a teoria e a prática se entrelaçam, que os indivíduos se transformam em agentes ativos na busca por transformações substanciais.

Essa compreensão consciente não apenas leva os indivíduos a reconhecerem sua condição de oprimidos, mas também os capacita a compreender ativamente o contexto opressor em que estão inseridos. Ao mesmo tempo, essa percepção da dinâmica de opressão os leva à descoberta dos oprimidos como sujeitos de sua própria libertação e construção de uma nova história. Assim, os oprimidos são impelidos a não permanecerem passivos diante da opressão, mas sim a se tornarem sujeitos profundamente engajados à transformação de sua situação existencial.

Nesse contexto de conscientização e empoderamento, os oprimidos já não são meros espectadores de sua realidade, mas sim agentes ativos de mudança. A compreensão crítica e politizada do sistema opressor não apenas revela as injustiças presentes, mas também estimula a ação direta em busca de transformação. Assim, ao invés de resignação, surge uma determinação fervorosa em desafiar as estruturas de poder e construir uma sociedade mais justa.

Após este processo de promoção da autonomia dos oprimidos, emerge a necessidade de uma educação libertadora, como aquela proposta por

Paulo Freire. Em sua obra *Educação como prática da liberdade* (2022), Francisco C. Weffort em seu brilhante prefácio intitulado *Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*, tece uma reflexão acerca dos feitos de Freire no cenário da educação brasileira e aponta a principal preocupação do autor: a busca em propor um projeto de educação que formasse os sujeitos para a tomada de decisão consciente e crítica e desenvolvesse a responsabilidade social e política. Esta abordagem pedagógica visava transcender os limites tradicionais do ensino, almejando a construção de uma consciência ativa e reflexiva que possibilitasse uma participação significativa dos sujeitos na sociedade.

Com o empoderamento dos oprimidos através da educação libertadora, destacou-se a importância do ciclo gnosiológico na produção de novo conhecimento acerca do mundo. Esse ciclo, proposto por Paulo Freire, envolve a interação entre a teoria e a prática, onde a reflexão crítica sobre a realidade vivenciada pelos indivíduos é constantemente alimentada e refinada pela ação transformadora. Por meio desse processo, os sujeitos não apenas adquirem novos conhecimentos sobre sua condição e contexto, mas também são capacitados a questionar, reconstruir e criar novos significados em relação ao mundo que os cerca.

A interdependência entre educação e política revela uma visão complexa sobre a formação da consciência, a participação cidadã e a dinâmica sociocultural. Freire estabelece as bases para uma educação libertadora que transcende a mera transmissão de conhecimento, buscando capacitar os indivíduos a compreenderem criticamente o mundo ao seu redor e a transformarem suas realidades.

O autor sempre direcionou seu olhar às classes populares, evidenciando isso de forma marcante em sua obra mais renomada *Pedagogia do Oprimido* (1987), onde suas primeiras palavras são: “Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. Nesta obra, Freire tece uma discussão analítica acerca da relação oprimido-opressor, ressaltando a papel da educação e da política no contexto socioeducacional.

Freire (1987, p. 14) defende que: “Ao Povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo”. Desta forma, a educação

passa a ser um espaço fundamental para cultivar a conscientização e a participação política, essenciais para a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados.

O projeto de educação popular libertador-crítico proposto pelo autor destoa do modelo vigente no Brasil na década de 70, o qual deixou uma herança prejudicial para o país, repercutindo negativamente até os dias atuais. Ao contrário desse modelo, a abordagem freiriana não tentava passar a falaciosa ideia de neutralidade, pelo contrário, tinha o entendimento muito esclarecido de que uma educação crítica, e por isso, politizadora, sempre teria lados muito bem definidos.

[...] é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. (Freire, 1987, p. 27)

O autor destaca a importância crucial da transparência tanto no processo educativo quanto nas ações políticas, uma vez que negá-la é também uma estratégia de opressão que estará sempre atendendo os interesses dos opressores. As escolhas educacionais e políticas não podem ser dissociadas, mas devem ser entendidas como partes intrínsecas de um mesmo processo. Portanto, a necessidade de reflexão constante sobre as motivações e objetivos que guiam tanto a práxis educativa quanto as atividades políticas tornam-se imperativa para fomentar uma abordagem abrangente e consistente no avanço da sociedade.

Segundo Weffort (2022, p. 38)

O educador, preocupado com o problema do analfabetismo, dirigiu-se sempre às massas que alguns supunham “fora da história”. O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e de crítica. Os políticos só se interessavam por estas massas na medida em que elas pudessem, de alguma forma, tornar-se manipuláveis dentro do jogo eleitoral. O educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem.

Em síntese, Freire propõe uma visão que transcende a separação artificial entre essas esferas, destacando a necessidade de uma abordagem integrada para promover uma sociedade mais justa e igualitária. Seu legado enfatiza que a clareza de propósitos, tanto na educação quanto na política, é imprescindível para uma prática autêntica e eficaz.

2.2 POLÍTICA NEOLIBERAL E A SOCIEDADE BRASILEIRA

Neste momento nos debruçaremos sobre o conceito do neoliberalismo, utilizando principalmente as obras de Décio Saes (2001), Sader e Gentili (1995) e Boito Júnior (2007), a fim de traçar um panorama histórico desde seu surgimento até sua implantação no Brasil. Buscaremos também estabelecer uma relação clara deste modelo de produção que se perpetua desde o governo de Fernando Collor de Mello com as políticas educacionais que norteiam nossa educação atualmente. Por fim, nos empenharemos em apontar como se dão intrinsecamente essas políticas educacionais neoliberais e o autoritarismo.

Consideramos de profunda importância desde o início dessa discussão, trazer a conceituação do termo neoliberalismo. Para isso, utilizaremos a reflexão de Saes (2001, p. 82) o qual define como:

[...] toda ação estatal que contribua para o desmonte das políticas públicas de incentivo à independência econômica nacional, de promoção do bem-estar (*Welfare State*), de instauração do pleno emprego (*keynesianismo*) e de mediação dos conflitos socioeconômicos.

De acordo com Sader e Gentili (1995), o neoliberalismo tem seu marco inicial na Europa e na América do Norte logo após a II Guerra Mundial, fazendo frente ao Estado intervencionista e de Bem-Estar. A obra que embasou o referido modelo econômico foi escrita por Friedrich Hayek em março de 1944 e intitulada *O Caminho da Servidão*, onde o autor atacava veementemente toda e qualquer interferência ou limitação por parte do Estado aos mecanismos do mercado.

O economista e filósofo apontava esta intervenção como um ataque à liberdade em todas as suas esferas, fossem elas política, social ou econômica. Neste momento, o austríaco direcionava seus ataques principalmente ao Partido

Trabalhista inglês e comparava em seus discursos a social-democracia moderada inglesa ao nazismo alemão, assim como também à URSS.

De imediato, o entusiasta neoliberal não logrou êxito, visto que o Estado de Bem-Estar se espalhou e ganhou terreno por diversos países, especialmente na Europa pós Segunda Guerra Mundial. Desta forma, Hayek buscou por personalidades influentes que compartilhassem de sua orientação ideológica, como Karl Popper e Ludwig Von Mises. Eles fundaram a Sociedade de Mont Pèlerin, uma organização que tinha como propósito combater o keynesianismo, para assim, de acordo com Sader e Gentili (1995, p. 1) “[...] preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”.

Após mais de duas décadas de grande crescimento, intitulada como idade de ouro do capitalismo, em 1973 o modelo econômico entrou em um período de profunda recessão. Neste momento, as ideias neoliberais passam a ganhar mais terreno e mais adeptos, pois atribuíam o fracasso momentâneo do sistema vigente principalmente ao poder exercido pelos sindicatos, ao movimento operário e aos demasiados gastos sociais por parte do Estado, o que gerou pela primeira vez baixas taxas de crescimento combinada a altas taxas de inflação.

Para impedir essa crise generalizada do mercado, Hayek apontava que:

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (Sader; Gentili, 1995, p. 2 – grifos nossos)

Embora a maioria dos países da OCDE (Organização Europeia para o Comércio e Desenvolvimento) ainda estivessem tentando de alguma forma buscar um antídoto para a crise que se instaurava de forma cada vez mais dura no continente, em 1979 com o governo Margaret Thacher na Inglaterra o neoliberalismo tem sua primeira real oportunidade de ser colocado em prática.

Para que isto se efetivasse, Sader e Gentili (1995, p. 3) salientam que:

Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado.

Enquanto isso, nos Estados Unidos o novo programa econômico chegava um ano depois, em 1980 com a eleição de Reagan ainda que de forma bem distinta da inglesa, uma vez que o país se encontrava profundamente envolvido na competição militar visando derrotar a União Soviética.

O país lançava-se na corrida armamentista ignorando a disciplina orçamentária que era neste momento uma das principais marcas do sistema neoliberal, produzindo assim o maior déficit da história do país. Embora houvesse essa diferenciação entre os dois países, Reagan renunciou à redução de impostos a favor das grandes empresas e dos mais ricos, manteve uma postura intransigente em relação às greves, e elevou drasticamente as taxas de juros.

Os anos posteriores ficaram marcados como um período em que o modelo neoliberal se expandiu de forma significativa entre os países, principalmente ao norte da Europa, mas sobretudo expandiu-se a ideologia neoliberal, esta que ganhou espaço até mesmo em governos declarados progressistas, ou alinhados a uma política de esquerda.

A França sob o mandato de François Mitterrand (1981-1995) foi um dos países progressistas que aderiu ao projeto neoliberal. Segundo Sader e Gentili (1995), o presidente declaradamente socialista no início tentou desenvolver políticas de proteção social, geração de emprego, manter uma relação amigável com os sindicatos e o movimento trabalhista. No entanto, o projeto fracassou e no início da década de 80 o governo se viu forçado a adotar uma política muito próxima à neoliberal, colocando como prioridade a estabilidade monetária, um maior controle sobre o orçamento e concessões fiscais às grandes empresas.

Na América Latina a experiência do neoliberalismo se dá inicialmente no Chile sob a ditadura de Pinochet na década de 70, onde o país viveu a essência do projeto econômico, ou seja, desemprego em massa, repressão dos sindicatos, privatização dos bens públicos e redistribuição de renda em favor dos mais ricos. Além de Chile e Bolívia que tiveram uma relação profunda com este sistema, quase duas décadas depois outros países da América Central e do Sul como, Argentina, Venezuela e Peru vivem seu primeiro contato com a política neoliberal.

Em comparação com os demais países, considera-se que o Brasil teve uma experiência tardia com o projeto neoliberal, Saes (2001) aponta que os altos custos financeiros, em grande parte, explicam a moderação no ritmo de implementação do programa político neoliberal no Brasil. Isto se deu, principalmente pela limitada capacidade arrecadatória do sistema tributário brasileiro, dificultando a "operação de desmonte" do intervencionismo estatal anterior.

Filgueiras (2006, p. 180-181) atesta que: “[...] tal fato deveu-se, de um lado, à dificuldade de soldar os distintos interesses das diversas frações do capital [...] e de outro, à intensa atividade política desenvolvida pelos trabalhadores na década de 1980”. A crescente conscientização e organização desses grupos contribuíram para a criação de um ambiente propício à resistência e negociação, impactando diretamente a dinâmica de interesses no cenário político. Assim, a interação entre as dificuldades de conciliação dos interesses das diferentes frações do capital e a efervescente atividade política dos trabalhadores desempenhou um papel determinante nos desdobramentos daquele período.

Diante do contexto apresentado por Filgueiras (2006), que destaca as complexidades na conciliação de interesses entre diferentes frações do capital e a expressiva atividade política dos trabalhadores na década de 1980, Boito (2005, p. 61) fornece uma perspectiva adicional ao evidenciar o contraste entre o modelo neoliberal e seu antecessor, o desenvolvimentista.

Esse modelo, que tem sido chamado neoliberal, pode ser definido por meio de um contraste com o modelo que o antecedeu, o desenvolvimentista – tanto na sua fase nacional reformista (1930-1964) quanto na pró-monopolista da ditadura militar (1964-1985). Muitos elementos evidenciam esse contraste entre modelo desenvolvimentista e modelo neoliberal: o ritmo do crescimento econômico cai, o papel do Estado como empresário e provedor de

serviços declina, a prioridade ao crescimento e ao desenvolvimento industrial desaparece, a desnacionalização da economia nacional amplia-se e os direitos sociais e trabalhistas sofrem um processo de redução ainda maior do que aquele que sofreram durante a fase ditatorial-militar do modelo desenvolvimentista.

Ao observar as características desta transição de modelo econômico, o autor sugere que é possível notar distintas classes, e frações de classe da burguesia, e que há aquelas que se beneficiam mais em detrimento de outras. Ambos os autores têm o cuidado em suas obras de evidenciar a importância de reconhecer as muitas frações de classe dentro da burguesia, como elas se articulam e como uma assume o papel de hegemonia sobre as demais.

A fim de salientar o que são estas referidas classes e frações de classes, Filgueiras (2006, p. 181, grifo nosso) destaca que

[...] o bloco dominante na sociedade é composto, em cada conjuntura, por distintas classes e frações de classes, assumindo uma delas a posição de liderança e hegemonia no seu interior, que se caracteriza pela capacidade de unificar e dirigir, política e ideologicamente, as demais a partir de seus interesses específicos, transformados e reconhecidos como parte dos interesses gerais do conjunto do bloco. Todavia, as distintas frações da burguesia, por sua vez, não podem ser deduzidas direta, e exclusivamente, do movimento do capital, isto é, a partir das distintas frações do capital, por duas razões: 1) as relações político-ideológicas existentes são também decisivas na conformação das classes e de suas frações e 2) distintas frações do capital podem ser unificadas sob um mesmo domínio e comando (direção), através da constituição de uma propriedade comum de diversos tipos de capital – o que dará origem a uma fração de classe complexa, cujos interesses estarão presentes em distintos lugares do processo de acumulação.

A fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), a constituição do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a criação de um partido político de massa como o Partido dos Trabalhadores (PT) o qual Freire foi um dos fundadores na década de 80, foi vista como uma ameaça ao poder das classes dominantes. Porém, tais mobilizações políticas não conseguiram atingir a hegemonia esperada dentro da sociedade brasileira, e com a eleição de Fernando Collor de Mello em 1989, o projeto neoliberal tem seu início com a unificação das mais diversas frações do capital, mesmo com todas as disputas internas.

Segundo Filgueiras (2006), o estabelecimento deste novo modelo passa por três fases a partir de 1990, sendo a primeira a ruptura com o Modelo de

Substituição de Importações (MSI), ainda no governo Collor, e a segunda fase foi a de ampliação e consolidação das ações neoliberais no governo de Fernando Henrique Cardoso, e por fim, inicialmente no governo FHC e posteriormente Lula, o aperfeiçoamento do novo programa.

Enquanto o modelo desenvolvimentista expandia mesmo que de forma lenta e limitada os direitos sociais e trabalhistas, o neoliberal fazia o oposto e foi justamente este o elemento que uniu minimamente os interesses da burguesia brasileira neste momento. A crescente desregulamentação e ênfase na livre iniciativa, sob a égide do neoliberalismo, remodelaram profundamente as relações de trabalho, intensificando as disparidades sociais e ampliando os desafios enfrentados pelos trabalhadores.

Uma das principais características neste movimento de transição que marcara o novo modelo econômico foi a desindustrialização do país, fazendo com que se tornasse prática comum segundo Boito (2005, p. 61) “[...] a subcontratação, a desregulamentação do mercado de trabalho e a redução dos custos que essa desregulamentação propicia: a mercadorização de direitos e de serviços como saúde, educação e previdência”.

2.3 EDUCAÇÃO BANCÁRIA E O AUTORITARISMO

Como nosso objeto de estudo de forma mais ampla nesta pesquisa se centra no espectro da educação, passaremos a aprofundar a discussão neste sentido versando acerca do empresariamento da educação brasileira e suas implicações no contexto atual. Este fenômeno se deu em sua forma mais concreta por meio da implementação e ampliação do projeto político neoliberal e ganhou destaque com o movimento “Todos Pela Educação”, criado em 2006 por um grupo de empresários com apoio interacional, que visava assegurar a hegemonia burguesa.

Nesse contexto complexo, as análises de Andrade e Motta (2020) oferecem uma visão crítica, revelando a evolução do capital e sua tendência a moldar todas as condições de reprodução social. Essa abordagem vai além da simples análise econômica, explorando as complexas conexões entre o empresariamento da educação e as dinâmicas mais amplas do sistema socioeconômico.

Ao desvendar as camadas mais profundas desse processo, os autores proporcionam percepções valiosas sobre as interações entre o capital, a educação e a reprodução social, destacando as complexidades implícitas que moldam o panorama sociopolítico contemporâneo.

[...] de um lado, ilumina a tendência do capital de, ao desenvolver a dialética do seu devir, abranger e subjugar à sua lógica todas as condições de reprodução social. De outro, deixa transparecer na educação a primazia do mercado, o ataque aos direitos e garantias sociais, a hegemonia da concepção econômica da educação, a fragilidade da democracia brasileira e o alinhamento da educação ao nexo da dependência e ao padrão de acumulação característico do bloco histórico neoliberal. No âmago dessa legalidade particular, o empresariado combina farsa e tragédia: apresenta-se como o grupo social que gera riqueza, trabalho e renda para a “nação” em meio a seu reverso – um capitalismo exacerbadamente perverso sustentado pela miséria da classe trabalhadora –, colocando-se como aquele que elevará moral e culturalmente a massa de trabalhadores, ao passo que expropria seus conhecimentos elementares e dirige o processo de apassivamento destas. (Andrade; Mota, 2000, p. 67)

Este modelo de educação desenvolvido pelo sistema neoliberal é aquele que, na segunda metade do século XX, Paulo Freire intitulou como bancário, termo este bastante sugestivo pela analogia a um local para onde os indivíduos se dirigem e fazem seus depósitos, guardam aquilo que consideram valioso. Ao pensar a educação neste contexto, Freire (1987, p. 38) atesta que “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão.

É justamente disto que esta educação de cunho neoliberal se trata: dominação, hegemonia e poder, e este processo de dominação está fortemente atrelado à questão do autoritarismo. Este elemento se faz presente em todos os momentos da história de nosso país, especialmente dos mais cruéis e perversos. O autoritarismo, no contexto da educação neoliberal, transcende uma mera prática, ele se configura como uma força determinante que molda não apenas o sistema educacional, mas também influencia profundamente a estrutura social, perpetuando padrões de controle e imposição.

Se faz necessário neste momento a conceituação do termo autoritarismo e o faremos de acordo com nossa base teórica freiriana que trata este

termo em diversos momentos em obras como *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Por uma pedagogia da pergunta* (1985), *Medo e Ousadia* (1996) e *Pedagogia da Autonomia* (2015).

O autor considera que o autoritarismo está profundamente relacionado à prática bancária de educação, e que ambos se dão de forma intrínseca visto que há uma relação de interdependência. Na educação bancária, apenas um dos envolvidos no processo possui algo a ser ensinado unidirecionalmente, restando ao outro somente o ouvir, memorizar e reproduzir diligentemente aquilo que lhe foi prescrito. Ao primeiro grupo, de acordo com Freire (1987, p. 95)

[...] cabe “transferir” ou “levar”, ou “entregar” ao povo os seus conhecimentos, as suas técnicas. Vêm-se, a si mesmos, como os promotores do povo. Os programas da sua ação, como qualquer bom teórico da ação opressora indicaria, involucram as suas finalidades, as suas convicções, os seus anseios. Não há que ouvir o povo para nada, pois que, “incapaz e inculto, precisa ser educado por eles para sair da indolência que provoca o subdesenvolvimento”. Para eles, a “incultura do povo é tal ‘que lhes’ parece um absurdo falar da necessidade de respeitar a “visão do mundo” que ele esteja tendo. Visão do mundo têm apenas os profissionais. Da mesma forma, absurda lhes parece a afirmação de que é indispensável ouvir o povo para a organização do conteúdo programático da ação educativa. É que, para eles, “a ignorância absoluta” do povo não lhe permite outra coisa senão receber os seus ensinamentos.

A prática bancária se dá por meio do autoritarismo, que de acordo com Freire e Faundez (1985, p. 46) “[...] inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade”. Frases como “*você sabe com quem está falando?*”, “*você tem que me respeitar*”, “*quem manda aqui sou eu*”, entre outras tantas reforçam este caráter de dominação e brutalidade e coloca uma barreira quase que intransponível nas relações interpessoais.

Ao abordar este conceito, se faz necessário diferenciar os termos autoritarismo e autoridade uma vez que segundo Freire (1987, p. 111) “a verdadeira autoridade não se afirma como tal, na pura transferência, mas na delegação ou na adesão simpática. Se se gera num ato de transferência, ou de imposição “antipática” sobre as maiorias, se degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades”.

Podemos compreender que o elemento central diferenciador entre

os termos é que enquanto o primeiro depende do movimento de transferência de conhecimentos, o segundo supõe uma construção coletiva onde todos têm o direito de dizer a sua palavra. A autoridade na perspectiva freiriana deve estar sempre pautada na eticidade, e ser utilizada para o desenvolvimento e emancipação e não para o atrofiamento e silenciamento do sujeito.

Assim como inexistem disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. (Freire, 2015, p. 86)

Dentro do ambiente escolar, muitas vezes há uma profunda confusão acerca destes conceitos, uma vez que a percepção predominante entre os educadores é de que autoridade implica em exercer controle sobre os alunos. Desta forma, não há espaço para a liberdade, e conseqüentemente para o exercício da autonomia, mas apenas o cumprimento de ordens, pois entende-se que somente ela, oriunda da perspectiva tradicionalista, é capaz de manter a disciplina e conseqüentemente o desenvolvimento.

Essa dinâmica está intrinsecamente relacionada à politicidade do ambiente educacional. A abordagem tradicionalista, que acentua o controle e a obediência, revela uma estrutura de poder que reflete padrões políticos autoritários. A limitação do espaço para a liberdade dos alunos retrata uma abordagem que replica hierarquias rígidas, assemelhando-se às dinâmicas políticas autoritárias encontradas em diversos contextos.

Ao contemplar a história de nosso país, é possível discernir inúmeros períodos nos quais essas hierarquias moldaram profundamente as relações sociais e políticas. Além destas, também influenciou as dinâmicas educacionais, refletindo-se nas práticas dentro das salas de aula. A ênfase no controle e na obediência, muitas vezes associada à autoridade tradicional, encontrou eco em diferentes momentos históricos, perpetuando-se de geração em geração.

Desde os primórdios coloniais até os períodos imperial e republicano, ao longo da complexa trajetória histórica do nosso país, as estruturas autoritárias não apenas estiveram presentes, mas também exerceram sua influência de maneiras multifacetadas e profundas. E, neste momento da pesquisa nos

debruçaremos sobre um destes momentos que compõe a história de nosso país, o período colonial. Com isso, pretendemos evidenciar aspectos da colonialidade que se fazem presentes em nosso contexto atual, seja no espectro político, social ou educacional.

2.4 ASPECTOS DA COLONIALIDADE

Ao olharmos para o período colonial brasileiro datado historicamente entre 1500 e 1822, podemos observar diferentes fases em que, em certos momentos, acentuam-se determinadas características. Isso não quer dizer que de uma fase para a outra elas desapareçam e novas surjam havendo uma substituição, elas apenas ficam mais evidenciadas em determinadas etapas em detrimento de outras. Iniciaremos esta parte do texto considerando o recorte dos anos 1500 a 1530 para corroborar esta afirmação.

No início do século XVI, os primeiros portugueses atracam no litoral da então chamada *América*, no território que hoje consideramos pertencer ao Estado da Bahia. A partir daí inicia-se o reconhecimento das terras e a instalação dos europeus para o projeto de colonização que já estava em curso em outras regiões, como por exemplo, no continente africano.

A expansão dos territórios de Portugal, sem dúvidas foi um dos principais objetivos para a busca e ocupação de novas terras, o que tornava o país cada vez mais rico e poderoso. No entanto, segundo Del Priori (1994) não podemos desconsiderar um aspecto de suma importância: a necessidade de expandir a fé católica e combater aquilo que consideravam heresia das religiosidades divergentes.

Sendo o Reino de Portugal um dos maiores aliados do Papa, levava consigo o encargo de expandir a fé cristã e reafirmar os dogmas da Igreja Católica a todos os locais sob seu domínio. Na América não foi diferente, desde o início da colonização foram enviados padres com o intuito de catequizar os povos indígenas que aqui viviam sob cresças pagãs. Para os portugueses, este processo de aculturação foi de extrema importância tanto no aspecto religioso quanto em todas as outras esferas que constituem a vida humana.

No que se refere à esfera propriamente religiosa, com a chegada dos jesuítas, primeiro grupo do clero a se instalar no Brasil, a principal intenção era catequizar os povos nativos. Isso se dava por meio das missões de evangelismo,

mas também da educação formal com a criação de escolas, destacando-se a Companhia de Jesus que espalhou inúmeros estabelecimentos por toda a colônia. De acordo com Del Priori (1994, p. 59)

Munidos de um conjunto de normas a que as crianças deveriam se submeter, os jesuítas ajudaram a fazer a passagem entre a escola da Idade Média e o colégio dos tempos Modernos. Substituíram a instrução técnica dirigida indiscriminadamente a jovens e velhos, por uma formação social e moral rigidamente hierarquizada, dada em classes separadas por sexo e idade. Foram eles também os primeiros educadores a dar atenção para as especificidades da infância [...]

Este processo de aculturação imposto pelos jesuítas, além de submeter as crianças indígenas a fé cristã, também pretendia impor os demais aspectos da cultura europeia. Pois, segundo esta lógica, somente após adquirir todos os atributos necessários que este indivíduo seria considerado digno de conquistar a salvação eterna, mesmo que isso custasse renunciar a absolutamente tudo o que o constituía como homem, seus valores, costumes e até a própria língua.

Em *Educação como prática da liberdade* (2022), ao tratar da diferenciação do modo de interação dos seres humanos e dos animais, Freire considera que enquanto o primeiro relaciona-se, integra, compartilha e cria, o segundo opera apenas por meio dos contatos. Isto é, adapta-se e ajusta-se. E, ao refletir acerca do processo violento de expropriação cultural que os povos indígenas vivenciaram a partir da chegada dos portugueses, podemos observar uma lamentável e imposta transição de sujeito livre, relacional e criativo para um ser de contatos, onde apenas reproduz aquilo que lhe é prescrito.

Esta relação de opressão que se estabelece segue os mesmos padrões de dominação já mencionados no primeiro capítulo de nossa pesquisa, sendo uma de suas principais características a falsa generosidade. É necessário que estes povos acreditem cegamente que tudo o que está sendo feito é em nome de um bem maior, e que devem ser gratos pela oportunidade de serem incluídos neste propósito.

Acerca dos povos subjugados, Freire (2022, p. 59-60) aponta que

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o

esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação.

Diante de um sistema profundamente opressor que foi imposto a estes povos, dá-se aquilo que Freire chamou de sociedade fechada, o qual discorreremos brevemente no primeiro momento dessa pesquisa. O autor tece uma discussão analítica acerca desta temática visto que era o modelo que passava a vigorar no país de forma autoritária e impositiva.

Freire (2022) aponta como uma das principais características deste padrão de sociedade a economia descentralizada, comandada por um mercado externo que estará sempre alheio às necessidades e aos problemas do povo. Uma economia predatória, onde é retirado tudo aquilo a que se possa atribuir valor. Ela cresce, mas apenas para fora, seu povo não desfruta deste crescimento, apenas trabalha para que ele aconteça.

Não houve um processo de integração entre colonizadores e colonos ou até mesmo com a terra, pois a intenção desde o início era de explorá-la assim como estava sendo feito nos países africanos. De acordo com Freire (2022, p. 101) “Somente o isolamento imposto à Colônia, fechada nela mesma, e tendo por tarefa bastar as exigências e os interesses, cada vez mais gulosos da Metrópole, revelava claramente a verticalidade e a impermeabilidade antidemocrática da política da Corte”.

Acerca do pensamento do autor em relação aos principais aspectos da colonialidade, Freire ressalta o mutismo como um dos mais determinantes para a manutenção de um modelo essencialmente antidemocrático. Com a expressão mutismo se faz necessário esclarecer que nesta perspectiva não se trata de uma ausência plena de resposta ou reação, mas sim da falta do teor crítico vital para que se converta em diálogo.

Não há diálogo *com o povo*, apenas comunicados *ao povo* feitos em forma de doação, como se essas pessoas não possuíssem as competências necessárias para pensar, problematizar e participar das decisões a serem tomadas. Como já citado a pouco, é uma relação verticalizada onde as soluções dos problemas comuns eram estabelecidas de cima para baixo, pensadas e elaboradas por uma elite e apenas repassada para as massas. Neste sentido não há espaço

para *comunicação*, mas apenas *extensão*⁴.

Ao refletir sobre os entraves colocados diante desse povo esmagado pelo autoritarismo e pela opressão, o autor discorre sobre a impossibilidade de pensar determinados elementos tais como eticidade e problematização. Estes, eram totalmente antagônicos ao contexto e a estrutura que se apresentava naquele momento, uma vez que representavam tudo aquilo que as elites se empenhavam a combater.

Como falar sobre ética a um povo que sequer falava o português corretamente? Que mal sabia rezar? Que não sabia comer, vestir ou se portar “como gente”? A estes era imposta uma nova ética, a do capital. Tudo o que importava era satisfazer os interesses da Coroa e nisso não cabia problematização, ético era cumprir as ordens, fosse dos senhores da terra, governadores-gerais e até mesmo o rei.

Essa conjuntura propiciava às massas, de certa forma, a incorporação de uma soberania externa e autoritária, constituindo uma mentalidade hospedeira das mais variadas formas de violência. Estes mecanismos minavam qualquer possibilidade de uma prática comunitária, do interesse na participação, de reflexões conjuntas acerca de temas emergentes, das tomadas de decisões, ou de qualquer experiência que os aproxima-se de uma prática minimamente democrática.

De acordo com Freire (2022, p. 99-100)

[...] o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno de que foi se criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de se ser o todo-poderoso. Poder exacerbado a que foi se associando sempre submissão. Submissão de que decorria, em conseqüência, *ajustamento*, *acomodação* e não *integração*.

Outro momento em que podemos identificar traços marcantes do pensamento colonialista e autoritário foi no período denominado coronelismo, que ocorreu durante a Primeira República, ou República Velha. Esta prática sociopolítica

⁴ O conceito de Extensão, como proposto por Paulo Freire em sua obra *Comunicação ou Extensão?* (2011), refere-se a uma prática muito utilizada na educação bancária a fim de silenciar as massas. Nela, não há uma comunicação genuína, pois isto implicaria no direito de todos a dizer sua palavra, estabelecendo-se uma relação dialógica. No caso da extensão, ocorre justamente o contrário, pois é uma relação antidialógica, onde somente as elites têm voz, e às massas cabe apenas receber as informações em forma de prescrições.

se deu no início do século XX, onde os grandes proprietários rurais do país, conhecidos como coronéis utilizavam das mais variadas estratégias de dominação para influenciar seus funcionários a votarem nos candidatos de sua preferência.

Carvalho (1997), um dos nomes mais relevantes acerca do estudo analítico deste fenômeno, compreendia este sistema político como uma rede de relações profundamente complexas, indo desde o coronel até o presidente da República.

Sobre este sistema político, Carvalho (1997, p. 223) aponta

[...] ele surge na confluência de um fato político com uma conjuntura econômica. O fato político é o federalismo implantado pela República em substituição ao centralismo imperial [...] A conjuntura econômica, segundo Leal, era a decadência econômica dos fazendeiros. Esta decadência acarretava enfraquecimento do poder político dos coronéis em face de seus dependentes e rivais. A manutenção desse poder passava, então, a exigir a presença do Estado, que expandia sua influência na proporção em que diminuía a dos donos de terra. O coronelismo era fruto de alteração na relação de forças entre os proprietários rurais e o governo e significava o fortalecimento do poder do Estado antes que o predomínio do coronel.

No referido período, o presidente da província era uma figura de confiança governo, no entanto não possuía qualquer estabilidade em sua atribuição, pois poderia ser removido a qualquer momento sem quaisquer explicações. Neste sentido, com o federalismo amplia-se o número de figuras representativas, e agora não mais por indicação e sim mediante eleições, não podendo serem retiradas do exercício de sua função.

Este foi o início do voto representativo que perdura até os dias atuais, contudo estava longe de se realizar efetivamente. Os coronéis desempenhavam o papel de angariar votos para os candidatos de sua preferência, o que ficou popularmente conhecido pela expressão “curral eleitoral”. Eles o faziam por meio de benefícios que concediam ao município, como os mais variados tipos de ajuda pessoal.

O contexto socioeconômico das áreas rurais início do século XX propiciava este tipo de ação, visto que a maior parte da população vivia em condições de extrema pobreza. Além da troca de favores, outras manobras de dominação comumente utilizadas eram a ameaça e a violência, o que tornava as massas cada vez mais vulneráveis e conseqüentemente presas fáceis aos coronéis.

Por esses motivos, os eleitores acabavam votando sempre nos candidatos indicados pelos coronéis, e tal prática ficou conhecida por “voto de cabresto”. A expressão remete à forma como os animais são guiados e controlados por meio de um suporte colocado em sua cabeça, onde seu condutor consegue controlar sua marcha. Da mesma forma a parte da população que possuía o direito ao voto era “conduzida” de forma arbitrária pelos coronéis.

Ao observar as últimas eleições temos exemplos claros de que tal prática ainda se mantém, a religiosidade continua sendo um dos principais pilares de condução dos sujeitos na hora tomar suas decisões frente às urnas, votando muitas vezes naqueles candidatos que utilizam da fé e da vulnerabilidade das massas diante da indústria de *fake news* para disseminar ideais que muitas vezes vão na contramão daquilo que verdadeiramente a religião prega. Na disputa eleitoral de 2018 e 2022 houve um número expressivo de cristãos que votaram em Jair Messias Bolsonaro, o mesmo que consolidou sua campanha propagando inúmeros tipos de preconceitos que a fé cristã repudia como: xenofobia, machismo, racismo, entre outros.

Além da religião, outros elementos que continuam influenciando demasiadamente os sujeitos estão ligados a profissão, onde funcionários são coagidos a votarem em candidatos indicados pelos patrões. Na última eleição houve várias denúncias de empresários que ofereceram dinheiro e outros até mesmo ameaçaram demitir empregados que não votassem nem determinados candidatos⁵. Dentre elas a do empresário paraense do ramo da construção civil, Mauricio Lopes Fernandes Junior, ganhou as manchetes quando foi filmado oferecendo 200 reais aos funcionários para votarem no candidato da extrema direita.

Assim como a maior parte das violências sofridas pelos oprimidos, as ações dos coronéis nunca apareciam em sua forma autêntica, não escancaravam as ambições dos opressores, mas eram fantasiadas de generosidade e proteção. Em um momento em que a população era demasiadamente desassistida pelo Estado e convivia diariamente com a incerteza de conseguir ao mínimo alimentar sua família, essa proteção era muito bem-vinda. Este falso protecionismo é uma das marcas da fala de empresário de São Miguel do Guamá (PA), quando ele ameaça

⁵ Para saber mais indicamos a seguinte leitura: <https://noticias.uol.com.br/eleicoes/2022/10/04/empresario-do-para-e-filmado-coagindo-funcionarios-a-votarem-em-bolsonaro.htm>

seus funcionários com a seguinte fala: “Ninguém vai aguentar o pepino que vem”, sugerindo que caso o candidato da oposição vencesse poderia haver demissões.

No caso da população rural no período do coronelismo, os sujeitos se viam a uma enorme distância dos governadores de Estado, tanto mais do Presidente da República, desta forma as únicas pessoas com recursos e poder a quem as massas tinham acesso eram os coronéis, a quem recorriam. Neste sentido, votar nos candidatos que esses homens indicavam não era visto como um ato de opressão, e sim uma forma de gratidão, um ato de fidelidade e reciprocidade.

O coronelismo, segundo Carvalho (1997, p. 2) “[...] consolidou-se após a política dos estados implantada por Campos Sales em 1898, quando este decidiu apoiar os candidatos eleitos ‘pela política dominante no respectivo estado’”, e teve seu fim com a Revolução de 30 com Getúlio Vargas. Durante este período houve alguns atos de resistência, no entanto era impossível eleger candidatos diferentes dos indicados pelos coronéis, visto que as eleições eram constantemente fraudadas com a compra de votos, falsificação de títulos e roubo de urnas.

Embora tenha tido seu fim nos anos 30, ainda hoje é possível observar resquícios deste período principalmente em eleições municipais onde há um contato mais direto dos candidatos com o eleitorado. Não é raro que os primeiros ofereçam serviços (consultas médicas, cargos de confiança na prefeitura, influência com empresários, entre outros) e até mesmo determinadas mercadorias como botijão de gás, itens de alimentação, material escolar, entre outros. Isso revela um outro meio de dominação comumente utilizado com os sujeitos mais pobres, o assistencialismo.

O grande perigo desta prática para Freire (2022, p. 78-79)

[...] está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.

Isso faz com que estes sujeitos se mantenham no nível de consciência intransitiva, dedicando todos os seus esforços em suprir suas necessidades básicas e “não tendo tempo para se preocupar com política”. Isto, para Freire (2022 p. 78) “[...] faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação”.

2.5 NEOLIBERALISMO COMO NEOCOLONIALISMO

O fim do colonialismo historicamente datado, aquele que tem como premissa básica a ocupação territorial de um país por outro (sempre europeu), não fez com que houvesse um real fim histórico deste sistema, visto que se perpetuaram novas formas e estratégias de dominação. Em meados do século XXI, podemos observar inúmeras formas de opressão herdadas do referido período da história de nosso país como o racismo, xenofobia, machismo, e até mesmo mão de obra escravizada como nos casos de Bento Gonçalves e outros que vem sendo trazido à tona com cada vez mais frequência.

Outra característica marcante deste novo modelo colonial o qual iremos nos referir por neocolonial é, de acordo com Santos (2021, p. 47) “[...] a apropriação de terras ou a expulsão massiva de comunidades camponesas em nome do desenvolvimento de megaprojetos”. O mesmo que acontecia em meados do século XVI continua sendo feito hoje, com outras roupagens, sob novas justificativas, mas sua essência continua a mesma: impor os desejos de uma classe hegemônica sobre um povo.

Boaventura de Sousa Santos faz uma discussão analítica acerca deste fenômeno e nos debruçaremos sobre um dos capítulos de sua vasta obra denominado *“Pós-colonialismo, descolonialidade e epistemologias do Sul”*. Nele, o autor inicia a discussão apontando o início dos estudos sobre esta temática na América Latina a partir dos anos 1990, sendo que os países latino-americanos alcançaram sua independência política no início do século XIX, o que demonstra uma certa lacuna temporal para o início das reflexões sobre uma temática tão importante.

Antes de adentrar a temática do pós-colonialismo, Santos (2021, p. 18) define o colonialismo como “[...] uma concepção racial abrangente da realidade social, política e cultural”. Neste sentido, o autor coloca a questão racial como o epicentro deste modelo de opressão e os demais elementos acabam emergindo dele. Santos corrobora o pensamento de Fanon (1986, p. 29) quando este ressalta que: “Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é, antes de mais nada, o fato de pertencer ou não, a tal espécie, a tal raça”.

A transição do período colonial para a independência do Brasil marcou não apenas uma mudança política, mas também um deslocamento nas dinâmicas sociais e culturais do país. Esse período de transição viu o surgimento do que alguns estudiosos chamam de colonialidade, um termo que descreve um padrão persistente de hierarquias sociais e culturais que perpetuam as ideias eurocêntricas de superioridade e inferioridade.

Para Quijano (2007), a colonialidade não se limita apenas às estruturas políticas de dominação colonial, mas também abrange a maneira como essas estruturas moldaram as percepções sociais e culturais, perpetuando a visão de que tudo o que não se encaixa na moldura eurocêntrica é considerado inferior, marginal ou perigoso. Essa concepção subalterna persistiu mesmo após o processo de independência, influenciando profundamente as políticas, as relações sociais e a identidade nacional do Brasil".

A análise de Quijano sobre a colonialidade e suas ramificações pós-independência proporciona uma base essencial para compreender as nuances das relações sociais e culturais no contexto brasileiro. Ao destacar como as estruturas coloniais moldaram percepções e hierarquias, o autor evidencia como essa concepção persistente de inferioridade e marginalização continua a influenciar profundamente as políticas, relações sociais e a própria identidade nacional do Brasil. Por outro lado, Santos, ao diferenciar os estudos pós-coloniais dos descoloniais, ressalta a convergência na percepção de que o colonialismo persiste e se reconfigura nas sociedades contemporâneas.

Enquanto os estudos pós-coloniais reconhecem as discontinuidades após os processos independentistas, os descoloniais enfatizam as continuidades, destacando a colonialidade como uma mutação do colonialismo. Esta diferenciação sugere uma abordagem mais radical por parte dos estudos descoloniais, que criticam de forma mais incisiva a modernidade eurocêntrica. Essas perspectivas complementares oferecem um panorama mais amplo e crítico sobre os legados coloniais e suas implicações para a sociedade brasileira contemporânea.

Santos (2021, p. 34-35)

[...] enquanto os estudos pós-coloniais reconhecem as discontinuidades geradas pelos processos independentistas, os estudos descoloniais tendem a fazer salientar as continuidades, tal como expresso pelo conceito de colonialidade como uma mutação do

colonialismo após as independências. Deste ponto de vista, os estudos descoloniais parecem ser mais radicais que os pós-coloniais em sua crítica à modernidade eurocêntrica.

Além disso, considera também que o pensamento descolonial supera o pós-colonial na reflexão dos dualismos como natureza/humanidade, sujeito/objeto, entre outros. Neste sentido, tece críticas mais incisivas ao modelo capitalista, pois compreende que este é um elemento primordial deste sistema neocolonial de violências e dominação, e por isso deve ser combatido com afinco.

A descolonização é um movimento que visa um completo rompimento com o projeto neocolonialista e neocapitalista, não há intenção de simplesmente realizar uma reforma nestes sistemas de opressão como aconteceu na relação burguesia-proletariado e se dão na atualidade na relação patrão-empregado. Compreende-se que ao reformar ou transformar algo, preservam-se determinados elementos e características, e não há nada de positivo no modelo neocolonial a ser mantido.

Para Fanon (1986, p. 25)

[...] a descolonização é simplesmente a substituição de uma “espécie” de homens por outra “espécie” de homens. Sem transição, há substituição total, completa, absoluta. Sem dúvida poder-se-ia igualmente mostrar o aparecimento de uma nova nação, a instalação de um novo Estado, suas relações diplomáticas, sua orientação política, econômica.

Seria tamanha ingenuidade esperar que os neocolonizadores a façam, ou sequer colaborem com este esforço para romper com o processo que os beneficia, isso seria agir contra seus próprios interesses. Este movimento de resistência depende da tomada de consciência do colonizado, segundo Fanon (1968, p. 34) quando ele “[...] descobre que sua vida, sua respiração, as pulsações de seu coração, são as mesmas do colono. Descobre que uma pele de colono não vale mais do que uma pele de indígena. Essa descoberta introduz um abalo essencial no mundo”.

Foi através dessa tomada de consciência que homens e mulheres se organizaram ao longo da história e conseguiram resistir a esses processos violentos aos quais eram submetidos. No entanto, ao passo que os oprimidos se articulavam, os opressores também o faziam, havendo uma distinção entre dois

momentos do colonialismo: um que antecedeu a Revolução Industrial e outro que se voltou às necessidades dela.

Este processo foi o início da expansão econômica dos últimos séculos e fez com que, novamente, um pequeno grupo se tornasse hegemônico e buscasse nos países mais pobres matéria-prima e mão de obra barata. Freire (2000, p. 75) destaca que isso se dá “pela dominação econômica, pela invasão cultural, pela dominação de classe, através de um sem-número de recursos e instrumentos de que os poderosos, neo-imperialistas, se utilizam”.

Qualquer ato que confronte estes interesses e formas de dominação das massas será taxado de balbúrdia e subversividade por aqueles que se beneficiam e não medem esforços para manter este sistema excludente. De acordo com Fanon (1968, p. 26-27)

A descolonização, que se propõe mudar a ordem do mundo, é, está visto, um programa de desordem absoluta. Mas não pode ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. A descolonização, sabemos-lo, é um processo histórico, isto é, não pode ser compreendida, não encontra a sua inteligibilidade, não se torna transparente para si mesma senão na exata medida em que se faz discernível o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo.

Além das dimensões sociais, econômicas e culturais, é fundamental compreender a politicidade envolvida nos processos de colonialismo e descolonização. Freire (1987) enfatizava que é fundamental compreender que o mundo não é algo dado, um fato consumado, mas sim um processo em permanente devir e que nele os homens, enquanto seres no mundo e com o mundo, são também seres com os outros.

A busca por poder político e controle territorial foi um dos motores por trás das explorações coloniais, enquanto as estruturas políticas coloniais sustentaram e perpetuaram as hierarquias sociais e culturais impostas. Mesmo após a independência, as estruturas políticas continuaram a refletir e reforçar as relações de poder estabelecidas durante o período colonial, tornando a descolonização não apenas um processo social e cultural, mas também político.

A luta pela descolonização, portanto, envolve não apenas a rejeição das normas e valores eurocêntricos, mas também a reconfiguração das estruturas políticas para garantir a verdadeira autonomia e igualdade para todos os povos.

Assim, a politicidade emerge como uma dimensão essencial na compreensão e na busca por uma verdadeira transformação em direção a sociedades verdadeiramente descolonizadas e igualitárias.

3 SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO COM O ENGAJAMENTO DEMOCRÁTICO E BUSCA POR JUSTIÇA SOCIAL

Embora muitas sejam as estratégias a fim de silenciar e domesticar a população como já abordado no capítulo anterior, a sociedade brasileira permanece em um constante movimento de mudança. Isso se dá pelo ímpeto criativo que há nos sujeitos, pela potencialidade de transformar ao invés de meramente adaptar-se à realidade já dada, pronta e imutável.

Os seres humanos só são capazes de realizar tal movimento em razão do tipo de relações que estabelece. Elas diferenciam-se daquelas estabelecidas pelos animais, às quais Freire nem sequer refere-se como relações, mas apenas meros contatos. Enquanto os animais vivem no mundo, a temporalidade faz com que o ser humano seja político.

Tal diferença se dá pela compreensão da temporalidade, um cachorro que é colocado diante de um pote transbordante de ração o deixará somente quando estiver vazio, ou quando sentir-se saciado. Tanto na primeira quanto na segunda hipótese, não há reflexão por parte do animal sobre a possibilidade de não comer tudo e fracionar as porções para os próximos dias. Isso se dá pela noção de unidimensionalidade do tempo, para ele só existe o aqui e o agora.

À luz das reflexões de Freire sobre a temporalidade e a capacidade humana de compreender sua historicidade, surge um questionamento intrigante: por que, mesmo dotados de criatividade e consciência temporal, muitos indivíduos renunciam à sua vocação ontológica em troca de uma sensação ilusória de segurança? Freire (1987) aponta que uma das funções das ideologias dominantes é a de apresentar o mundo aos oprimidos como um mundo imutável, impossível de ser transformado. Ao fazer isso, as ideologias desencorajam a ação, pois os oprimidos se sentem incapazes de mudar sua realidade.

Nesse contexto, observamos uma polarização política cada vez mais intensa em nosso país. Não se trata apenas de divergências de opinião, mas sim de uma guerra ideológica na qual aliados são identificados por sua concordância e inimigos são declarados por suas diferenças. Sob essa lente polarizada, somos levados a consumir seletivamente informações que reforçam nossa própria visão de mundo, alimentando ainda mais a divisão e o conflito. As mídias e algoritmos

amplificam esse ciclo, reforçando nossas bolhas ideológicas e perpetuando a polarização.

Freire (1987, p. 24) aponta que “[...] a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências”. Neste sentido, as pessoas encontram dificuldades para tomar decisões baseadas na racionalidade e muitas vezes as fazem utilizando o seguinte critério: se meu opositor é a favor eu sou contra.

Dá-se origem às chamadas bolhas políticas, onde não há necessidade de refletir individualmente sobre os temas, tampouco de ouvir opiniões divergentes, mas apenas reproduzir o que os meus pares já estão dizendo sobre determinado assunto. E, há um aspecto importante a ser levado em conta sobre essas bolhas ideológicas: o público é altamente diversificado, o que por si só já configura uma grande contradição.

Tamanha pluralidade demonstra a dificuldade dos indivíduos de se distanciarem da situação existencial para uma reflexão crítica, observemos a questão da diferença de classe econômica. Se dentro de um mesmo polo há tanto pessoas milionárias quanto pobres, um dos dois grupos certamente sairá prejudicado, pois as decisões que deverão ser tomadas sempre beneficiarão um em detrimento do outro.

Podemos ilustrar a consideração acima com a recente votação sobre a reforma tributária que tramita no Congresso Nacional e propõe uma série de alterações no sistema de impostos do país.⁶ Destacaremos duas das mudanças propostas: redução dos impostos sobre alimentos que compõem a cesta básica e a cobrança do Imposto Sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) como lanchas, jatinhos, helicópteros, aviões, entre outros.

Um dos polos políticos do Brasil que tem como uma das principais características o reacionarismo mostrou-se resistente em votar a favor da reforma, uma vez que ela foi proposta pela oposição. Desta forma, cidadãos pobres em posição de imersão frente a realidade posta, possivelmente acompanharão o

⁶ Para uma melhor compreensão acerca deste tema indicamos a seguinte leitura: [Reforma tributária: entenda como ficam impostos no Brasil - BBC News Brasil](#) [Reforma tributária: entenda como ficam impostos no Brasil - BBC News Brasil](#)

posicionamento de seus representantes, nem que isso custe ir contra algo que lhe é benéfico. Raramente veremos a situação inversa, onde a elite renuncie a seus privilégios, pois, de acordo com Freire (1987, p. 30)

Ter mais, na exclusividade, não é um privilégio desumanizante e inautêntico dos demais e de si mesmos, mas um direito intocável. Direito que “conquistaram com seu esforço, com sua coragem de correr risco”... Se os outros – “esses invejosos” – não têm, é porque são incapazes e preguiçosos a que juntam ainda um injustificável mal-agradecimento a seus “gestos generosos”.

A dinâmica entre a elite política e a população de baixa renda é profundamente complexa e multifacetada. Embora haja indícios de que alguns segmentos da elite possam buscar influenciar o pensamento e as escolhas políticas da população menos favorecida, essa relação não pode ser reduzida a uma simples questão de controle. A interação entre esses grupos é influenciada por uma série de fatores, incluindo interesses econômicos, ideológicos e sociais divergentes.

Além disso, a população pobre não é homogênea em suas perspectivas políticas e ações, havendo uma variedade de opiniões e estratégias dentro desse grupo. Portanto, enquanto é legítimo questionar como certos interesses são representados e promovidos na esfera política, é essencial evitar generalizações simplistas e buscar uma compreensão mais aprofundada e matizada das dinâmicas políticas em jogo.

Iniciamos o capítulo anterior, afirmando que o Brasil foi constituído sob uma estrutura fortemente autoritária e colonialista e neste momento da pesquisa aprofundaremos a discussão acerca da noção de colonialidade. Buscaremos estabelecer uma relação direta entre aspectos deste modelo de sociedade e o que se mantém nos dias atuais.

3.1 OPRESSÃO E VOCAÇÃO ONTOLÓGICA

O termo opressão pode ser considerado um dos mais presentes nas obras de Paulo Freire, em especial na *Pedagogia do Oprimido* (1987). O autor tem como objetivo discutir seriamente o problema da humanização dos sujeitos, e para isto, empenha esforços para compreender também o oposto deste fenômeno, a desumanização.

O autor descreve essa relação como a contradição opressores-oprimidos, a qual julga extraordinariamente violenta e incompatível com aquilo que considera vocação ontológica dos seres humanos. Esta contradição é desumanizadora porque tem consequências práticas na vida dos oprimidos ao lhes negar as necessidades básicas para uma existência digna como moradia, saúde, lazer, cultura e também educação que constitui seu direito inalienável, mas que fica subjugado ao privilégio do opressor de ter lucro.

Na relação de exploração de um grupo sobre o outro, o que deveria ser considerado básico para se assegurar a dignidade de um sujeito é subentendido como um benefício que cabe à elite conceder ou não. O controle a qual esta classe passa a ser submetida é tamanho que muitas vezes o oprimido conforma-se a ela, acreditando que este seja o ciclo natural das coisas ficando impedido ou adiando a compreensão de sua situação existencial para, assim, buscar superá-la.

Um exemplo ilustrativo desse fenômeno é observado no caso de um gari que, devido às necessidades financeiras de sua família, teve sua educação interrompida após concluir apenas a 4ª série. Esse ciclo de trabalho precário, transmitido de geração em geração, leva o oprimido a internalizar a normalização do sistema opressor, tornando-o propenso a acreditar que seu filho também seguirá o mesmo destino de trabalho desvalorizado.

Não há por parte da classe massificada, a possibilidade do exercício pleno da autonomia, pois ela não se enxerga como protagonista de sua própria história, e sim mero coadjuvante imerso em uma sociedade completamente estabelecida. Nesta situação existencial as coisas são determinadas e cabe aos sujeitos somente adaptarem-se a ela.

Não somente os opressores desqualificam a capacidade dos oprimidos como seres humanos, mas também os oprimidos assumem esta posição. Acerca disto, Freire (1987, p. 32) afirma que:

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua "incapacidade". Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar.

Outro fenômeno que Freire destaca nessa relação oprimido-opressor é a identificação do primeiro com o segundo, com a hospedagem dos valores do opressor pelo oprimido. Assim, o opressor ao mesmo tempo em que é seu algoz, também é um objeto de desejo e inspiração uma vez que seus ideais são mistificados para os oprimidos. O processo de imersão nos valores do opressor é tamanho que o oprimido já não é mais capaz de compreender a exploração à qual está sendo submetido. Para ele, as coisas simplesmente são assim, e questionar isso seria quase o mesmo que questionar a vontade de Deus.

Esta identificação gerada na relação de opressão não se dá de forma espontânea e simplista, mas ocorre por meio de articulações bem estruturadas por essa elite para que não seja vista como inimiga e venha ser alvo de retaliações. Uma dessas estratégias Freire define como “falsa generosidade”, em que os opressores sempre se utilizarão das maiores fragilidades dos oprimidos para gerar nestes um sentimento até mesmo de gratidão.

Podemos ilustrar esta afirmação com o caso recentemente ocorrido no Rio Grande do Sul, onde aproximadamente 210 pessoas foram resgatadas de trabalho análogo à escravidão mantido por uma vinícola na cidade de Bento Gonçalves.⁷ Estas pessoas eram trazidas do Nordeste com a promessa de um bom emprego e quando chegavam eram submetidos a exaustivas jornadas de trabalho em locais insalubres, castigos físicos, e a negação dos direitos trabalhistas.

Embora haja vídeos, fotos, matérias de jornais e a denúncia de trabalhadores que conseguiram fugir destas empresas, parte da população ainda acredita ser um grande favor trazer essas pessoas para o sul do país. Há uma compreensão errônea e preconceituosa de que norte e nordeste são inferiores, desta forma estas pessoas deveriam se submeter ao que lhes estava sendo oferecido e agradecer por terem sido tirados daquele lugar de pobreza.

Nos últimos anos a sociedade brasileira passou por uma fase de imensa insegurança política devido a um conjunto de ações governamentais norteadas pelos interesses neoliberais diante de um contexto já bastante caótico devido a covid-19. Mesmo diante desse contexto profundamente opressivo para as classes trabalhadoras, ainda era possível encontrar inúmeros relatos de indivíduos

⁷ Para saber mais indicamos a seguinte leitura: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/02/27/trabalhadores-resgatados-em-situacao-de-escravidao-no-rs-o-que-se-sabe-e-o-que-falta-saber.ghtml>

defendendo as políticas eleitoreiras do governo sob a justificativa de que "pelo menos o preço dos combustíveis baixou" ou "agora temos o auxílio X, Y ou Z". Essa tendência revela uma aceitação acrítica das medidas governamentais, muitas vezes em detrimento de uma análise mais ampla e crítica dos impactos dessas políticas na sociedade como um todo.

Até mesmo dentro das escolas, ambiente em que se espera uma dose maior de criticidade, uma parte dos professores passa a criticar a outra por exigir melhores condições de trabalho e o pagamento correto de seus salários, com o argumento de que "deveríamos parar de reclamar, pois comparado aos demais setores da sociedade nós ainda ganhamos muito bem".

Estes sujeitos estão tão mergulhados na situação existencial opressora que passam a acreditar que tudo aquilo que de alguma forma contribui com sua qualidade de vida e coopera para que tenham o mínimo de dignidade, é um grande ato de misericórdia. Estes homens e mulheres já não se veem como merecedores de tais coisas, mas como dependentes da benevolência de seus senhores.

Para o autor, por mais que haja a articulação de tais ações a fim de cada vez mais domesticar e tornar as massas dóceis, elas nunca ultrapassarão os limites da falsa generosidade uma vez que as injustiças e a opressão são elementos indispensáveis para a possibilidade desta. Sobre isto, Freire (1987, p. 20, grifo nosso) atesta que:

Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua "generosidade" continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A "ordem" social injusta é a fonte geradora, permanente, desta "generosidade" que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

De acordo com a perspectiva freiriana, esta estratégia de adestramento dos sujeitos como forma de poder de dominação é altamente perversa, uma vez que nunca se converterá em verdadeira generosidade. Esta implicaria em renunciar à sua posição de dominador e fornecer os instrumentos necessários aos oprimidos para que pudessem alcançar sua genuína libertação.

Sendo assim, como poderia dar-se de fato a libertação dos oprimidos? Freire defende que os oprimidos têm a tarefa histórica da libertação, pois diferentemente do contexto da opressão, onde um grupo oprime o outro, o processo de libertação não é feito de A sobre B, não é uma concessão que o grupo dominante faz aos oprimidos, mas conquistada ferrenhamente por homens e mulheres que se libertam em comunhão. O processo de libertação é conflituoso com os interesses dos opressores, mas Freire entende que estes também estão desumanizados e, percebendo-se assim, eles terão a oportunidade da libertação de seu projeto violento e necrófilo no mundo.

Os “condenados da terra”, ou “esfarrapados do mundo” como o próprio autor se referiu, são aqueles que mesmo diante do contexto de opressão e injustiças encontram em seus pares a esperança e a solidariedade necessária para inicialmente esperar que é possível transformar a situação concreta, e assim, articularem-se para tal. Pois de acordo com Freire (1987, p. 20):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

Neste momento Freire aponta dois caminhos possíveis para os sujeitos diante da referida situação: o primeiro seria um profundo engajamento por parte desses sujeitos a fim de romper com a contradição oprimido-opressor, visto que somente eles que já experienciaram todo o horror causado pela desumanização que esta relação gera podem de fato mudá-la, ou o segundo em que o oprimido pode passar a hospedar em si próprio o opressor, neste caso, os sujeitos não buscam sua libertação na luta por ela, mas deixam-se encher dos valores dos oprimidos.

Freire classificava tais indivíduos como subopressores, sujeitos cujo comportamento foi moldado de acordo com sua situação existencial. Eles já não conseguem se perceber em uma realidade de contradição, não rememoram que a

opressão sofrida outrora mata o sonho, a esperança e a dignidade. “Daí esta quase aberração: um dos polos da contradição pretendendo não a libertação, mas a identificação com o seu contrário”.

Para elucidar tal contradição, Freire (1987, p. 21) afirma que:

Raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-ia dizer – e com razão – que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem”.

Neste sentido, o mesmo sujeito que anteriormente temia e era vítima da estrutura opressora passa a reproduzi-la, considerando-a natural e aderindo a uma postura fatalista diante do novo contexto de exploração. Para Freire (1987), estes são considerados seres inautênticos pois vivem em uma condição de dualidade, e, deste modo, são incapazes de contribuir para a sua libertação e dos demais, esta que só se daria a partir da descoberta e do reconhecimento do hospedeiro em si. Este mesmo comportamento de “capataz” é reproduzido no campo administrativo da educação por educadores que aderem a governos aliados aos interesses neoliberais.

O autor não desconsidera a dificuldade que implica livrar-se da mentalidade opressora, visto que esta pode ser entendida pelo sujeito simplesmente como um mecanismo de defesa, pois o mesmo só conheceu duas realidades possíveis até então, a de explorado e a de explorador, onde na primeira ele se encontrava em uma situação profundamente vulnerável, enquanto na segunda ele acredita possuir algum tipo de segurança e estabilidade.

Uma criança, por exemplo, que nasceu e viveu a infância toda na favela e na adolescência passou a fazer parte do tráfico de drogas, pode ser levada a ver na figura do traficante um modelo social a ser seguido, embora saiba que tal prática traz inúmeros problemas para a vida das pessoas. Ao ser promovido a um cargo de maior confiança na hierarquia do grupo passa a receber certas regalias por sua posição e influência, adquire um carro mais novo, compra o tênis que outrora desejava, mas não tinha condições de ter, ou seja, na figura do opressor ele acredita

que alcança de alguma forma a liberdade, mesmo que para isso aqueles que anteriormente eram seus semelhantes tenham que continuar a ter menos, e *serem menos*.

O que este sujeito que vive de forma dual não percebe, é que mesmo tendo o opressor hospedado em si e enxergar-se como tal, continua sendo oprimido uma vez que na contradição oprimido-opressor todos os envolvidos são desumanizados. Para o autor, isto que aparentemente se faz somente aos oprimidos que são violentados por meio da expropriação de seu trabalho e pela negação de sua dignidade, na verdade atinge também os opressores mesmo que em níveis diferentes. Estes, diante da situação concreta da opressão não percebem que têm também sua humanidade roubada ao passo que já não são mais capazes de enxergar o outro.

Freire (1987, p. 19) descreve este processo do poder dominante desumanizador como:

[...] desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero.

Opressores e oprimidos em situação de desumanização não só se afastam de sua vocação ontológica – que na perspectiva freiriana é o reconhecimento da condição de sujeito autônomo no exercício do poder, reflexivo e crítico diante de sua própria história – como também convertem o *ser mais* em *ser menos*. Este, nega aos homens a possibilidade do processo de permanente construção que está disponível a todos por meio da consciência da inconclusão, visto que de acordo com Trombetta e Trombetta (2010, p.830): “[...] o ser humano é um universo inesgotável de possibilidades; um projeto sempre aberto ao aperfeiçoamento”.

Para Freire (1987) a vocação dos homens se dá mediante sua própria negação, na exploração, na injustiça e nas mais variadas formas de violência às quais homens e mulheres são submetidos. Tudo aquilo que lhes é negado acaba por nutrir o anseio por sua liberdade, o que pode ajudá-los a trilhar dois caminhos

diferentes, o primeiro já mencionado anteriormente, que resulta na inversão dos papéis onde aquele que anteriormente era oprimido, torna-se o opressor, havendo então a manutenção desta contradição e perpetuando o *ser menos*; ou o da revolução, onde há o definitivo rompimento da contradição oprimido-opressor.

A revolução, que não poderia depender dos grupos hegemônicos de poder, é entendida por Freire (1987, p. 20) como: “[...] a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”. Assim sendo, diante deste sistema profundamente desumanizador e perverso, o processo educativo dos sujeitos torna-se uma ferramenta imprescindível para a superação das contradições e seria através dela que se daria a verdadeira libertação e humanização.

Estes, que anteriormente viam-se como seres fechados e condicionados diante de uma realidade já pronta, deverão passar por um processo denominado transição de consciência visto que para Freire (2016, p. 50) “[...] O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”.

Ao passo em que iniciam esta transição, como aponta Freire (1987, p. 129) “[...] aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”. Desta forma, os sujeitos passam a perceberem-se como seres abertos ao mundo, incompletos e por isso esperançosos, pois não se pode ter esperança por algo que já está consumado.

3.2 VOCAÇÃO ONTOLÓGICA E POLITICIDADE

Freire define três níveis de consciência pelos quais os sujeitos transitam, referindo-se ao primeiro deles como intransitiva, a segundo transitiva ingênua, e por fim a consciência crítica. Iniciaremos a discussão acerca da compreensão destes variados níveis de consciência a fim de apontar a necessidade de se alcançar o último grau para assim exercer a plenitude da vocação ontológica, ou seja, *ser mais*.

Optaremos por nos referir ao primeiro grau de consciência como intransitiva, que Freire (1979, p. 35, grifo nosso) define como:

[...] característica das estruturas fechadas. Dada sua quase-imersão

na realidade concreta, não percebe muitos dos desafios da realidade, ou percebe-os de uma maneira deturpada. Sua semi-intransitividade é uma espécie de inutilização, imposta pelas condições objetivas. Por isso, os únicos fatos que a consciência dominada capta são os que se encontram na órbita de sua própria experiência. Este tipo de consciência não pode objetivar os fatos e as situações problemáticas da vida cotidiana. Os homens, cuja consciência se situa neste nível de quase-imersão, carecem do que chamamos “percepção estrutural”, a qual se faz e se refaz a partir da realidade concreta, na apreensão da problemática. Não tendo tal percepção estrutural, os homens atribuem a origem de tais fatos e de tal situação, em sua vida, seja a uma realidade superior, seja a uma causa interior a si mesmos. Em ambos os casos a causa da problemática é algo que está fora da realidade objetiva.

Encontram-se neste nível de consciência aqueles sujeitos que, por exemplo, diante de uma eleição para presidente, ou qualquer ação que necessite da participação popular, reproduz o discurso de que não vai participar pois não gosta de se envolver com política. Defende sua posição argumentando que qualquer um que ocupar o cargo vai roubar e que se ele não continuar trabalhando ninguém colocará arroz e feijão em sua mesa. Este sujeito carece da chamada percepção estrutural, não compreende a importância de seu voto e de como isso afeta diretamente sua realidade concreta, está tão imerso nela que só é capaz de lidar com os problemas da vida cotidiana no sentido de resolvê-los, não os objetiva tampouco reflete sobre os mesmos.

Nestes casos, para Freire (1980, p. 35): “A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la, a fim de conhecê-la de maneira crítica”. Por isso, o autor define como um processo de quase-imersão, pois o sujeito não é capaz de afastar-se de sua situação existencial, no caso do exemplo dado acima, das necessidades básicas para a sobrevivência vital biológica como alimentação, ele apenas busca estratégias para resolver seu problema, mas não reflete acerca disso, não se questiona sobre o porquê da insegurança alimentar que o aflige tampouco o porquê da imensa diferença entre as classes na sociedade.

Homens e mulheres que se encontram neste grau de consciência quase nunca questionam o motivo das coisas acontecerem da forma como acontecem, para eles a resposta destes “porquês” quase sempre está atrelada, de acordo com Freire (1987, p. 31): “[...] ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus”.

Este nível de consciência intransitiva, corresponde a uma condição

de impotência ou impoliticidade que consiste na negação do uso do poder como forma de compreender a problematidade das condições históricas de si e da sua sociedade, e buscar formas de superação. A incapacidade de objetivar a realidade se reflete na incapacidade de participação democrática.

É importante ressaltar a condição de “consciência dominada”, ou consciência alienada que serve à manutenção do poder do opressor sobre os oprimidos. No campo educacional, as políticas que restringem investimentos para a educação pública, gratuita, laica, para todos e todas, de qualidade e de liberdade de prática pedagógica favorece a manutenção deste tipo de consciência.

O segundo nível de compreensão, que optaremos por nos referir como transitiva ingênua, acaba por diferenciar-se da primeira em alguns aspectos, no entanto mantém certas características comuns, visto que as duas têm como elemento central a acriticidade e a tendência em aderir a uma postura fatalista e apolítica diante da realidade e a conformação com sua imutabilidade e estaticidade.

Este grau de compreensão para Freire (1994, p. 68-69)

[...] se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica.

No exemplo daquele homem enfrentando a escolha de um representante em uma eleição, ele passa do primeiro nível de consciência, onde rejeitava tudo que não envolvia suas necessidades básicas, para o segundo nível, onde interpreta os problemas de maneira mais ampla, porém de forma simplista e superficial. Agora, ele não rejeita a tarefa de fazer uma escolha, no entanto tenderá a aderir as ideias daquele candidato com o discurso mais cativante ou de fácil assimilação. Tal atitude o torna mais suscetível a slogans atraentes, e na maioria das vezes falaciosos, ou propostas simplificadas, sem uma imersão profunda nas nuances e complexidades das políticas apresentadas.

Esta categoria de consciência transitiva ingênua ainda não tem pensamento autônomo, capaz de investigar as causas reais da condição de opressão e de fazer escolhas na direção da mudança. Adota explicações fabricadas

como fabulosas ou mistificadas para lidar com os fenômenos. Por transitar no âmbito da massificação ou gregarismo, aderir por emoção aos valores dominantes, ter dificuldade para dialogar argumentativamente sobre os problemas e tender a uma manifestação sectária e fanática, ela está limitada ao agir democrático. Desta forma, favorece ao poder dominante que impõe sua visão hegemônica para manter a consciência das massas nesta condição.

Enquanto no primeiro grau de compreensão o sujeito encontra-se imerso, um mero espectador de todo o processo, no segundo ele passa a estar emerso, o que é, segundo Freire (2016, p. 48): “[...] um crescente ímpeto para participar. As massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico”. Portanto, embora este ainda não seja o nível de consciência ideal o qual iremos nos referir logo abaixo, neste o sujeito busca mesmo que de forma ingênua, ocupar o lugar de protagonista em sua própria história.

O terceiro e último nível ao qual o autor se refere evidencia o contínuo movimento em direção à busca por uma existência mais plena, a consciência crítica. Nesta, o sujeito vive um constante movimento de politização sem receio de ser reduzido a uma mera linha partidária, pois reconhece a vivacidade da política, é capaz de percebê-la em seu dia a dia, em suas tomadas de decisões, em suas preferências e suas aversões.

Esse indivíduo abraça a dialeticidade como uma ferramenta essencial para compreender a própria condição inacabada, deste modo não teme ser contraditório em determinados momentos pois é assim que aprende e humaniza-se. Acerca disso, Freire (2015, p. 52 – grifo nosso) fez uma análise da própria trajetória e destacou:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

O autor defende que ter disposição para ser contraditório não é

apenas um ato de coragem intelectual, mas uma expressão de humildade diante da complexidade inerente à existência. Ao tomar ciência das contradições, esse sujeito não apenas adquire conhecimento, mas também percorre um caminho de humanização, integrando suas experiências de maneira mais profunda. Essa postura dialética não é apenas um meio de aprendizado, mas também uma forma de desenvolvimento global do sujeito, permitindo que ele compreenda a complexidade e a diversidade existente na relação homem-homem e homem-mundo.

Esse sujeito transforma e é transformado à medida que incorpora elementos que o faz desenvolver suas potencialidades da forma mais significativa, como uma educação praxiológica e problematizadora. Nesse contexto, ele experimenta uma integração harmoniosa entre reflexão e prática, onde não há uma dicotomia entre ambos, mas sim uma relação de interdependência.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem. (Freire, 1987, p. 50)

A dicotomização entre ação e reflexão torna-se evidente no exemplo que utilizamos para explorar os níveis de compreensão. Estando o sujeito no nível de consciência intransitiva se apegará somente a ação, onde buscará resolver seus dilemas práticos baseado em ações práticas. Profundamente imerso em sua realidade concreta, ele carece de ferramentas críticas que o possibilitem voltar sua atenção para uma eleição e ponderar sobre como o desenrolar desse processo democrático pode impactar de maneira direta em sua vida.

Diante da compreensão ingênua embora não esteja mais imerso, este homem continuará priorizando a ação em detrimento da reflexão. Isto não significa que não haja o processo reflexivo neste caso, ele ocorre, porém, de forma rasa e sem a devida problematização necessária que culminaria em verdadeira criticidade e conseqüentemente em práxis.

O sujeito, nestas condições, até compreenderia a necessidade de escolher um representante, porém o faria de maneira equivocada, pois segundo Freire (2016, p. 52): “[...] sua discussão é feita mais de emocionalidades que de

criticidades; não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas ideias”.

O homem que anteriormente vivia em isolamento, imerso em um contexto que considerava intransponível, após passar pela transição de consciência e se apropriar de sua realidade histórica se descobre um ser histórico e afirma-se como homem no mundo e com o mundo. Reconhecer-se como um sujeito inacabado é o que o motiva, pois coloca-o diante de uma realidade a qual ele tem a possibilidade de transformar e conseqüentemente ser transformado por ela.

A transição de compreensão só será possível aos sujeitos através da educação, atividade exclusivamente humana, que é para Freire (1987, p. 47): “[...] um que-fazer permanente”. Porém, quando falamos em educação, se faz necessária a diferenciação entre as duas possibilidades que autor abordava, uma vez que apenas uma delas promove a compreensão da inconclusão e garante as ferramentas necessárias para o processo de humanização dos sujeitos.

O primeiro modelo de educação, o qual Freire visualizava no Brasil no período de produção de suas obras e que se perpetua até os dias de hoje é o que ele denominava bancária. Esta, possui como característica principal o autoritarismo que o autor identifica como dominação colonialista/neoliberal. Neste sentido, a relação antidialógica própria da educação bancária, que se estabelece numa relação de objetificação dos estudantes, contribui para a desumanização dos sujeitos e converte a vocação histórica em *ser menos*.

Nesta concepção de prática, segundo Gadotti (2018, p. 14): “[...] o professor tem o papel de transferir o seu saber para alunos dóceis e passivos como se eles fossem uma lata vazia”. Enquanto isso, aos educandos cabe somente o silêncio e a aceitação de que seu mestre tudo sabe e que ele deve, semelhante a uma esponja, absorver o máximo de informações e conhecimentos possíveis para tornarem-se menos ignorantes.

No referido modelo educacional, não se almeja que o indivíduo se desenvolva como um ser autônomo e crítico, pelo contrário, são utilizadas inúmeras estratégias para evitar ao máximo que isso ocorra. A resistência em fomentar a autonomia e o pensamento crítico surge do receio de que isso possa comprometer e fragilizar a hegemonia existente, na qual a autoridade do "tudo-sabe" e a dependência do "nada-sabe" são essenciais para a sustentação dessa estrutura.

Consoante aos preceitos freirianos, Gadotti (2018, p. 15) ressalta

que: “Se consideramos que só há aprendizagem quando o sujeito participa dela, a educação bancária não favorece a aprendizagem; ela não desenvolve a criatividade, a busca e a inovação”. Esta anulação do potencial educativo é um dos elementos que diferenciam o referido modelo de educação daquele que Freire tanto idealizou, a concepção problematizadora, dialógica e humanista.

Freire (1987, p. 48) diferencia ambas as concepções considerando que a primeira:

[...] enfatiza, direta ou indiretamente, a percepção fatalista que estejam tendo os homens de sua situação, a prática problematizadora, ao contrário, propõe aos homens sua situação como problema. Propõe a eles sua situação como incidência e seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos.

Esta educação problematizadora e por natureza conscientizadora, é profundamente política visto que é carregada de intencionalidade, aspecto que também se faz presente na educação bancária. O que as diferencia é que enquanto a primeira assume esse compromisso ético e o faz de forma coerente e responsável, buscando a emancipação e humanização dos sujeitos, a segunda nega a politicidade da educação atrelando-a sempre a questões partidárias e politiqueras. Sempre recorrerão aos discursos de que a educação deve ser neutra e taxando de subversivos e doutrinadores aqueles que ousam levantar quaisquer discussões neste sentido.

A concepção bancária de educação, assim como a falsa generosidade a qual já discutimos anteriormente, é mais uma estratégia dos grupos hegemônicos de poder que sempre pretenderão fornecer às massas somente o básico para que elas se mantenham quietas e conformadas, nunca mais do que isto. Para eles, é conveniente que estes sujeitos pouco se interessem por política, sociologia, cultura, economia, tampouco compreendam sua relação com a educação

e com a vida de forma geral, pois assim não correrão o risco da curiosidade inicialmente ingênua evoluir para curiosidade epistêmica.

Esta, segundo o autor, é uma qualidade essencial para o processo educacional libertador, pois defende que a curiosidade não deve ser vista apenas como um desejo de acumular conhecimento, mas sim como uma força motriz que impulsiona o indivíduo a questionar, investigar e compreender criticamente o mundo ao seu redor. Essa curiosidade vai além da simples busca por respostas prontas, ela envolve uma postura ativa de indagação e problematização, incentivando os educandos a se engajarem no processo de construção do conhecimento de forma participativa e emancipatória.

A transição da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, implica uma profunda reflexão sobre o próprio ser e as motivações que orientam nossas interações com o mundo. À medida que nos tornamos conscientes das razões por trás de nossas atitudes e comportamentos, abrimos espaço para a transformação pessoal e para o crescimento intelectual. Freire (2015, p. 40) apontava que:

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Nessa trajetória de transformação delineada pelo autor, a compreensão da própria identidade e das motivações que norteiam nossas ações desempenha um papel central. À medida que nos tornamos conscientes das razões subjacentes ao nosso modo de ser, abrimos espaço para a autotransformação e o desenvolvimento de uma curiosidade mais profunda e crítica. Essa jornada não se limita à esfera individual, mas se estende também ao contexto mais amplo da educação e da política.

Enquanto o modelo bancário de educação tende a suprimir o diálogo e a reflexão sobre questões complexas, a abordagem freiriana destaca a importância da conscientização e do engajamento crítico. A relação entre política e educação, sob essa ótica, transcende as fronteiras partidárias e se manifesta em todas as

esferas da vida cotidiana, exigindo uma postura ativa de questionamento e participação na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Freire defende que a política educacional não se limita a uma esfera distante e formal, mas está integrada aos aspectos cotidianos da vida, influenciando as escolhas, as interações e as dinâmicas sociais. Essa abordagem desafia a concepção reducionista de política, destacando sua presença constante e significativa em todas as dimensões da existência humana. Nesta perspectiva, os sujeitos não fazem política, eles são a própria política, consciente ou inconscientemente, visto que não se pode dicotomizar politicidade da vida humana.

O autor faz questão de evidenciar a prática política inconsciente e, por isso, acrítica, uma vez que esta tem ganhado cada vez mais espaço em contextos marcados por um crescente sentimento de desesperança. Na perspectiva freiriana, tal prática “[...] se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do futuro a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História”. (Freire, 2001, p. 9)

No sistema bancário de educação, não há lugar para aqueles que não se adequam imediatamente a seus moldes caracteristicamente opressores. Ele é rígido em seu processo de transmissão de conteúdos, provas, aprovação ou reprovação, ao ponto de excluir aqueles que não se adequam ao padrão exigido. O fracasso escolar recai sobre os estudantes e até sobre os professores que não seguem fielmente os ditames do sistema. Este é justificado pelo pressuposto de estar tratando a todos de forma igual na transmissão do conhecimento, entretanto preocupa-se pouco com as diferenças entre os estudantes e sua realidade existencial. Neste sentido, o professor acaba aderindo a este sistema, pois também foi formado por ele durante todo seu processo educacional e, assim, tende a considerá-lo o modelo centrado na memorização como o ideal de educação. Ainda que sem perceber, ele está fazendo uma opção política de manutenção da opressão e da exclusão. Seu posicionamento não é crítico por não perceber a relação da educação bancária com a manutenção da classe dominante em prejuízo da classe trabalhadora, e a proposta de educação que defende é massificadora.

Devemos levar em conta que estes discursos são em sua maioria direcionados à crianças de classes sociais empobrecidas, portanto não podemos ignorar o viés econômico que está fortemente atrelado. Tais reflexões foram tratadas

de forma magistral pelos clássicos da sociologia francesa como Pierre Bourdieu (2014) e Émile Durkheim (2008), onde ambos concordam a respeito da significativa influência do contexto social no processo formativo dos sujeitos.

Uma criança oriunda da periferia, que convive com a pobreza e a miséria diariamente e muitas vezes vai para a escola de barriga vazia pois não teve condições de realizar suas refeições, provavelmente terá pouco interesse pela música de Beethoven ou da fórmula de Bhaskara. Isso ocorre porque ela enfrenta dificuldades em associar esses conceitos ao seu contexto imediato, evidenciando a influência direta das condições socioeconômicas na percepção e no engajamento educacional.

Não estamos defendendo aqui que no modelo de educação problematizadora as crianças das periferias não devam ter acesso à cultura erudita, tampouco que não se deva ensinar conteúdos, o que seria incoerente, uma vez que de acordo com Freire (2001, p. 31): “[...] “nunca houve nem há educação sem conteúdo”, e sim que a dicotomização entre teoria e prática pode vir a se tornar um dos contribuintes para o desinteresse dos educandos com o processo de formação.

Cavalcanti e Lins (2016) indicam que quando não se estabelecem diálogos problematizadores dentro do contexto em que se vive com as diversas situações reais vivenciadas por estes educandos, abre-se o caminho para a massificação dos conteúdos e conseqüentemente para a instituição de uma educação bancária que estará sempre a serviço de uma pequena parcela da sociedade a fim de que haja a manutenção do *status quo*.

Nessa compreensão o conhecimento é direito de alguns, enquanto para a perspectiva da educação libertadora ela é um direito de todos, como defende Freire (1987 apud Cavalcanti; Lins, 2016, p. 6 – grifo nosso)

Numa direção contrária à opressividade, pode-se vivenciar outra politicidade, ou seja, outras intencionalidades opostas à massificação, pois uma prática docente que busca vivenciar a indissociável relação teoria-prática, buscando contextualização e maior sentido ao que se ensina e ao que se aprende, instiga a apreensão crítica e a produção do conhecimento crítico, pois busca ensinar os conteúdos programáticos como instrumentos científicos problematizadores das realidades humanas, sociais, culturais, econômicas, políticas, etc., contribuindo para a releitura mais elaborada e interventiva, libertadora e transformadora do mundo.

Uma prática docente desenvolvida por meio da consciência crítica

enxergará na educação libertadora a potencialidade para uma efetiva transformação social, onde as massas se colocarão neste processo. Não mais esperarão serem representadas por sujeitos que nada possuem em comum a elas, mas colocarão seus pares nos lugares de representatividade. O diálogo se tornará o fio condutor do processo de emersão daqueles que anteriormente estavam imersos na intransitividade ou na transitividade ingênua.

3.3 DIÁLOGO E VOCAÇÃO ONTOLÓGICA

A dialogicidade sempre foi um assunto que perpassou a obra freiriana, sendo fomentada ao longo dos anos em um movimento praxiológico. A dialogicidade é a prática da criticidade e essência da politicidade da existência humana. Isto porque o autor nunca buscou a completude e o esgotamento de conceitos e sim seu aprofundamento e os desdobramentos possíveis. Com a *Pedagogia do Oprimido* este tema ganhou um espaço considerável quando o autor dedica o terceiro capítulo intitulado “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade a reflexão acerca da educação dialógica”.

Freire (1987) refere-se ao diálogo como um fenômeno humano e ressalta a potencialidade da palavra. Nesta perspectiva, ela revela duas possibilidades, a primeira é tornar-se práxis, o que é vocação, em que reflexão e ação são elementos constituintes e indispensáveis não podendo sobrepor-se um ao outro; na segunda possibilidade ela é compreendida como palavra inautêntica que gera formas inautênticas de pensar.

Enquanto na primeira concepção da palavra há uma relação de interdependência entre reflexão e ação, a segunda resulta de uma dicotomização entre elas, onde ao sacrificar a ação em detrimento da reflexão a palavra é convertida em verbalismo, ou palavra “oca” por exclusivizar a ação e ignorar a reflexão gera-se ativismo.

A palavra, quando autêntica, possui um poder transformador, pois denuncia, cobra e incomoda, e por isto o autor já alertava para os perigos decorrentes de tal constatação, pois ela pode se tornar privilégio de alguns e ser negada a outros, configurando-se em distorção. Para Freire (1987, p. 50): “[...] ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais”, neste sentido a palavra e o

diálogo tornam-se uma exigência existencial do homem.

No contexto da educação escolar ainda, infelizmente, podemos ter um retrato claro do que o autor preconizava em suas obras, uma vez que no modelo de educação bancária que se estende até os dias de hoje a palavra é centralizada no professor, pois de acordo com essa ideologia do autoritarismo é ele o possuidor do conhecimento e o repassa, transfere, deposita, em seus alunos que nada ou pouco sabem. Não há diálogo e sim monólogo ou prescrição, uma enxurrada de informações que vem de cima para baixo.

Em sua obra *Extensão ou comunicação?* (2011), Freire explora a dicotomia entre extensão e comunicação, evidenciando que a questão subjacente ao título vai além do óbvio. Ele inicia o primeiro capítulo utilizando exemplos para demonstrar que muitas vezes aquilo que consideramos comunicação é, na verdade, apenas a extensão de informações e técnicas. Esta distinção é fundamental para compreender a crítica de Freire ao modelo bancário de educação, que ele não considera como legítima comunicação, mas sim uma mera extensão.

De acordo com Freire (2011, p. 20), o modelo bancário é caracterizado por uma abordagem unidirecional, na qual os educadores transmitem conhecimento de forma hierárquica aos educandos, sem verdadeira interação ou diálogo. Essa abordagem, implica em uma visão de superioridade do educador sobre os educandos, resultando em uma dinâmica de invasão cultural, manipulação e negação da capacidade dos educandos de serem agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

[...] a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações.

Este cerceamento do direito a pronunciar sua palavra passa a ser mais um dos muitos mecanismos de desumanização dos sujeitos, uma vez que o

autor considera a pronúncia do mundo como elemento indispensável ao existir humano, característica essencial da politicidade humana, sendo que por meio dela que se dá a problematização da realidade e conseqüentemente sua futura transformação. Isto ocorre por meio de um movimento essencialmente dialético onde, segundo Freire (1987, p. 50): “O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Na concepção libertadora de educação, a comunicação nunca dar-se-á no silêncio do autoritarismo que só permite que se manifestem os interesses, indagações e curiosidades quando um superior concede quase que como um ato de benevolência divina este favor. Pelo contrário, dizer a própria palavra não é uma possibilidade remota e sim práxis constante e necessária para que ocorra a aprendizagem.

O encontro dessas pronúncias é o que Freire chama de diálogo, este que não pode ser dotado de desamor, desesperança, tampouco desconfiança da capacidade de transformar e ser transformado ao mesmo tempo. No diálogo não há ignorantes e donos da verdade, mas sujeitos conscientes de sua incompletude, que não se entristecem por isso, pelo contrário, que juntos buscam saber mais, questionar mais e descobrir mais, que compreendem que não é possível *ser mais* no isolamento ou no silêncio. Sobre isto, Freire (2011, p. 87) salienta que:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Está coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação.

Consoante as reflexões do autor em *Pedagogia do Oprimido (1987)*, *Pedagogia da Autonomia (2015)* e *Pedagogia da Esperança (2018)*, o encontro destas pronúncias e destes “pensamos” é o que move o sujeito de um lugar de silêncio, fatalismo, desesperança e determinismo, para um de abertura à curiosidade e consciência do inacabamento, este que gera esperança e envolve-o em um movimento de busca constante por *ser mais*.

3.4 PODER E POLITICIDADE

O aprender e agir coletivamente é o que confere efetivo poder às

massas. Anteriormente imersas e isoladas, incapazes de mobilizar-se para defender seus interesses, agora politizam-se e buscam ocupar e transformar os mais diversos âmbitos da sociedade. A tomada de consciência, antes inatingível no período da intransitividade, torna-se imprescindível neste momento de efetiva atuação política e busca por emancipação. Esses sujeitos não mais depositam seus destinos nas mãos dos opressores, cujas estratégias de dominação se mostram ineficazes diante de uma genuína politização das massas.

Na obra *Pedagogia da Indignação* (2000), o autor faz uma discussão acerca da possibilidade praxiológica da mudança, apontando para a transição dos níveis de consciência. Para isso, Freire (2000, p.17) declara:

Não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes [...]. É porque podemos transformar o mundo, que estamos com ele e com outros. Não teríamos ultrapassado o nível da pura adaptação ao mundo se não tivéssemos alcançado a possibilidade de, pensando a própria adaptação, nos servir dela para programar a transformação.

Diante deste ímpeto de busca por uma transição, de um sistema opressor para um libertador, o sujeito coloca-se diante de seu contexto sociocultural como um agente de transformação. Gadotti (2010, p. 633) corrobora esta ideia apontando que: “O mundo não é uma arena na qual as forças do Bem e do Mal se confrontam inexoravelmente e o ser humano fica na plateia assistindo a história passar”. Para que a realidade se altere é necessário que haja simultaneamente uma profunda mudança nas estruturas que sustentam a vida dessas massas.

Na perspectiva freiriana não há uma ordem estabelecida onde primeiro deva haver a mudança dos sujeitos para que depois altere-se a realidade ou vice-versa, tal dicotomia é inexistente. Neste sentido, não seria coerente ao sujeito de pensamento progressista insistir em determinadas práticas e esperar por resultados diferentes. Isto seria o mesmo que o oprimido, vivenciando diariamente toda brutalidade das inúmeras formas de violência e desumanização, desejar estar na posição de seu opressor para subjugá-lo como forma de vingança.

Daí a necessidade do combate à educação bancária, que por meio da ideologia neocapitalista fomenta no imaginário de crianças e adolescentes por

meio de diretrizes como o “Projeto de Vida”⁸ da nova Base Nacional Comum Curricular, que alcançar uma posição de destaque no mercado de trabalho depende exclusivamente de seu esforço e dedicação. Estes sujeitos vendo seus pais trabalharem exaustivamente, muitas vezes até em dois empregos para conseguir obter uma renda mínima, encontram neste discurso sedutor e falacioso a esperança de mudar a realidade de suas famílias e passam a acreditar irrefletidamente que tudo depende tão somente de seu empenho.

Para este modelo de educação as diferenças sociais, culturais e econômicas não são levadas em conta como um enorme diferenciador do ponto de partida entre estes sujeitos, o que obviamente coloca uns em vantagem sobre os outros. Certamente este tipo de discurso será muito mais fácil de se concretizar para aquele adolescente que vem de uma família de advogados que tem um grande escritório na cidade, em relação ao jovem filho de uma mãe solo que trabalha como empregada doméstica.

Neste momento faremos uma diferenciação do conceito de poder entre as perspectivas, pois enquanto a bancária o compreende como forma de hegemonia e dominação sobre os indivíduos, a humanizadora o enxerga como possibilidade de libertação. Podemos observar uma aproximação entre o educador brasileiro e o filósofo italiano Antonio Gramsci no que se refere à compreensão das relações de poder, pois para ambos ela será sempre uma relação pedagógica e consequentemente política, de acordo com Freire (1982, p. 97):

A educação enquanto ato de conhecimento é também e por isso mesmo um ato político. No momento mesmo em que a gente se pergunta *em favor de que e contra que, em favor de quem e contra quem* eu conheço, nós conhecemos, não há mais como admitir uma educação neutra a serviço da humanidade, como abstração.

Gadotti (2010) aponta também uma diferença significativa entre a concepção de poder de Freire em relação a outros estudiosos, como por exemplo Hegel, em que libertação do escravo consistia na eliminação de seu senhor. A perspectiva freiriana compreende que o oprimido só é verdadeiramente livre quando liberta a si e ao opressor.

⁸ Para uma melhor compreensão do tema indicamos uma leitura mais completa acerca do “Projeto de vida” que é iniciada na página 461 na etapa do Ensino Médio http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Para Freire, a verdadeira libertação não é alcançada apenas pela derrubada das estruturas de opressão externas, mas sim pela transformação interna tanto do oprimido quanto do opressor. Essa transformação requer um processo de conscientização, no qual os indivíduos se tornam conscientes das dinâmicas de poder que os oprimem e se engajam em um diálogo crítico e colaborativo para promover mudanças significativas em si mesmos e na sociedade. Portanto, a perspectiva freiriana da libertação não se limita à libertação política ou econômica, mas busca alcançar uma libertação mais profunda e holística que envolve a reconstrução das relações sociais.

Freire (2000, p. 131) defende que:

[...] a grande tarefa do poder político é garantir as liberdades, os direitos e deveres, a justiça, e não respaldar o arbítrio de uns poucos contra a debilidade das maiorias. Assim como não podemos aceitar o que venho chamando de “fatalismo libertador”, que implica o futuro desproblematizado, o futuro inexorável, não podemos igualmente aceitar a dominação como fatalidade. Ninguém me pode armar categoricamente que um mundo assim, feito de utopias, jamais será construído. Este é, afinal, o sonho substantivamente democrático a que aspiramos, se coerentemente progressistas. Sonhar com este mundo, porém, não basta para que ele se concretize. Precisamos de lutar incessantemente para construí-lo.

Não podemos ser ingênuos e tratar este desafio de forma simplista, visto que ele implica em uma série de fenômenos profundamente complexos que se colocam frente ao sujeito. Este que deverá, junto com seus companheiros, ter clareza de sua intencionalidade e estar disposto a alegrar-se, entristecer-se, esperar, desanimar e se reerguer, pois a busca pela transformação social se dá de forma dialética, nos encontros e desencontros, nas harmonias e nas contradições.

A coerência entre o discurso e a prática docente torna-se imprescindível diante das relações de poder estabelecidas, sobretudo quando há o ímpeto de romper com a dicotomia oprimido-opressor. No entanto, o autor denuncia a aversão dos educadores ao poder e à politicidade de sua prática, que corresponde à radical necessidade do método de perguntar: “Aí, então, necessariamente entra na reflexão sobre educação a questão do poder, de que nós os educadores quase sempre nos distanciamos tanto. É como se tivéssemos assim uma espécie de vergonha do poder, nojo do poder, nojo de ser políticos”. (Freire, 1998, p. 96)

Tal repulsa pela politicidade está presente nas mais diversas camadas da sociedade, podemos encontrá-la em coletores de recicláveis, mecânicos, cozinheiros, dentistas, engenheiros, médicos e também em educadores. No entanto, a prática docente dentro de uma pedagogia crítico-humanizadora não permite aversão a algo que é considerado por Freire de extrema importância para atingir um dos principais objetivos da educação: libertar os oprimidos e os opressores. O propósito do poder é humanizar os sujeitos e viabilizar a busca pelo desenvolvimento pleno, que só é possível através de um pensamento crítico e reflexivo

Zitkoski (2010) apresenta suas considerações acerca deste conceito a fim de reforçar a imprescindibilidade da coerência entre teoria e prática, bem como da crítica e autocrítica que deve permear a práxis docente nesta perspectiva problematizadora. Ao longo de suas obras, o autor explora diversas facetas desse tema, evidenciando sua complexidade e importância na formação e atuação dos educadores.

Em *Pedagogia do Oprimido (1987)*, Freire aponta o *pensar certo* como uma exigência para a dialogicidade, visto que seria impossível uma pedagogia libertadora que flertasse com ações antidialógicas. De acordo com Zitkoski (2010, p. 623) “O pensar certo, então, é radical e não sectário. Por isso mesmo caracteriza-se por uma visão de mundo revolucionária, que não se contenta apenas com reformas, mas exige transformações das estruturas opressoras da humanidade”. Em *Pedagogia da Esperança (1992)* o autor retoma esta categoria para expressar o sentimento de desesperança e impotência diante da crescente onda do neoliberalismo, neste momento Freire enxerga o *pensar certo* como denúncia da desumanização e como forma de incentivar uma prática docente que se posicione diante dos desafios, que seja capaz de enxergar a história como movimento e não determinismo.

Em sua última obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2015, p. 39-40) busca orientar educadores em sua práxis a desenvolver um trabalho o mais crítico e responsável possível, e para isso retoma a categoria do *pensar certo* afirmando que

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber

ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. E preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital.

No cerne da discussão sobre a educação libertadora está a compreensão do poder como uma ferramenta não de dominação, mas de libertação. Enquanto a perspectiva bancária perpetua relações opressoras, a abordagem humanizadora de Freire busca promover a conscientização e a transformação social. A coerência entre teoria e prática, aliada à crítica e autocrítica na práxis docente, torna-se fundamental nesse processo de emancipação.

Por meio do pensar certo, os educadores são incentivados a desenvolver um trabalho crítico e responsável, visando não apenas reformas superficiais, mas transformações profundas nas estruturas opressoras da sociedade. É por meio desse compromisso com a libertação dos oprimidos e dos opressores que se vislumbra a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde o poder seja verdadeiramente democratizado e utilizado em prol do bem comum.

3.5 POLITICIDADE E EDUCAÇÃO

Freire foi, sem dúvidas, um educador convicto da potencialidade da educação como força motriz para o desenvolvimento dos sujeitos, e construiu durante o percurso de obras como *Pedagogia da Autonomia* (2015), *Ação Cultural para a Liberdade* (2021), *Pedagogia da Esperança* (2018) e *Pedagogia do Oprimido* (1987) uma estreita relação entre política e educação.

Relação essa que histórica e socialmente passa por mudanças, recuos e avanços, uma vez que, seguindo o método dialético, a obra freiriana está em constante aperfeiçoamento, pois ao passo que o pensamento do autor é transformado pelo acesso a novos conhecimentos, a relação político-pedagógica também se altera.

Uma das dificuldades mais comuns entre os críticos de Paulo Freire é o de observar a discussão do autor acerca de determinado conceito de forma anacrônica e considerar as mudanças pelas quais o tema passa como se fossem uma incoerência ou em alguns casos até mesmo contradição. Para Rossi (1982) isso é ignorar a progressão das concepções do autor, que inicia sua produção baseado em um idealismo fortemente atrelado ao pensamento católico moderno e posteriormente se aproxima da abordagem dialética tendo como base os modernos revolucionários Marx e Engels.

As décadas de 60 e 70 foram fortemente marcadas pela atenção que sua obra recebeu de outros estudiosos, no entanto estes optaram por utilizar como recorte as produções acerca das primeiras experiências do autor com a alfabetização de jovens e adultos conhecido como Método Paulo Freire. Deixou-se então de observar a progressão crítica no pensamento do autor, bem como o refinamento de conceitos importantes que posteriormente viriam se tornar indispensáveis à sua obra.

A relação entre política e educação foi uma das discussões que ganhou um considerável refinamento por parte do autor. Scocuglia (1999, p. 28) afirma que:

[...] Freire “não enxergava” este relacionamento e a posteriori descobriu “aspectos políticos” na educação. A partir da produção dos anos setenta, seu discurso registra a inseparabilidade educação-política, bem como sua preocupação em entender suas respectivas especificidades [...] Freire exige dos estudiosos da sua obra a apreensão das suas propostas político-educativas com tempo e espaço determinados (no Brasil, no Chile, nos Estados Unidos, na Europa, na África; antes, durante exílio e após a volta para “reaprender” o Brasil, com a Anistia aos presos e exilados políticos do Estado militar, em 1979).

Buscaremos neste momento da pesquisa trazer de forma analítica o itinerário do pensamento político-pedagógico freiriano ao longo de sua extensa obra, para isto utilizaremos como base o artigo desenvolvido pelo professor Afonso Celso Scocuglia (1999), intitulado *Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire*.

Buscaremos neste momento da pesquisa trazer de forma analítica o itinerário do pensamento político-pedagógico freiriano ao longo de sua extensa obra. Para isso, além do artigo desenvolvido pelo professor Afonso Celso Scocuglia

(1999), intitulado *Origens e Prospectiva do Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire* também nos basearemos em outras fontes relevantes, como Moacir Gadotti (1998) e Henry A. Giroux (2015).

Ao traçar o percurso da práxis pedagógica, Scocuglia (1999) aponta a existência de “vários” Paulo Freire, sendo o primeiro marcado pela alteração de conceitos relacionados à educação-política, e para isso o estudioso leva em consideração três obras do autor: *Educação e atualidade brasileira (1959)*, *Educação como prática da liberdade (1967)* e *Conscientização (1979)*.

Neste primeiro momento, o filósofo e educador brasileiro está diante de uma sociedade que considerava em trânsito para a modernização, e para ele todas as parcelas da sociedade deviam contribuir para que o país fosse elevado a um novo nível, surgia então a necessidade de uma “ideologia da consciência nacional”. O autor retornaria anos mais tarde a esta temática em sua experiência pelos países africanos, e apontaria ser necessário “[...] aumentar o grau de consciência (do povo) dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É (preciso) dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento”. (Freire, 1982, p. 28)

Embora houvesse um grande interesse por parte dos grupos hegemônicos e frações dominantes da sociedade na incorporação desta nova ideologia, Freire via neste movimento que receberia o nome de populista a esperança de uma participação crítica através da educação do povo. A conquista da tão almejada criticidade pelas massas ainda não passava pelo viés dos conflitos entre classes sociais, neste momento de sua experiência lhe parecia ser completamente possível mediar os interesses da burguesia brasileira e do povo.

Tal afirmação é corroborada pela seguinte reflexão de Scocuglia (1999, p. 31) “A conscientização, como intermediação político-pedagógica, poderia atingir todas as classes e o diálogo deveria conduzir o “entendimento geral para o desenvolvimento de todos”, da Nação, que estaria “acima” de todos os interesses particulares, inclusive dos interesses classistas”.

Ainda que Freire não enxergasse o viés econômico como um impeditivo para alcançar este desenvolvimento nacional de forma integral, uma vez que seria impossível atender os interesses de todos por haver uma relação de antagonismo, compreendia que um governo progressista seria a melhor opção para o país naquele momento.

Tratando-se de um período que precedia o Golpe Militar (1964), o

educador via nos “círculos de cultura”, seu programa de alfabetização de jovens e adultos, uma forma de alcançar milhares de pessoas que poderiam votar em candidatos ideologicamente progressistas. Mesmo em um cenário completamente desfavorável, posto que as informações que chegavam em massa aos indivíduos principalmente via rádio eram favoráveis aos setores dominantes, o projeto de alfabetização era elemento de enfrentamento e resistência.

Em um segundo momento do itinerário freiriano acerca da práxis pedagógica, Scocuglia (1999) relata que o autor passa a se aproximar dos clássicos socialistas, especialmente de Karl Marx e Friederich Engels, trazendo em *Pedagogia do Oprimido* o termo “classes” ao discorrer acerca da opressão social, mas somente em *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos* passa a refletir sobre a educação no centro do conflito de classes.

Para Freire, ao se perceber enquanto pertencente a uma classe específica diante de outras na sociedade, o sujeito buscaria uma articulação com seus pares e isso produziria um sentimento de coletividade. Assim, seria desenvolvida a “consciência de classe”, e para compreender este fenômeno, o autor aproxima-se nomes como Goldman, Lukács e Hobsbawm.

Outra categoria que passa por um refinamento a partir deste momento é o termo trabalho, este que até então era compreendido pela dialética hegeliana de senhor-escravo e agora subsidia-se em *O capital* (Marx). Para Scocuglia (1999, p. 34):

A inclusão da categorização “infra-estrutural” como base relacional do que ocorre na “superestrutura” da sociedade, ou seja, a priorização do trabalho e da produção coletiva como “locus” político-educativo, marcam um novo ponto no constante “recomeço” do discurso de Paulo Freire. A defesa de uma análise necessariamente “interestrutural” (onde a “superestrutura” não seja, nunca, mero reflexo das relações econômicas), ao mesmo tempo em que não eclipsa questões existencialistas e personalistas - amalgamadas por uma “teologia da libertação” – evidencia a atualização permanente de suas preocupações político-educativas, associadas a um ferrenho antidogmatismo.

Scocuglia (1999) aponta que a principal característica deste movimento de refinamento conceitual é a transição daquilo que antes era exclusivamente psicopedagógicos em político-pedagógico. A figura do oprimido como elemento central da discussão diante de uma realidade desumanizadora e

opressora é considerado um marco desta passagem.

Conceitos que no “primeiro Freire” tinham o tom mais brando e flexível passam a ser mais radicais, o diálogo que anteriormente possibilitava a mediação entre as classes agora passa a ser entendido como possível apenas entre os iguais e diferentes, mas nunca com antagônicos, além dos estágios da consciência (intransitiva, transitiva e crítica) que evoluem para a consciência de classe.

Por fim, o autor salienta que a democracia possui um papel elementar na obra freiriana, esta que se fez presente durante todo o percurso do autor independentemente do momento histórico pelo qual passou, ou a ideologia com a qual flertou. Para Freire, a humanização dos sujeitos só é possível por meio do fim da exploração e da dominação de uns sobre outros, desta forma o percurso a ser feito para alcançar este fenômeno só pode ser realizado por uma via, a da democracia.

Acerca da democracia, Giroux (2010, p. 199) ressalta que:

A crença de Freire na democracia bem como sua profunda e permanente fé na capacidade das pessoas de resistir ao peso de instituições e ideologias opressoras foram forjadas em um espírito de luta temperado tanto pelas sombrias realidades de sua própria prisão e exílio, mediadas por um ardente sentimento de indignação quanto pela crença de que a educação e a esperança são as condições da atuação e da política.

Tal pensamento reflete a politicidade que permeou sua trajetória durante todo o percurso de formação como estudioso, professor e sobretudo como homem no mundo e com o mundo. Nesta concepção é inconcebível colocar-se diante de uma sala de aula e agir de forma apolítica, pois Freire (2015, p. 94) se justifica expressando o seguinte argumento:

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo.

Em sua última obra, *Pedagogia da autonomia* (2015), Freire tece uma crítica que se faz ainda muito atual: a dificuldade que professores progressistas encontram para se expressarem politicamente sem serem atacados e acusados de doutrinação por aqueles que defendem que a educação deve ser neutra, embora saibamos que esta é uma grande falácia.

Nos últimos anos pudemos presenciar uma quase “caça às bruxas” neste sentido, incentivado pela ala conservadora do Congresso Nacional e até mesmo pelo alto escalão do Governo Federal que insistentemente tentava descredibilizar e até mesmo punir professores que expressassem quaisquer ideais que pudessem ser considerados subversivos.

Freire (2015, p. 95-96) faz esta denúncia da seguinte forma:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

Diante desta análise minuciosa acerca do percurso de construção da relação política-educação, vemos um Freire expressando a necessidade de posicionamentos firmes, mas nunca inexoráveis, e apontando a impossibilidade da neutralidade na educação ou em qualquer outra esfera da vida humana. Para ele a práxis humana é colocar-se no mundo e com o mundo, ainda que este colocar-se esteja ora ou outra carregada de equívocos.

Tratando-se especificamente da educação, o autor defende que é, e sempre será ideológica, visto que é pensada e desempenhada por sujeitos carregados de experiências, ideais, valores e interesses, não sendo possível aos educadores e educandos desligarem-se de tudo aquilo que os constitui como seres humanos quando pisa na sala de aula.

A pedagogia está intrinsecamente ligada à política, pois envolve sujeitos, conteúdos, métodos e objetivos que refletem sonhos, utopias e ideais.

Freire (1987) destaca que toda prática educativa é política, pois não pode ser neutra. Da mesma forma, Gadotti (1998) enfatiza a interconexão entre pedagogia e política, salientando que a educação não apenas reflete, mas também influencia as estruturas políticas, delineando os rumos da sociedade para o futuro.

A discussão referente ao conceito de neutralidade, abordada pelo autor há mais de 40 anos, estende-se até os dias de hoje. Não é difícil nos depararmos até mesmo com falas de autoridades políticas que dizem repetidamente que “a escola não é lugar de doutrinação”, “a educação não deve ser ideológica” ou que “os alunos devem ir à escola para aprender a ler e escrever, e não para ter a cabeça cheia de bobagens por certos professores”.

O discurso não é novo, no entanto vem ganhando força nos últimos anos, onde educadores e educadoras se veem diante do árduo desafio de exercer seu papel enquanto são atacados em sua honra e dignidade diariamente. Isso pode ser ilustrado pelo discurso de ódio propagado recentemente pelo Deputado Federal (PL-SP), Eduardo Bolsonaro onde afirma que “[...] não tem diferença de um professor doutrinador para um traficante que tenta sequestrar e levar os nossos filhos para o mundo do crime”.

Isso nos leva a refletir acerca da importância de pensar a democracia e a politicidade como elemento fundamental, a fim de assegurar uma sociedade que dignifica os sujeitos que, dialeticamente, a constituem e por ela também são constituídos. Para isso, acreditamos que o aparato teórico freiriano dispõe de uma grande riqueza que será capaz de nos subsidiar nos próximos passos da pesquisa.

4 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: O EDUCADOR COMO SUJEITO DA POLITICIDADE

Diante de todo o aparato teórico desenvolvido até este momento, concentraremos nossa atenção no terceiro e último capítulo da pesquisa, que se dedica à análise da práxis docente autônoma. Essa abordagem será fundamentada principalmente na obra, *Pedagogia da Autonomia (2015)*, que se revela como um guia essencial para a compreensão da ligação entre autonomia e a dimensão política.

O autor propõe que os docentes assumam uma postura de engajamento na formação de sujeitos críticos, capacitando-os não apenas no domínio de conteúdos, mas também na compreensão crítica do mundo e na participação ativa na construção de uma sociedade mais justa. Para alcançar esse objetivo, o educador freiriano se empenha na busca do conhecimento que gera mudanças possíveis no mundo. Sua postura é de crítica permanente ao sistema que produz a desumanização opressora, e busca criar condições para os oprimidos perceberem a situação como problema e não como fato inexorável.

Reconhecendo que somos seres inacabados, naturalmente sabe-se que o mundo também o é, isto faz com que mesmo diante dos maiores desafios o educador possa esperar e ter a convicção de que a mudança é não apenas viável, mas uma força impulsionadora. Ao incorporar essa perspectiva, o educador se transforma em um agente proativo na promoção de mudanças construtivas.

Ao constatar que possui a responsabilidade e o dever de intervir em sua realidade concreta, o educador deve compreender o quanto maior é seu compromisso do que daquele que simplesmente resignou-se a ela. Assumir essa responsabilidade significa não apenas reagir às circunstâncias, mas humanizar o mundo, buscando incessantemente formas de promover mudanças e de inspirar seus educandos a se tornarem agentes ativos na transformação do mundo ao seu redor. Freire (2015, p. 76) afirma que: “Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos”.

A ação político-pedagógica, nesse contexto, emerge como uma ferramenta essencial para o educador que almeja efetivar estas transformações significativas. Ao compreender que sua práxis pedagógica é de natureza política, o educador assume o papel de agente transformador, utilizando a educação como um

instrumento para empoderar os educandos e instigar uma consciência crítica em relação às estruturas injustas da sociedade. Essa abordagem não apenas fortalece a formação de cidadãos críticos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Neste momento, direcionaremos nossa reflexão para um dos aspectos que consideramos crucial na práxis político-pedagógica humanizadora e emancipatória: a ética. De acordo com Freire, (2015) a ética desempenha um papel fundamental na práxis pedagógica na qual o educador não apenas busca a transformação social, mas também promove a construção de valores morais e éticos nos educandos.

4.1 ÉTICA E DOCÊNCIA

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (2015), Freire dedica algumas laudas para discorrer especificamente acerca desta temática e faz apontamentos enfáticos sobre a necessidade de o professor ter a ética da humanização como premissa do seu que-fazer diário. Aponta que o educador deva ter a: “[...] responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”. (Freire, 2015, p. 17)

O autor ainda ressalta que a ética permeia de maneira intrínseca a práxis educativa, sendo esta essencial na formação do sujeito. Neste sentido, o educador não pode ignorar a relevância e a presença inegável da ética ao desempenhar seu papel. Reconhecer e incorporar a ética em seu que-fazer não é apenas uma escolha, mas uma exigência para a promoção de uma educação humanizadora e significativa.

É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos. (Freire, 2015, p. 18)

Para Freire, a compreensão da ética está estreitamente entrelaçada ao respeito à dignidade humana. A totalidade de seu pensamento repousa sobre uma base ética rigorosa em busca de uma sociedade mais justa e digna. O autor se

comprometeu e assumiu a responsabilidade em relação aos outros, homens e mulheres vítimas da opressão, exclusão e domínio no contexto da ordem social vigente. Esse comprometimento não reflete apenas uma compreensão profunda, mas também se concretiza como um ato libertador em prol da ética universal do ser humano.

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. Ao fazê-lo estou advertido das possíveis críticas que, infiéis a meu pensamento, me apontarão como ingênuo e idealista. Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um “a priori” da História. (Freire, 2015, p. 19-20 – grifo nosso)

Ao afirmar a existência da ética universal do ser humano como uma característica própria da natureza humana na sua constituição história, Freire transcende a visão idealizada da ética que serve para justificar a opressão. Sua abordagem não busca estabelecer a ética como uma entidade abstrata e intocável, desvinculada da realidade histórica e social, mas a compreende como uma dimensão essencial à convivência humana, moldada pela interação entre os indivíduos e suas circunstâncias. Destaca que essa ética não é uma forma *a priori*, mas sim uma expressão dinâmica da natureza humana, constituída e transformada dialeticamente ao longo da história.

Justamente por ter esta natureza dialética, Freire (2015, p. 19) destaca que: “Não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética”. Isso implica reconhecer a complexidade inerente à vivência ética, na qual os desafios e as situações cotidianas demandam constantes reflexões e ajustes. A noção de transgressão implica um chamado à conscientização sobre a urgência de aprimorar e ajustar as práticas diante dos desafios e dilemas emergentes.

Ao que se refere a ética universal do ser humano, essa exposição à transgressão, não deve ser enxergada como sinal de fragilidade, uma vez que somos seres inacabados e em constante processo dialético. Ela atua como um catalisador para o aprimoramento contínuo, demandando uma reflexão aprofundada sobre as circunstâncias e a busca por novas soluções éticas, uma vez que o mundo

está em constante transformação.

Em vez de simplesmente tolerar as violações éticas, o sujeito é desafiado a transformar essas experiências em oportunidades de aprimoramento, fortalecendo, assim, os alicerces de uma ética dinâmica e de resistência. Essa busca por alternativa ética que rompa com a ética opressora reflete a necessidade de romper com alienação e avançar em direção a uma conduta ética mais engajada e comprometida com a transformação social e a humanização dos sujeitos.

Diante deste contexto de transgressão, há dois elementos muito discutidos dentro da perspectiva freiriana que são de profunda importância: problematização e dialogicidade. Eles surgem como instrumentos fundamentais nesse processo de aprimoramento ético, pois ao se conscientizar acerca das transgressões, o sujeito é instigado a problematizar, aprofundar e contextualizar suas próprias convicções éticas. Essa reflexão crítica não se limita à esfera individual, mas se expande por meio do diálogo com outros sujeitos éticos e perspectivas diversas.

É no espaço do diálogo que as soluções éticas se tornam mais robustas, pois são confrontadas, debatidas e refinadas em um processo coletivo de construção de consenso e compreensão mútua. Assim, a problematização e o diálogo fortalecem os alicerces de uma ética comprometida com libertação, e promovem uma cultura de colaboração e aprendizado contínuo, essenciais para a efetivação de uma conduta ética cada vez mais humanizadora.

Na esfera da docência, a problematização e o diálogo assumem um papel ainda mais crucial. Os educadores são chamados a cultivar nos alunos não apenas a capacidade de questionar, analisar e reconstruir suas próprias perspectivas éticas, mas também a habilidade de aprender de forma colaborativa e participativa. Ao criar um ambiente de aprendizado que encoraja a reflexão crítica e o debate construtivo, tanto os educadores quanto os alunos se envolvem em um processo de aprendizagem compartilhada e transformadora. Assim, a formação ética não se limita a apresentar dilemas com soluções pré-definidas, mas se manifesta como um processo contínuo e relacional, integrado à prática educativa.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a

seriedade. (Freire, 2015, p. 26)

Na práxis docente, os educadores se envolvem em uma experiência multifacetada que abrange diversas dimensões da vida humana. Ao buscar a autenticidade no ensino e na aprendizagem, os educadores são desafiados a engajar os alunos em um processo que transcenda a mera instrução, visando uma formação humana que atenda à vocação ontológica do sujeito, a do ser mais.

Através de práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a reflexão crítica e a empatia, os educadores e os educandos colaboram na criação de um ambiente propício para o crescimento mútuo. Ao reconhecer e nutrir as habilidades, talentos e aspirações individuais de cada aluno, os educadores desempenham um papel essencial na formação de cidadãos conscientes, éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ou seja, sujeitos com alto nível de politicidade.

4.2 POLITICIDADE E ÉTICA UNIVERSAL DO SER HUMANO

De acordo com a abordagem freiriana, a politicidade e a ética universal do ser humano ocupam um lugar de destaque na compreensão das relações sociais e na prática educativa. Freire (1997) sustenta a ideia de que a educação não pode ser dissociada da eticidade que norteia as interações humanas, pois não é possível separar ou dicotomizar o processo de aprendizagem em dois momentos distintos: primeiro o ensino dos conteúdos e depois a formação ética dos educandos.

Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (Freire, 1997, p. 37)

Trombetta Trombetta (2010, p. 295 – grifo nosso) corroboram o pensamento do autor e ressaltam que:

É a partir da ética universal do ser que devemos pensar todas as

relações dos humanos entre si e destes com a natureza e com a vida. Enquanto espaço de formação humana, a educação é essencialmente um processo de conquista e desenvolvimento da dimensão ética.

Após enfatizarmos a importância da politicidade e da ética universal do ser humano na perspectiva freiriana, torna-se relevante discutir as outras diversas formas de dominação que permeiam a sociedade contemporânea. Dentre essas, destacam-se a ética do mercado e a puritana, que muitas vezes se sobrepõem e exercem pressões sobre as escolhas individuais e coletivas.

Na ética do mercado, que se fundamenta na busca pelo lucro e na competição exacerbada, os valores éticos e sociais são mistificados para justificar os interesses econômicos da elite dominante. Essa dinâmica resulta na subjugação dos interesses das classes populares aos interesses hegemônicos, ampliando as desigualdades sociais e promovendo injustiças estruturais.

Acerca deste instrumento de desumanização, Freire (2015, p. 124) apontava: “O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente”. O autor exemplificava tal relação com a aplicação desenfreada dos avanços tecnológicos, que mesmo sacrificando milhares de sujeitos, ainda era viabilizada e incentivada, levando à transgressão em favor da ética do lucro. Este é uma prática de transgressão idealizado pelo capitalismo como o auge da competição e realização do indivíduo.

De acordo com a perspectiva freiriana, esta ética está intimamente relacionada às relações de opressão, uma vez que privilegia os interesses das elites em detrimento das necessidades e direitos da grande maioria da população. Essa dinâmica contribui para a concentração de poder e riqueza nas mãos de poucos, enquanto a maioria é subjugada à falta de acesso a recursos e oportunidades. Essas relações de opressão são sustentadas pela lógica capitalista que permeia a ética de mercado, perpetuando assim as desigualdades sociais e promovendo injustiças estruturais.

Neste viés de eticidade, Freire (1987; 2015) descreve o ser humano como “coisificado”, transformado em mera mercadoria, em um sistema que valoriza o acúmulo de bens materiais e poder. Para os oprimidos, essa coisificação

representa a perda de sua humanidade e dignidade, relegados à condição de objetos descartáveis em uma sociedade que prioriza a acumulação de riqueza em detrimento do bem-estar e da justiça social. Além disso, os opressores também são afetados por essa dinâmica, pois, ao submeterem-se cegamente aos imperativos do lucro e do domínio, acabam por se alienar de sua própria essência humana, tornando-se reféns de um sistema que os desumaniza tanto quanto aos oprimidos.

Muitas vezes imbricada à ética de mercado está a puritana, que é caracterizada por uma abordagem moralista e conservadora, que busca impor padrões de comportamento e conduta baseados em preceitos religiosos ou culturais específicos. Esse conjunto de valores muitas vezes se traduz em uma visão restritiva da vida e das relações sociais, onde certas formas de expressão e práticas são consideradas moralmente corretas, enquanto outras são condenadas.

De acordo com Freire (2015), essa rigidez moral tende a limitar a liberdade individual e a diversidade cultural, perpetuando assim estruturas de opressão e desigualdade. Ao impor padrões normativos inflexíveis, a ética puritana cria uma atmosfera de exclusão e marginalização para aqueles que não se enquadram nos moldes estabelecidos, reforçando assim as hierarquias de poder e perpetuando ciclos de discriminação e injustiça.

Freire (1987) enfatiza a importância de superar essa coisificação por meio da conscientização e da luta por libertação, o que demanda a transgressão dessa ética do lucro para a universal. Neste sentido, há uma necessidade premente de resistência e transformação por parte dos oprimidos, fazendo-se necessária aos grupos a união em prol de uma ética humanizadora e solidária, desafiando as estruturas de poder opressivas que perpetuam as disparidades sociais.

O modelo de educação defendido por Freire apresenta instrumentos significativos para a ruptura necessária à esta eticidade desumanizadora e excludente, uma vez que ela é profundamente antagônica a promoção da vocação ontológica de *ser mais*. Acerca disso, Trombetta e Trombetta (2010, p. 296) defendem que:

A educação humanista-libertadora deve posicionar-se radicalmente contra a ditadura do mercado, fundada na perversidade de sua ética do lucro. Temos o dever ético de resistir a todas as formas de agressão, negação da dignidade humana. A luta de Freire é contra o capitalismo e sua perversidade intrínseca, na sua natureza antissolidária. A ética enquanto o esforço de humanização e

convivência respeitosa com todos os seres, deve ser a grande orientadora de todo o processo educativo.

A ética universal do ser humano nega tanto a subjugação da população em detrimento dos interesses do mercado, quanto a perversão da pureza em puritanismo hipócrita e moralista. De acordo com Freire (2015, p. 17-18), “[...] a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”. A ética universal se traduz num modo de vida baseado na solidariedade, justiça e esperança no ser mais engajado com a humanização do mundo.

4.3 POLITICIDADE E POLÍTICA DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

Freire defende que a alfabetização conscientizadora é uma condição essencial para a promoção da prática democrática. Ela não se limita apenas ao aprendizado de habilidades de leitura e escrita, como a da perspectiva bancária, mas também busca desenvolver a consciência crítica dos indivíduos em relação à sua realidade social e política.

Quando os sujeitos se tornam conscientes das estruturas de poder e das injustiças presentes na sociedade, eles passam a estar mais capacitados para se engajarem em práticas democráticas que visam a transformação social e a promoção da ética universal do ser humano.

Na perspectiva freiriana, a politicidade da democracia é condição para uma política humanizadora pois rompe com o monopólio dos interesses opressores e a manutenção da opressão. Neste sentido, ela não pode ser apenas um sistema de governo, mas sim uma prática constante de engajamento, onde os sujeitos são ativos na transformação de suas realidades, na defesa dos direitos humanos e na promoção da dignidade de todos os membros da sociedade.

Freire (2022, p. 108-109) enfatizava que:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns.

A política se revela como um compromisso ativo e contínuo, que envolve não apenas a participação em processos eleitorais, mas também um engajamento direto em círculos de cultura e em diversos movimentos sociais de luta e libertação. Brandão (2010, p. 123) aponta que estes grupos servem a projetos sociopolíticos e culturais diferentes, no entanto todos “[...] guardam em comum um desejo de dissolução dos modelos hierarquizados antecedentes e de democratização da palavra, da ação e da gestão coletivizada e consensual do poder”.

Esses movimentos abrangem uma ampla gama de causas, desde a defesa dos direitos humanos até a promoção da igualdade de gênero e racial. Entre eles, destacam-se os movimentos sociais de educação, que buscam não apenas a melhoria do sistema educacional, mas também a transformação da sociedade por meio da conscientização e do empoderamento dos educandos. Assim, ao se envolver ativamente nessas esferas de mobilização e resistência, os sujeitos contribuem para a construção de uma sociedade mais democrática e ética. Neste sentido, a noção de democracia de Freire está relacionada à concepção de ser mais: ela está inacabada e sua construção depende do engajamento crítico e criativo dos homens e mulheres comprometidos com a libertação.

4.4 DOCÊNCIA E POLITICIDADE

Freire nunca negou ou sequer tentou mascarar a politicidade inerente da práxis pedagógica, mas pelo contrário, sempre fez questão de enfatizar a interdependência de ambas. Apontava que a educação e, portanto, a docência, são influenciadas por uma complexa rede de fatores políticos, econômicos e ideológicos que moldam não apenas o conteúdo ensinado, mas também as dinâmicas de poder dentro da sala de aula e as relações entre educadores e educandos. Nesse sentido, a atuação do docente é, por natureza, um ato político, pois envolve escolhas, posicionamentos e negociações que refletem visões de mundo, valores e interesses que permeiam a sociedade em que está inserido.

A docência, assim como qualquer outra esfera que compõe a sociedade, é profundamente influenciada pela mudança de governantes, uma vez que diferentes ideologias políticas apresentam perspectivas distintas sobre a educação. Essas mudanças de governo muitas vezes resultam em alterações nas

políticas educacionais, que podem impactar significativamente o trabalho dos educadores, desde a definição dos currículos até as condições de trabalho e investimentos na área.

Ao abordar a defesa dos direitos dos educadores em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2015), Freire ressalta a questão da precarização das condições de trabalho e a desvalorização do trabalho docente, as quais se manifestam em diferentes aspectos, incluindo a remuneração.

[...] a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. (Freire, 2015, p. 65)

A precarização do trabalho docente, infelizmente, é uma realidade em nosso país, e pode levar o educador a adotar duas posturas distintas: o conformismo ou o engajamento à causa docente. No conformismo, o educador desenvolve um comportamento passivo, resignando-se às condições adversas e aceitando a desvalorização de sua profissão como algo inevitável. O que pode resultar em desmotivação e na sensação de incapacidade para promover mudanças significativas em sua prática pedagógica e no ambiente escolar. Por outro lado, no engajamento à causa docente, o educador se recusa a aceitar passivamente as condições desfavoráveis e busca formas de enfrentar os desafios. Isso pode envolver a organização coletiva, a mobilização política e a busca por alternativas criativas e inovadoras no exercício da profissão.

A perspectiva do engajamento, implica em não se calar diante das injustiças e empenhar-se ativamente na construção de uma educação mais justa, dialógica e humanizadora. Assim, mesmo diante das adversidades, o educador pode encontrar maneiras de preservar sua dignidade profissional e sua paixão pelo ensino, tornando-se um verdadeiro agente de mudança em sua comunidade educativa.

Sem dúvida, a postura defendida e incentivada pelo autor era a do engajamento ativo. Sobre isso, afirmava: "A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores" (Freire, 2015, p.

66). Desta forma, ele ressalta a importância de uma ação determinada e coletiva diante dos desafios que a educação enfrenta, uma vez que a passividade diante das injustiças não viabiliza a desejada mudança social. Em vez disso, convoca os educadores a se unirem em uma luta política consciente, fundamentada na crítica e na organização, para combater as forças que ameaçam a educação de qualidade e a dignidade profissional dos docentes.

Acerca disso, Freire (2015, p. 66) defendia:

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico, e de outro, a nossa rejeição a entendê-la e a exercê-la como prática afetiva de "tias e de tios". É como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas.

Essa reflexão destaca a importância de os educadores exercerem uma postura assertiva em defesa de sua profissão e da qualidade da educação, rejeitando qualquer forma de subestimação ou desvalorização do seu trabalho. Ao recusarem a transformação de sua atividade docente em mera ocupação secundária e afastarem a ideia de que sua prática deve se resumir a um papel caridoso de "tias e tios", os educadores reafirmam sua identidade profissional e sua competência técnica.

Conscientes de seu papel de educador, esses homens e mulheres compreendem que, como uma experiência exclusivamente humana, a educação é uma forma poderosa de intervir no mundo e de influenciar o futuro. Entendem que a relação diária com os educandos é um ato político, pois interfere não apenas no desenvolvimento individual de cada aluno, mas também na transformação da sociedade. Desta forma, ao confrontarem os desafios contemporâneos que permeiam a esfera educacional, eles se veem diante da necessidade urgente de atuarem como agentes de resistência.

Ao discorrer acerca da temática da resistência, o autor não se limita apenas à defesa dos direitos trabalhistas e à luta contra a precarização do ensino, mas estende-se a uma posição ativa de contestação às estruturas opressivas que permeiam todo o sistema educacional. "Falo da resistência, da indignação, da "justa ira" dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra

as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas” (Freire, 2015, p. 99).

A resistência dos educadores se manifesta não apenas na sala de aula, mas também nos espaços de debate público, na formulação de políticas educacionais e na solidariedade com movimentos sociais. Eles reconhecem que a luta pela transformação do sistema educacional vai além das fronteiras da escola e requer um engajamento ativo em todas as esferas da sociedade. Assim, assumem a responsabilidade de defender uma educação que promova valores de justiça social e equidade.

Freire (2015, p. 76) ressalta que:

É preciso porém que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos.

Inspirados pelo pensamento libertador de Freire, os educadores podem encontrar na rebeldia um impulso inesgotável para sua atuação. Movidos por uma profunda convicção na capacidade de mudança e na necessidade de enfrentar os desafios impostos pela realidade, eles têm a possibilidade de dedicarem-se a desafiar e transformar as estruturas que perpetuam a injustiça e a desigualdade.

Esta rebeldia dos educadores não se restringe a um mero ato de contestação, mas representa um compromisso inabalável com a construção de um mundo onde a liberdade, a solidariedade e o respeito aos direitos humanos sejam não apenas aspirações, mas realidades concretas. Assim, cada ação educativa se torna uma oportunidade de promover a conscientização e a emancipação.

Diante dos muitos desafios emergentes enfrentados pelos educadores, é crucial relacionar os conceitos fundamentais de Freire com as complexidades do cenário educacional atual. Como já mencionado na primeira parte de nossa pesquisa, a mercantilização da educação, impulsionada pelo avanço de políticas neoliberais, representa uma ameaça à essência humanizadora do processo educativo, transformando-o em uma mercadoria sujeita às leis do mercado.

Freire (1987) como um crítico radical do neoliberalismo, relacionava

tal ideologia ao fatalismo que insistia em negar o sonho e a utopia de uma sociedade consciente, crítica e capaz de agir com autonomia. Ele enxergava no neoliberalismo uma força que desvalorizava o papel da educação como agente de transformação social, reduzindo-a a um mero instrumento de reprodução das desigualdades e interesses dominantes.

Acerca disso, Freire (2015, p. 21) alertava:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora.

Nesse contexto, os educadores se deparam com a urgência de resistir à instrumentalização da educação para estes fins políticos e econômicos. É essencial que reafirmem o valor intrínseco da educação como um direito humano fundamental. Ao fazer isso, os educadores não apenas protegem a integridade da educação contra manipulações externas, mas também fortalecem seu compromisso com a promoção da consciência crítica, da emancipação e da justiça dentro do contexto educacional.

Diante da discussão tecida neste último capítulo, podemos observar e reafirmar a presença indissociável da politicidade na práxis docente. Quando realmente compreende essa relação, o educador cessa de tentar escapar daquilo que é intrínseco à sua atividade profissional. Em vez disso, abraça a ideia de que sua prática educativa está imersa em contextos políticos, e reconhece a importância de assumir uma postura consciente e engajada diante dessas realidades.

Freire (1992) enfatiza de forma contundente que é crucial compreender que a educação transcende a mera transmissão de conhecimento realizada na educação bancária, sendo, na verdade, uma atividade política intrínseca que permeia todas as suas dimensões. Nesse contexto, ele destaca que não há espaço para neutralidade na práxis educativa. Pelo contrário, estamos inevitavelmente envolvidos em consolidar o *status quo*, mantendo as estruturas de poder existentes, ou em desafiá-lo para promover a transformação social tão necessária.

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem prático. (Freire, 2001, p. 25)

É crucial salientar, conforme o pensamento de Freire, que o campo da educação, assim como em todos os outros que compõe nossa sociedade, é um espaço onde ocorrem intensas batalhas ideológicas e políticas, o que molda o curso presente e futuro da sociedade. Assumir a politicidade da educação requer uma postura crítica e comprometida, na qual reconhecemos nossas posições e lutamos em prol de uma educação libertadora e transformadora, capaz de romper com as amarras da opressão e promover a emancipação dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos faz refletir sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire considerando que as relações de opressão herdeiras da colonização que ele criticou em sua época ainda persistem na sociedade em que vivemos e são responsáveis pela manutenção das elites hegemônicas de poder. O processo de dominação se dá por meio das estratégias de desumanização às quais os sujeitos que se encontram oprimidos são submetidos, tais como: mistificação da realidade hoje ampliada com as redes sociais e *fake news*, alienação, discurso fatalista e a falsa generosidade por parte dos opressores, que de acordo com Freire (1987) se empenham em demonstrar um falso “paternalismo”.

Na análise freiriana, a compreensão das dinâmicas sociais permeadas pela opressão e pela hegemonia se conecta diretamente à noção de politicidade. O autor argumenta que as relações de poder são essencialmente políticas, moldando não apenas as estruturas sociais, mas também as percepções e identidades dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, as estratégias de desumanização descritas, não apenas perpetuam a opressão, mas também servem como instrumentos de controle político, visando manter o *status quo*.

Freire também ressalta a importância de reconhecer a ação antidialógica dos opressores como uma característica central das dinâmicas sociais. Ele denuncia que essa postura, fundamentada na imposição de narrativas unilaterais e na supressão das vozes dos marginalizados, é uma estratégia essencial para a manutenção da hegemonia das elites de poder. Segundo Freire (1987, p. 87) “Não há realidade opressora que não seja necessariamente antidialógica, como não há antidialogicidade em que o pólo dos opressores não se empenhe, incansavelmente, na permanente conquista dos oprimidos”.

Ao nos aprofundarmos na discussão acerca dos aspectos da colonialidade, tornou-se evidente que a necessidade de conquista e dominação está intrinsecamente ligada ao modelo de colonização que moldou nosso país e que ainda persiste como uma herança enraizada em nossa sociedade até os dias atuais. A mentalidade de exploração e subjugação, que fundamentou o processo colonial, deixou marcas profundas em todas as esferas da vida social, desde as estruturas econômicas, sociais, culturais e educacionais.

Na esfera econômica, ela se manifesta na manutenção de estruturas de classes dominantes das elites e dominadas dos trabalhadores que perpetuam a desigualdade, a exploração e a concentração de riqueza. Socialmente, se reflete na marginalização de grupos vulneráveis e na perpetuação de estigmas e preconceitos. Culturalmente, se traduz na imposição de valores hegemônicos e na negação das diversas expressões culturais. No âmbito educacional, essa ação antidialógica se manifesta na imposição de um modelo de ensino bancário, que desconsidera as experiências e saberes dos estudantes, relegando-os a meros receptores passivos de conhecimento.

De acordo com Freire (1987, p. 44 – aspas no original), “[...] a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica”. Em contrapartida, o autor propõe um modelo de educação antagônico a este, em que o diálogo está no centro da ação educativa. Essa perspectiva educacional denominada educação problematizadora/ humanizadora, busca romper com a lógica unidirecional do ensino bancário, promovendo um ambiente de interação e reflexão conjunta entre educadores e educandos.

Por meio do diálogo, os estudantes são incentivados a questionar, problematizar e construir ativamente o seu próprio conhecimento, tornando-se sujeitos ativos e críticos em seu processo de aprendizagem. Essa abordagem não apenas valoriza as experiências e saberes dos alunos, mas também os empodera para se tornarem agentes de transformação em suas próprias realidades.

Ao relacionarmos esse modelo de educação dialógica, problematizadora e humanizadora à noção de politicidade freiriana, percebemos uma convergência significativa. O diálogo, como elemento central dessa abordagem educacional, não apenas permite aos estudantes questionarem e problematizarem o conhecimento, mas também os capacita a compreender as relações de poder presentes em suas realidades. Freire (1987, p. 42) afirma que: “O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes”.

Para o autor, a capacidade de dialogar e a consciência política não são apenas características opcionais ou adquiridas, mas sim inerentes à condição humana. Ao afirmar que o diálogo é essencial para a construção do conhecimento e para a transformação social, ele destaca a importância de reconhecermos a nossa

interconexão com os outros e com o mundo. Nessa perspectiva, o diálogo não é apenas um meio de comunicação, mas uma forma de reconhecer a dignidade e a humanidade dos outros, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Da mesma forma, a politicidade é vista como uma dimensão fundamental da existência humana, uma vez que todas as nossas ações e relações estão permeadas por questões políticas.

Freire (1987; 2015) faz uma leitura acerca da politicidade como indissociável da vida e, conseqüentemente, da práxis educativa. Para o autor, a educação não pode ser desvinculada das questões políticas e sociais, pois é por meio dela que os indivíduos constroem sua consciência crítica e se engajam na transformação da realidade em que vivem. Nessa perspectiva, o papel do docente transcende a mera transmissão de conhecimentos; ele se torna um agente de conscientização e mobilização social.

Apesar das tentativas do sistema de suprimir a ação docente política e humanizadora, é importante ressaltar que ela continuará acontecendo de maneiras diversas e muitas vezes sutis. A educação não é um espaço neutro, mesmo nas condições mais adversas, os educadores encontram maneiras de promover a conscientização e a emancipação dos estudantes, seja através da partilha da leitura de mundo, de leituras críticas da palavra, discussão dos problemas comuns ou práticas pedagógicas inovadoras voltadas para a valorização da cultura popular. As relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, baseadas no respeito mútuo e na valorização da diversidade, também contribuem para a construção de uma consciência coletiva e solidária.

Diante das pressões e limitações impostas pelo sistema, a práxis docente política persistirá como uma força transformadora na vida dos alunos e na sociedade como um todo, pois em consonância com o pensamento de Freire (2015, p. 24) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Neste sentido, a politicidade docente não deve agir no sentido de impor seus ideais aos educandos de forma autoritária, tal como no modelo bancário. Pelo contrário, a prática política do educador deverá ser fundamentada na promoção do diálogo e na criação de um ambiente de aprendizagem participativo e reflexivo, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da vocação ontológica de *ser mais*.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria C, P; MOTTA, Vânia C., Empresariamento da educação de novo tipo: mercantilização, mercadorização e subsunção da educação ao empresariado. **Revista desenvolvimento e civilização**, Rio de Janeiro. p. 64-86, jun 2020.

BADARÓ, Marcelo. Bolsonaro electo presidente de Brasil: ¿Cómo llegamos hasta acá? ¿Para dónde vamos? Algunas observaciones preliminares, teniendo Antonio Gramsci como referencia. **Herramienta**, v. 24, dez. 2018. Acesso em: 30/08/2023. Disponível em: <https://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-24>

BARBU, Zevedei. **Democracy and dictatorship**. London: Routledge, 1998

BOITO, Armando J. Estado e burguesia no capitalismo neoliberal. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n. 28, p. 57-73, jul 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para a teoria de um sistema de ensino**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 123-125.

CARVALHO, J. M. de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo. Uma discussão conceitual. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, v. 40, n. 2, 1997.

COSTA, Bruno Botelho. Trânsito/ transitividade. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 714-715.

COSTA, Daianny. Politicidade. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 570-571.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Traduzido por Raquel Weiss. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do**

modeloeconômico. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Recife, 1959. [mimeografado]

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Globalização ética e solidariedade. In: **Desafios da globalização**. DAWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação e org. de Ana Maria Araújo Freire. Carta-Prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora Unesp, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, Moacir. Poder. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 259-262.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia do oprimido como pedagogia da autonomia e da esperança. **Revista UniFreire**, v. 6, n. 6, p. 6-27, dez, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GIMENEZ, Roseli; NAKAYAMA, Antônia M. O mundo não é, o mundo está sendo. In: DICKMANN, Ivano; DICKMANN, Ivo. **100 anos com Paulo Freire**. 1ª ed. Chapecó: Livrologia, 2021. p. 11-29.

GIROUX, Henry A. Democracia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 198-202.

LORENZET, Deloíze; ANDREOLLA, Felipe Paulo Freire, seu legado com a dialética, educação popular e política. **Ed. Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 222- 232, jan 2019.

OLIVEIRA, Tiago B. O golpe de 2016: breve ensaio de história sobre democracia e autoritarismo. **Histórias**, Rio Grande, v. 7, n. 2, p. 191- 231, dez, 2016.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-118.

PRIORI, Mary Lucy Murray Del. **Religião e religiosidade no Brasil colonial**. São Paulo: Ática, 1994.

ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 574-576.

ROSSI, Wagner. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1982.

SADER, Emir.; GENTILI, Pablo. (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

SAES, Décio. A política neoliberal e o campo político conservados no Brasil atual. SAES, Décio. **República do Capital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 81-90.

SCOCUGLIA, Afonso. Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. **Educação e pesquisa**16, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 25-37, jul/dez. 1999.

TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. Ética. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 295-297.

ZITKOSKI, J. Dialética. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITOSKI, Jaime J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 232-235.