

EDUCAÇÃO, AÇÃO CULTURAL E CONSCIENTIZAÇÃO: DOUTRI- NAÇÃO OU DESVELAMENTO?

PIMENTEL, Amancio Leandro Correaⁱ

XEREZ, Antônia Solange Pinheiroⁱⁱ

RESUMO

Neste estudo, buscou-se pensar dialeticamente as categorias; educação, cultura e conscientização a partir das proposições enunciadas por Freire na Pedagogia do Oprimido, e afirmadas na continuidade de sua obra, buscando interlocução com Gramsci. Para tal, parte-se de uma crítica antiga, todavia, mais do que nunca necessária aos dias atuais. Trata-se do discurso ideológico da neutralidade na educação. Levantes (políticos) reacionários, como o movimento Escola sem Partido, demonstram a necessidade de manter viva a discussão. O percurso textual traz a premissa de que, uma vez que não existe neutralidade, e a sociedade seja lugar de disputa, a escola, por sua vez, também o é. Diante disso, coloca-se a necessidade de que professores e professoras afinados com os interesses da classe trabalhadora-oprimida, com sua conscientização, militando por sua formação para além do estritamente didático-instrumental, compreendam o processo educacional em suas dimensões científica, técnica, instrumental, política e social. Ou seja, faz-se necessário oferecer o ensino dos conteúdos historicamente sistematizados pela humanidade na mesma medida em que sua análise deva ser feita partindo da realidade atual, concreta, visível e efervescente na sala de aula. Isto é, faz-se preciso sistematizar o trabalho educacional de modo que suas dimensões, acima referidas, sejam cada vez mais solidárias entre si. Dessa forma, o ensino de conteúdos históricos (passados e atuais, locais e globais) e a análise crítica da realidade concreta, realizada com o auxílio das ferramentas adquiridas (o conhecimento dos conteúdos), colocam-se como, dentre outros, instrumentos importantes de formação e desenvolvimento da consciência crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação crítica. Formação científica.

ⁱ Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino-MAIE da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Pedagogo pela Universidade Regional do Cariri-URCA e ESPECIALISTA em Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Professor do Ensino Superior pelo PARFOR/URCA e professor efetivo da Educação Básica em Crato-Ceará. E-mail: pimentelalc@gmail.com

ⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho - Uninove-SP, atua na área de Políticas Educacionais, Trabalho e Educação e estar vinculada ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. E-mail: antonia.xerez@uece.br

EDUCATION, CULTURAL ACTION AND AWARENESS: INDOCTRINATION OR UN-VEILING?

PIMENTEL, Amancio Leandro Correaⁱⁱⁱ

XEREZ, Antônia Solange Pinheiro^{iv}

ABSTRACT

On this study, the aim was to dialectically think the categories: education, culture and “conscientização”, starting from the propositions enunciated by Freire in Pedagogy of the Oppressed, and affirmed in the continuity of his work, seeking interlocution with Gramsci. For such, an old criticism is assumed, nevertheless, more than necessary for the present day. It refers to the ideological speech on the neutrality of education. Reactive (political) uprisings, such as the School without Party movement, demonstrate the need to keep the discussion alive. The textual route leads to the premise that, once neutrality don’t exist and the society is a dispute place, so is the school too. At that, there is a need that teachers who are attuned to the interests of the oppressed working class, with their “conscientização”, militating for their formation beyond the strictly didactic-instrumental rationality, understand the educational process in its scientific, technical, instrumental, political and social. Thus, it is necessary to rigorously offer the teaching of humanity’s historically systematized contents, insofar its analysis is made starting from the current concrete reality, which shows itself effervescently in the classroom. That is, it is necessary to systematize the educational work in such a way that the dimensions, referred to above, are increasingly in solidarity with one another. Therefore, the teaching of historical contents (past and present, local and global) and the concrete reality analysis, made with the help of a set acquired tools (the content’s knowledge), stand out, among the others, as important instruments of formation and development of critical conscience.

KEYWORDS: *education. critical formation. scientific formation.*

ⁱⁱⁱ *Master in Education and Teaching by the Intercampi Academic Master in Education and Teaching-MAIE of the State University of Ceará-UECE. Pedagogist by the Regional University of Cariri-URCA and SPECIALIST in School Management by the Regional University of Cairi-URCA. Teacher of Higher Education by PARFOR / URCA and effective teacher of Basic Education in Crato-Ceará. E-mail: pimentelalc@gmail.com*

^{iv} *Doctor in Education from Universidade Nove de Julho - Uninove-SP, works in the area of Educational Policies, Work and Education and is linked to the Intercampi Academic Master in Education and Teaching. E-mail: antonia.xerez@uece.br*

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A tessitura que se segue intenciona discutir a inseparabilidade das categorias; educação, cultura e conscientização a partir de contribuições da Pedagogia do oprimido (1980) e outras obras de Freire (1996, 2011, 2014a, 2014b, 2015, 2016), além do referencial marxista, sobretudo, com Gramsci (2011). Os levantes ideológicos vigentes e explícitos, orquestrados por setores conservadores e reacionários das esferas civil e política, tentam fazer crer e admitir algo impossível: a neutralidade da educação, o que leva a enfatizar a urgência de manter viva a discussão destas temáticas no âmbito da escola pública.

Conquanto a escolha do referencial teórico sugira polêmica, é inegável que há uma aproximação, não dogmática, entre os postulados destes teóricos, sobretudo no terreno das superestruturas, onde se encontram as categorias elencadas para a presente discussão. Ambos os autores, defendem que a sociedade civil é espaço de disputa ideológica e hegemônica, uma vez que a sociedade de classes não foi superada. Isso conduz a ver a educação (formal ou não) como âmbito, dentre outros, de luta por consolidação de uma nova crença popular, de um novo senso comum (SIMIONATTO, 2011) e de conscientização (FREIRE, 1980).

De acordo com Coutinho (apud GRAMSCI, 2011, p. 25) “para Gramsci [...] ‘sociedade civil’ designa o conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias [...]” e prossegue demonstrando que, dentre os organismos dessa sociedade civil estão “o sistema escolar, os parlamentos, as Igrejas, os partidos políticos, [...] os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico etc.” Dessa forma, se a sociedade civil é lugar de disputa e a escola se encontra nesse espaço, é esta, portanto, lugar de luta também.

Para Freire (2011, 2014b, 2015) o campo educacional também se constitui em espaço de luta, posto que, na medida em que seja impossível a neutralidade, constitui-se impossível também um trabalho educacional – sério e rigoroso ou displicente e licencioso – que não seja feito de escolhas e opções ideológicas (conscientes ou não). O que não deve (ou não deveria) acontecer, e Freire é enfático com relação a isso, é a imposição, por parte do educador e da educadora ou da escola de sua visão de mundo aos educandos e educandas. Segundo Freire (2014b, p. 82),

[...] se a nossa é uma opção progressista, substantivamente democrática, devemos, respeitando o direito que tem os educandos de também optar e de aprender a optar, para o que precisam de liberdade, testemunhar-lhes a

liberdade com que optamos (ou os obstáculos que tivemos para fazê-lo) e jamais tentar sub-repticiamente ou não impor-lhes a nossa escolha.

Não impor, entretanto, não significa ocultar sonhos e posições. Tal postura se coloca, inclusive, como testemunho de compromisso (seja de qual for a natureza) com a realidade social, por parte do educador e da educadora aos educandos e às educandas.

Frise-se, portanto, que uma das maiores defesas de Freire ao longo de sua obra foi a da democracia radical, postura que o levou ao exílio em 1964. E justamente por ver a constante negação desta na sociedade e na educação, sob discursos “democráticos”, se posicionou vigorosamente contra tais falácias. Com relação à vida concreta, de um modo geral, ele se referia irônica e indignadamente à falsa democracia capitalista que garantia o direito a não ter casa, comida, trabalho, a ser explorado etc. E na educação, mais especificamente, foi um enfático crítico do cultivo da cultura do silêncio e da passividade impostas por uma visão de mundo conservadora que ignorava e desacreditava nos estudantes como seres capazes de reflexão, ferindo assim a participação e o diálogo. Dessa forma, qualquer tipo de imposição de concepção de mundo, mesmo a que se julgue a melhor, de esquerda, progressista, se coloca como uma violência.

Freire defende que a escola deva ser lugar de diálogos sobre política, e que tal diálogo se estenda para além dos muros da escola devendo ser radical, jamais sectário, mas aberto, respeitador e inclusivo da família e de toda comunidade escolar. Enfatiza-se, porém, que sua percepção ampla de política não confina a discussão da temática a partidos políticos, nem a exclui, mas, concebendo política como o voltar-se consciente para o conhecimento da realidade com vistas à intervenção e contribuição na sociedade, o autor fala sobre trabalhar os conteúdos elaborados pela humanidade (populares, sistemáticos, locais, globais, passados e atuais) enquanto interligados às questões concretas da realidade passada e presente. Em diversos dos seus textos, Freire (1996, 2011, 2015), insiste que “são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta” (FREIRE, 2014b, p. 34).

Assim, pensando política como, primeiro, aquisição de conhecimento e discussão sobre a conjuntura social e, segundo, intervenção sobre esta mesma conjuntura, obviamente que dentro de limites estruturais, o autor até seus últimos escritos defendeu que é preciso “intensificar um grande e bom combate: o de fazer educação popular na escola pública, não importa o grau” e para isso é preciso perceber que “a clareza política é indispensável, necessária, mas

não suficiente, como também [...] a competência científica é necessária mas igualmente não suficiente” (FREIRE, 2014b, p. 63).

Cabe aos educadores e educadoras comprometidos com “o ponto de vista dos ‘condenados da terra’, o dos excluídos” (FREIRE, 1996, p. 14) lutarem incansavelmente para fazer da escola um lugar de aprendizado radical, isto é, aprendizado que implique buscar o conhecimento da realidade por meio do ensino dos conteúdos como aquisição de conhecimento e ferramenta de análise da trama sócio histórica e cultural. Em outras palavras, é imprescindível trabalhar em oposição e para além da mera reprodução da ideologia burguesa.

2 EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA PÚBLICA

Nossa temática se encontra em um “terreno” polêmico que atravessa perspectivas teóricas críticas e acríicas. Tal modo de ver o processo educacional vai de encontro ao discurso atual onde se coloca, dentre outras, duas questões: (i) a escola deveria ser lugar de luta e disputa ideológica? e; (ii) isso não se caracterizaria como doutrinação?

Em linhas gerais, quanto à primeira questão, reafirma-se que sim, escola é lugar de disputa e luta, ou seja, não havendo neutralidade possível, falando-se ou não de temas como ‘luta’, ‘política’, ‘ideologia’, ‘transformação social’ etc., tal disputa ocorre, assim, o próprio discurso vigente de que tais temáticas devem ser omitidas dentro do seio escolar já é expressão dessa disputa. E, quanto à segunda questão; não. Isso não é necessariamente doutrinação, mas pode ser conscientização ou obstaculização.

Para que se possa desenvolver a discussão proposta, volta-se à citação, feita acima, onde Freire (2014b) falou sobre a necessidade de realizar incansavelmente o bom combate de fazer a educação popular dentro da escola pública. Quando este autor se refere à educação popular não se trata de uma afirmação e defesa simplista. Pode-se dizer que Freire traz consigo, nesse momento, toda sua teoria educacional, toda sua **pedagogia do oprimido**. Sendo assim, há uma complexidade de elementos que precisam ser trabalhadas, obviamente que não é este o espaço em que se poderia elencar todo o arsenal de categorias freirianas para destrinchar sua proposta de educação popular, porém não se poderia prosseguir com esta reflexão sem fazer ao menos alguns destaques que se julgam centrais e indispensáveis para uma mera aproximação da temática expressa no presente texto.

Ao falar de educação popular, a não neutralidade de sua posição é colocada, pois quando ele menciona educação popular está falado de uma educação que se faça **com** o oprimido e a oprimida, no chão da realidade concreta desses (as) sujeitos e em defesa das classes subalternas.

Não se trata de uma proposta de educação ‘para’ alguém, mas ‘com’ alguém, por isso sua principal obra se chama Pedagogia **do** oprimido e não Pedagogia **para o** oprimido o que põe em tela a radicalidade dialógica enquanto selo do ato do conhecimento. Sua proposta parte do “chão” da realidade concreta dos esfarrapados do mundo (FREIRE, 1980), em autêntica relação com esses sujeitos imersos em uma cultura do silêncio. Sua proposta de educação tem como **ponto de partida** os saberes advindos dos estratos sociais subalternos, obviamente que não para ficar girando em torno deles, mas para superá-los e (ou) reafirmá-los em novos patamares.

A educação popular na perspectiva do intelectual pernambucano, justamente por se voltar, e partir, da concretude existencial dos estratos sociais explorados, e, por isso mesmo, ser conhecedora das limitações estruturais e educacionais impostas pela realidade concreta e perversa a essas classes sociais, objetiva – uma vez que a realidade se apresente de modo espesso e caótico à consciência das maiorias, dentro da, já mencionada, radicalidade dialógica e democrática – desenvolver elementos que ajudem as grandes massas violentadas no conhecimento de sua realidade.

Freire – no livro *Ação cultural para a liberdade* (2011) no capítulo em se propõe a falar sobre diferentes níveis de consciência – discorre sobre três níveis de consciência em que se pode “estar” em relação à percepção da realidade. Ele fala das consciências semi-intransitiva, transitivo-ingênua e crítica.

Sem nenhum tipo de determinismo, Freire diz que as pessoas que se encontram no nível de consciência semi-intransitiva demonstram grandes dificuldades de apreender a realidade em sua estrutura. Nesse nível, a percepção do real apresenta grandes limites no sentido de compreender a historicidade da realidade e, por conseguinte, a dificuldade de ver com nitidez a reunião dos múltiplos determinantes que a compõe.

A consequência desse modo de depreender o mundo e a sociedade dificulta o entendimento de que a realidade não é algo inexorável, que feita por homens e mulheres, por eles e elas pode ser modificada. O não-conhecimento, o não-desvelamento de algo conduz a compreensões mágicas desse algo. Nos tempos em que não se conseguia compreender muitos dos fenômenos da natureza, criaram-se, tanto quanto possível, explicações míticas, fora da

realidade, para justificá-las. Explicações fabulosas que nos legaram hoje grandes e maravilhosas histórias, mas que, conquanto guardem mistérios a serem desvendados, enquanto explicações do fenômeno em si, já foram superadas por conhecimentos não acabados, todavia, mais precisos.

O mesmo se sucede com os fenômenos sociais. A falta da percepção de que estes são históricos e sínteses de múltiplos determinantes (MARX, 2011), dão margens a apreensões mágicas e fatalistas. Assim, frases como estas a seguir são ouvidas e reproduzidas corriqueiramente: “Deus quis assim, fazer o quê?” ou “Ela nasceu assim mesmo, não tem jeito”, “Meu destino é ser pobre”, “O país é e sempre será comandado por ladrões, não adianta se iludir e lutar por transformações, é perda de tempo”, “O brasileiro é essencialmente ladrão”...

Nesse sentido – estando as grandes majorias oprimidas, devido às esmagadoras condições perversas em que se encontram, alheadas de maiores possibilidades de desenvolvimento da percepção de estrutura (FREIRE, 2011), ou em outros termos, interditadas do desenvolvimento de consciência crítica –, nosso autor sugere a educação popular como instrumento de luta pela emergência da consciência e provoca educadores e educadoras progressistas à luta tenaz, visto que os limites são diversos, por fazê-la dentro da escola pública. Freire compreende que, além das violentas condições de subsistência como fome, parca moradia, subempregos, desemprego, exploração a níveis inimagináveis, desescolarização etc., que por si só já colocam as interdições ao desenvolvimento da consciência crítica, a classe dominante conta com o aparato ideológico conservador dos mitos e da consciência mágica, semi-intransitiva.

Diante disso, uma vez que a escola pública brasileira é frequentada em sua maioria pelas classes subalternas, afirma-se que a escola também seja lugar de desenvolvimento de consciência crítica, o que não se faz confinados à lógica imperante de que “a escola é um espaço de puro ensinar e de puro aprender [...] tão tecnicamente tratados [...] e seriamente defendidos da natureza política [...] que torna a escola os sonhos de quem pretende a preservação do ‘*status quo*’” (FREIRE, 2016, p. 37, 38). Ou seja, acredita-se que a escola deve ser um espaço democrático onde os conteúdos, os mais diversos, que sirvam à compreensão da trama sócio histórica e, portanto, ao desenvolvimento da percepção de estrutura (consciência crítica), devam ser trabalhados. Entretanto, desafiar “(...) o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incômoda para os que fundam o seu poder na inocência dos explorados” (FREIRE, 2014b, p. 120). Assim, uma vez que a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes,

conforme diz Ernani Maria Fiori em seu texto introdutório à Pedagogia do oprimido – Aprender a dizer a sua palavra – (apud FREIRE, 1980), imensas dificuldades encontram-se diante de qualquer proposta crítica de desvelamento da realidade.

O professor Jeferson Idelfonso da Silva no prefácio à edição de 2016 do livro Professora, sim; tia, não, de Paulo Freire, diz que a posição defendida pelo intelectual recifense, acerca da educação e do trabalho docente, é a de que “a profissão do professor implica envolver-se com a totalidade do mundo dos homens, o universo dos conhecimentos, das ciências e da cultura, o universo do trabalho e das tecnologias, o universo das lutas de mulheres e homens [...]” (apud FREIRE, 2016, p. 18). Se não for assim, prossegue o prefaciador, “só haverá espaços ‘reservados’, onde se movimentam os que buscam o poder e o domínio. Semelhante comportamento fica escancarado pela organização denominada Escola sem Partido – Educação sem Doutrinação [...]” (idem, *ibidem*). Tal organização

[...] se auto define como uma associação informal, independente e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária, que pretende lutar pela ausência de política na educação da escola. Apela para o velho e surrado pretexto da neutralidade e se arvora em guardião da liberdade e em vigilante contra a doutrinação na escola. Faz, assim, um discurso ideológico para encobrir a sanha política para conservar a hegemonia da dominação (idem, p. 19).

O professor Idelfonso diz que o apelo pela neutralidade, da referida organização, é velho e surrado. De fato, desde que o comitê da burguesia (MARX, 2008) (o Estado) se desenvolve, o discurso da neutralidade se coloca como ferramenta imprescindível para manter e conservar o estado de coisas, assegurando, todavia – devido à inevitabilidade de mudanças – o controle destas que, de um jeito ou de outro, sempre favoreceram as classes dominantes.

Isso nos remete a séculos passados e vem se mantendo ao longo dos tempos, afinal como nos disseram Marx e Engels (2007), as ideias dominantes são as das classes possuidoras dos meios de produção. A ideologia da neutralidade se verifica no discurso dos **direitos naturais** de Locke (1994), reforçado pela **culpa moralizadora do pobre** e a **mão invisível** de Smith (apud MÉSZÁROS, 2008 & MARX 2011), aprofundado pelo **conhecimento limitado ao prever para controlar** de Comte (1978) e à **imobilidade social** de Durkheim (2007) que defendia que uns eram feitos para serem **sensíveis** e outros para **ação**.

A ideia de educação defendida por Freire, mencionada por Idelfonso, de que o professor e a professora deveriam se envolver com a totalidade do mundo social nada tem a ver com a lógica dominante, que sendo a do capital se transpõe para a educação, cada vez mais confinada

em uma racionalidade instrumental e pragmática que, conforme nos esclarecem Adorno e Horkheimer (2014), se confina em uma objetividade esmagadora a serviço da perpetuação do estado de coisas como estão. Tal racionalidade, em nome da redução de tudo ao mensurável, “transforma todas as coisas em algo reproduzível” (ADORNO & HORKHEIMER, 2014, p. 23), dessa forma, “para o esclarecimento, aquilo que não se reduz a números passa ser ilusão” (idem, 19). Trata-se de uma razão que “põe de lado a exigência clara de pensar o pensamento” (idem, 32) e, portanto, tenta fazer dicotomias sem fim entre educação, cultura, sociedade, política, passado, história, presente, futuro, transformações... Tais dicotomias impossíveis são ideologicamente impostas para que se “engula” à força tal ideia, e como tal concepção conta com o aparato estatal e privado pertencentes à classe dominante, possuidora dos meios de produção e midiáticos, colocam-se limites imensos ao trabalho educativo alternativo, conforme sugere o grande educador nordestino.

3 EDUCAÇÃO E LUTA: DOCTRINAÇÃO OU CONSCIENTIZAÇÃO?

Para Freire, a luta que deveria se desenvolver no espaço escolar, conforme se menciona, não se concretiza ou se caracteriza (apenas) por se trabalhar as temáticas explícitas como: ‘luta’, ‘política’, ‘ideologia’, ‘transformação social’ etc., mas, pelo trabalho radical com os conteúdos elaborados pela humanidade em seu atrelamento com a realidade possibilitando o seu desvelamento, para um voltar-se interventivo sobre ela. Em Freire, diga-se mais uma vez, o objeto do conhecimento, o conteúdo, não tem um fim em si mesmo, como se conhecer objetivasse o acúmulo de informações dispersas e descoladas da realidade. A finalidade de conhecer tem a ver com desvelamento para intervenções, “conhecer é interferir na realidade conhecida” (FREIRE, 2014a, p. 101). Por esse motivo o teórico nordestino é enfático, ao longo de toda sua obra, que o conhecimento não pode ser mera e mecanicamente memorizado-depositado.

Ver o ato de conhecer mecanicamente, se constitui em, antes de tudo, perceber e falar “da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado [...]” (FREIRE, 1980, p. 65). Tal modo de ver, excluindo a séria, rigorosa e necessária análise do real e seus múltiplos determinantes (MARX, 2011), obstaculiza ao educando e à educanda a percepção lúcida do todo, que termina por se apresentar como “algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar [...]” (FREIRE, 1980, p. 114).

Freire e Gramsci defendem que o trabalho educativo-cultural, enquanto conscientização, deve considerar a conexão do que se estuda, dos conteúdos, com a realidade, que também é conteúdo. Segundo Gramsci (2011, p. 53, 54):

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto apenas sob a forma de um recipiente a encher e entupir de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, que ele depois deverá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado. Serve apenas para criar marginais, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade porque acumularam na memória certo número de dados e de datas que vomitam em cada ocasião, criando assim quase uma barreira entre elas e as demais pessoas. [...] isso não é cultura, é pedantismo; não é inteligência, mas intelectualismo – e é com toda razão que se reage contra isso.

Ou seja, perceber o ensino de conteúdos, apenas como transmissão de conteúdos historicamente acumulados, leva, quase que necessariamente, a tratar o ato de conhecer como depósito de conteúdos estanques e desconexos que servem ao desenvolvimento da capacidade cerebral de memorizar (o que não é descartável). Mas não implica em oferecer ao aprendiz, dentro das especificidades de sua idade e nível intelectual, instrumentos, ferramentas de análise da realidade.

Além disso, supervalorizar apenas os “grandes” e “universais” conteúdos historicamente acumulados pode implicar em desprezo aos conteúdos locais, populares e presentes (atuais). Portanto, nossos autores defendem que os conteúdos sistemáticos devam ser trabalhados, mas em conexão com a realidade, com a finalidade de conhecer a história – a única ciência, como nos dizem Marx e Engels (2007) – para nela intervir, já que história não se circunscreve ao passado, mas à totalidade do tempo, e este ainda não teve um capítulo final.

Para Freire e Guimarães (2011), a tragicidade das crianças não deve ser ignorada, pelo contrário, com rigor e sensibilidade, deve ser problematizada. O mundo deve ser problematizado, já com as crianças. Volte-se a atenção para o fato de que as crianças populares, em maiores ou menores níveis, desde a mais tenra idade, já experimentam dramas por vezes inimagináveis e simplesmente, em muitas situações, ignorados pelos professores e professoras. Dramas esses que dizem respeito imediato à realidade estrutural, que, por sua vez, estão imediatamente atrelados aos conteúdos que deveriam ser trabalhados nas mais diversas disciplinas.

Como exemplo, veja-se o trabalho com relevos na Geografia. Esse conteúdo toca no ponto da erosão que, em geral, vem associada às imagens e textos que apresentam casas construídas em lugares “errados”, inviáveis, como o caso de favelas e expressiva parte de comunidades carentes em nosso país. No final do trabalho com tal conteúdo, fica implícita a ideia de que quem constrói casas nesses lugares; (i) o fez por que quis e (ii) fez “besteira”. Inclusive, muitas das crianças e adolescentes que estarão estudando esses conteúdos com essa percepção e abordagem são dessas comunidades, com casas “erradamente” construídas.

Perceba-se que esse conteúdo está imediatamente ligado à questão das classes sociais, do modelo de produção vigente capitalista. Será mesmo que as pessoas que construíram suas comunidades nesses locais inadequados queriam construir ali, ou foram forçadas, devido a suas condições concretas e materiais? Que estrato social ficou com as áreas centrais, planas e adequadas? Mais ainda: Em que áreas das cidades as políticas públicas mais investem recursos urbanísticos?

Situações trágicas com que nos deparamos em nossa atividade docente cotidianamente; crianças com fome, sem roupa, sujas, sem privada em casa, com familiares assassinados, estupradas, violentadas de diversas maneiras, trabalhando, pedindo esmola fora do horário de aula, vendendo drogas etc. não deveriam ser ignoradas, ao contrário, deveriam, ser trabalhadas e, partindo delas buscar seus atrelamentos com os conteúdos. Isso é um pouco do que Freire quer dizer ao nos desafiar a fazer educação popular na escola.

4 EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO CULTURAL

No sentido de uma maior aproximação da perspectiva educacional aqui defendida, na esteira do dito até o momento, pensa-se sobre as categorias educação e cultura no sentido de perceber como nossos autores as pensaram. Tanto Freire como Gramsci, falam de cultura como algo que não deve estar desligado da vida concreta e ambos compreendem cultura como aquisição, criação de conhecimento e desenvolvimento de postura crítica. Para Gramsci “[...] crítica quer dizer cultura [...]” (2011, p. 56).

“A cultura é [...] organização, disciplina do próprio eu interior, apropriação da própria personalidade, conquista de consciência superior: é graças a isso que alguém consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida [...]” (GRAMSCI, 2011,

p. 54). Ou seja, para o autor sardo, cultura, como educação, tem a ver com aquisição de conteúdos e conhecimentos, na medida em que estes sirvam para a tomada de consciência. Consciência de si, consciência de classe, consciência da realidade, consciência do indivíduo na trama histórica, instrumentalização para desvelamento e ação.

Todavia, existem ações culturais que “funcionam” em detrimento da conscientização e em favor do encobrimento da realidade. É nesse sentido que Gramsci vai falar sobre a necessidade de atuar em favor do desenvolvimento de “[...] novas crenças populares, ou seja, de um novo senso comum e, portanto, de uma nova cultura e de uma nova filosofia que se enraízem na consciência popular [...]” (SIMIONATTO, 2011, p. 82).

Enfatize-se, todavia, que essa nova cultura, crença e filosofia não devem partir de arbitrariedades. Assim,

Gramsci distingue dois tipos de ideologias: a) as ideologias de pequenos grupos, de breve duração e que pouco interfere na ação humana; b) ideologias orgânicas, que possuem maior expressividade no movimento histórico-social e, portanto, podem possibilitar o encaminhamento de processos revolucionários ou conservadores por parte de grupos e classes sociais (SIMIONATTO, 2011, p. 77).

Em suas próprias palavras, Gramsci (p. 147, 148) diz que

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalísticas, “voluntaristas”. Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc. Enquanto são “arbitrárias”, não criam mais que “movimentos” individuais, polêmicas etc.

A ideologia orgânica de Gramsci se assemelha à ação cultural de Freire, enunciada na Pedagogia do oprimido, esta por sua vez, diz respeito aos trabalhos educativos (em sentido amplo e não confinado à educação escolar, mas também lá) fomentados e organizados por pessoas que desempenham a função de intelectuais. Tais dirigentes intelectuais, atentos ao movimento da realidade histórico-social, sabendo da necessidade das classes oprimidas de desenvolverem consciência de classe e unidade entre si, buscam – partindo do conhecimento do mundo dessas classes subalternas, considerando que o senso comum não deve ficar de fora – desenvolver sua ação de modo a contribuir com a consolidação das, já mencionadas, novas filosofia, crença e cultura.

Freire (2011), não simetricamente, se aproxima do modo de pensar gramsciano, todavia o faz de modo mais evidente no que se refere ao trabalho do educador e da educadora. Para compreender essa questão, é preciso voltar à distinção que Freire (1980), na Pedagogia do oprimido, faz entre **trabalhos educativos** e **educação sistemática**. Quando ele se refere à educação sistemática, não está falando sobre sistematização, rigor e seriedade nos trabalhos (algo que ele sempre defendeu), ele está se referindo à educação promovida pelo sistema educacional vigente. Quanto a essa educação, portanto, ele diz que enquanto não houver a revolução, não tem ilusões de que esta será promotora de uma educação libertadora. Diante disso, ele se volta aos **trabalhos educativos**, defendendo que eles “[...] devem ser realizados com os oprimidos, no processo da sua organização” (FREIRE, 1980, p. 44).

Deseja-se (re)enfatizar aqui que – conquanto a tese de Freire, exposta na obra citada imediatamente acima, se refira mais especificamente aos trabalhos realizados fora da escola, nos movimentos sociais, nos círculos de cultura – na continuidade de sua obra, conforme já foi visto, este autor explicita que o trabalho na escola também deve seguir as mesmas linhas de pensamento, obviamente que com mais limites. Quando se menciona a citação em que Freire falava sobre fazer a educação popular na escola pública, refere-se ao livro – Política e educação – publicado em 1992.

Assim, ele fala sobre a necessária resistência à burocratização escolarizante e à burocratização do pensamento e volta a mencionar que a escola é burguesa, e, assim, “teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua dar sustentação ao poder burguês [...]. Mas, o outro lado da questão é que o papel da escola não termina ou se esgota aí.” Freire (2014b, p. 62) continua:

Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoadada pela ideologia dominante. Obviamente essa é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que tem o dever de ensinar competentemente os conteúdos mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos.

Ele defendeu reiteradas vezes que é preciso diminuir a distância entre o discurso, a ação e a utopia movente, seja na escola, em casa, em trabalhos formais ou informais e não formais (FREIRE, 2015), dizendo que é preciso aproveitar todas as oportunidades para testemunhar o compromisso com a transformação social. Ele diz que é preciso trabalhar na “elaboração do sonho de mudança do mundo como na sua concretização, de forma sistemática ou assistemática,

na escola, como professor de matemática, história [...] não importa de que” (idem, p. 50) e defende que a luta ideológica, política, ética não escolhe hora nem lugar, se verifica em casa, na escola e nas relações de trabalho em geral.

Dessa forma, o presente texto se opõe a leituras da obra freiriana que, limitadas a parte de seus escritos, ou confinadas a parte das ideias ali expressas, defendem que a teoria de Freire tenha sido pensada apenas para fora da escola. Volta-se a dizer que ele mesmo, repetidas vezes, destacou a dificuldade do trabalho dentro do sistema formal, capitalista e reprodutor da pedagogia dominante, entretanto, a própria defesa que ele sempre fez da coerência, em toda a sua obra, já se coloca contra posturas dicotômicas que separam o indivíduo progressista que luta e busca a transformação das estruturas sociais do profissional pragmático que apenas cumpre seu papel instrumentalmente bancário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se em uma realidade comandada pela burguesia que tem como comitê o Estado, ou seja, poderosa ferramenta de detenção e veiculação de ideologias dominantes. Embora se queira fazer acreditar que a sociedade de classes já foi superada, as regras e ideais hegemônicos advêm de uma classe. A própria falácia de que as classes desapareceram já explicita o discurso classista, dominante, para conformar e apassivar as classes subalternas. Dessa forma, qualquer tipo de proposta educacional que se queira pura, isenta e neutra se coloca como impossível, como falácia. Ao não defender “nada”, em nome da isenção política da prática educativa, defende-se a conservação das coisas como estão. Assim, ao dizer-se neutro, se está assumindo (conscientemente ou não) um lado. Isso para os que insistem em acreditar e dizer que não defendem “nada”, mas há uma explícita defesa, ocultada no discurso, de setores conservadores de ideais liberais, neoliberais e capitalistas.

Diante disso, a proposta da presente reflexão foi a de defender que a escola pública é lugar de disputa ideológica, mesmo quando se diz e insiste que não é ou não deve ser, e para tal recorreu-se a Gramsci e, sobretudo, a Freire. Ao longo do texto, acredita-se ter deixado clara que a posição defendida é a de que os conteúdos historicamente elaborados pela humanidade devem ser muito bem trabalhados, porém, não apenas isso. Os conteúdos elaborados pela humanidade devem ser trabalhados, todavia, partindo dos conteúdos locais e atuais, buscando sua conexão radical com a realidade concreta. Assim, acredita-se ser possível desenvolver junto

às classes exploradas, elementos que, em primeiro lugar, as ajude a transitar dos níveis de consciência semi-intransitiva e transitivo-ingênua para a consciência crítica que percebe a realidade em sua estrutura e, portanto, compreende sua historicidade e múltiplos determinantes e, em segundo lugar, as estimule à luta por transformações sociais dentro de uma perspectiva dialógica, democrática e ética.

Todavia, em reação à possibilidade de emersão da consciência das classes populares, perspectivas não críticas, reacionárias e conservadoras defendem a neutralidade da educação, como a organização mencionada: Escola sem Partido. E, assim, dizem que a escola é lugar apenas para conteúdos “puros” e “isentos”. Sobre o movimento Escola sem Partido, vale ressaltar que seu criador, Miguel Nagib, afirmou que seu projeto baseara-se no Código de Defesa do Consumidor e defende uma percepção meramente utilitarista de educação, longe de qualquer perspectiva de uma educação que, crítica, proponha reflexões sobre a realidade em sua relação com os conteúdos (NAGIBI apud PENNA 2017). No projeto de lei nº 867/2015, do referido movimento, diz-se que “você pode estar sendo vítima de doutrinação ideológica quando seu professor se desvia frequentemente da matéria objeto da disciplina para assuntos relacionados ao noticiário político ou internacional” (apud PENNA, 2017, p. 39). Assim, a perspectiva de fazer atrelamentos entre a realidade e os conteúdos, de acordo com Nagib, pode se caracterizar como doutrinação ideológica.

Vê-se que nos dias atuais estamos diante de ataques pontuais, intencionais e intensificados a qualquer proposta de fazer do espaço escolar um lugar de educação ampla e crítica. Tal projeto reacionário e conservador vêm, dia a dia, ganhando adesão na política e na sociedade civil, sobretudo, pós-processo eleitoral do ano vigente (2018). As perspectivas presentes indicam que a postura de oposição e resistência, por parte de educadores e educadoras progressistas, será cada vez mais imprescindível.

Diante de uma perspectiva educacional instrumental-utilitária, imersa em um neotecnicismo simplista, agressivo e redutor da educação, que há tempos vem se mostrando presente na história da educação brasileira ora com mais ou menos força, a concepção problematizadora e dialógica de educação que atravessa cada página da Pedagogia do oprimido se coloca como imprescindível ferramenta de análise sócio educacional. A leitura desta obra, continuada e reafirmada nas obras posteriores de seu autor, em sua profundidade e atualidade, nos ajuda a entender o momento atual da sociedade brasileira, nos auxilia na compreensão acerca das escolhas questionáveis – do ponto de vista da vocação humana de ser mais – para

governantes e representantes políticos que explicitamente discursaram contra a liberdade e a democracia, bem como nos oferece subsídios para organização e luta por uma concepção libertadora e humanizadora de educação, mundo e humano.

Diante disso, fica o desafio a cada educador e educadora progressistas de, ao modo do próprio Paulo Freire, manterem o bom combate. Certa vez, dois pensadores – Ernani Maria Fiori e Gustavo Cirigliano – em referência ao contagiante ânimo e esperança de Freire o agradeceram por não ter parado, trazendo a reflexão de que ele quebrou o tempo do destempo (FREIRE, 2015). O tempo do destempo se refere ao silêncio imposto pela repressão e a consequente perda da palavra de muitos dos que outrora foram opositores do sistema, algo que não ocorreu com Freire mesmo tendo passado por perseguição, prisão e exílio.

Portanto, animados pela esperança que “molha” cada página da Pedagogia do oprimido; não parando; quebrando os tempos de destempos; negando a falácia da neutralidade; assumindo o lado do oprimido e da oprimida; buscando uma pedagogia crítica de denúncia e anúncio; tomando a palavra contra qualquer discurso negador da liberdade e pluralidade de ideias dentro do ambiente escolar; sonhando com a transformação das estruturas perversas do modelo societário que se pauta por uma ética mercadológica, apreciadora mais das coisas e do lucro sem freio do que da vida, mantenha-se a luta.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

COMTE, August. **Curso de filosofia positiva**; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa a ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Educação e mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Partir da infância**: diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GRAMSCI, Antônio. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Carlos Nelson Coutinho, organizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LOCKE, Jonh. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins do verdadeiro governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PENNA, Fernando. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017.