

Que Educação Pública Queremos? Discussões Sobre Processo Educativo, Conflitos, Disputas e Possibilidades

*What Public Education Do We Want? Discussions about the
Educational Process, Conflicts, Disputes and Possibilities*

*¿Qué educación pública queremos? Discusiones sobre el Proceso
Educativo, Conflictos, Disputas y Posibilidades*

Francisco André Silva Martins
Universidade Estadual de Minas Gerais
francisco.martins@uemg.br
0000-0003-4906-573X

Edgard Leite de Oliveira
Universidade Federal de Viçosa
edgard.leite@ufv.br
0000-0001-5766-6557

RESUMO

O presente trabalho se materializa em forma de ensaio e traz, em seu bojo, um debate que perpassa a realidade da educação pública brasileira, as instituições escolares e os processos formativos vivenciados cotidianamente, aportando, a partir de experiências vividas pelos autores na educação básica, conteúdos para discussão teórica. Com o objetivo de fomentar uma reflexão sobre as potencialidades de uma educação mais humanizada e voltada à formação de sujeitos aptos a construir uma sociedade mais igualitária, partimos da discussão que aponta o potencial formativo do conflito, da divergência de ideias e de concepções bem como das disputas simbólicas na arena social. A construção do conhecimento crítico e com fins emancipatórios traz consigo potencialidades formativas das *práxis* e implica o entendimento das contradições sociais, das lutas empreendidas entre classes antagônicas, das identidades dos sujeitos educandos e dos seus lugares sociais. Possibilita ainda o fomento a intervenções na realidade social capazes de resultar em transformações efetivas.

Palavras-chave: Educação Pública; Processo Educativo; Conflitos Sociais.

ABSTRACT

This work materialises in the form of an essay and brings with it a debate that touches on the reality of Brazilian public education, school institutions and the formative processes experienced on a daily basis. We draw on the authors' experiences in basic education to provide content for theoretical discussion. With the aim of encouraging reflection on the

potential of a more humanised education to form individuals who are capable of building a more egalitarian society, we start from the discussion that points to the formative potential of conflict, divergence of ideas and conceptions, as well as symbolic disputes in the social arena. The construction of critical and emancipatory knowledge brings with it the formative potential of praxis and implies an understanding of social contradictions, the struggles between antagonistic classes, the identities of the subjects and their social places. It also makes it possible to encourage interventions in social reality that can result in effective transformations.

Keywords: Public Education; Educational Process; Social Conflicts.

RESUMEN

Este trabajo se materializa en forma de ensayo y trae consigo un debate que toca la realidad de la educación pública brasileña, las instituciones escolares y los procesos formativos vividos en el día a día. Nos basamos en las experiencias de los autores en la educación básica para dar contenido a la discusión teórica. Con el objetivo de incentivar la reflexión sobre el potencial de una educación más humanizada para formar individuos capaces de construir una sociedad más igualitaria, partimos de la discusión que apunta al potencial formativo del conflicto, de la divergencia de ideas y concepciones, así como de las disputas simbólicas en el escenario social. La construcción de conocimiento crítico y emancipador trae consigo el potencial formativo de la praxis e implica la comprensión de las contradicciones sociales, las luchas entre clases antagónicas, las identidades de los sujetos y sus lugares sociales. También permite fomentar intervenciones en la realidad social que pueden dar lugar a transformaciones efectivas.

Palabras clave: Educación pública; proceso educativo; conflictos sociales.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho se materializa em forma de ensaio e aglutina reflexões sobre a educação na atual conjuntura social, a escola como instituição formativa e as potencialidades dos processos formativos por meio da divergência, do conflito e da disputa de diferentes concepções de sociedade. Diante de uma realidade brasileira marcada por uma possível convulsão social de caráter conservador, discussões sobre a educação, a instituição escolar e os seus sujeitos se tornam ainda mais imprescindíveis, abarcando elementos vários e tendo como foco principal o fomento a reflexões sobre o que temos e o que queremos para o futuro.

Atualmente, alguns pontos abrangentes da educação pública brasileira diferem-se muito da educação vivenciada alguns poucos anos atrás. Não há como negar avanços, principalmente na estrutura, nas práticas e nos investimentos, o que levou a uma ampliação do seu acesso. Todavia esse cenário não foi concedido, proporcionado por um Estado altruísta. Trata-se de uma conquista efetivada por meio da luta árdua

protagonizada por movimentos sociais, sindicatos, coletivos docentes, associações de pais e mestres, entre outros atores. Vários estudos apontam as mudanças educacionais ocasionadas pela ruptura, os desafios geracionais e as mudanças tecnológicas das últimas duas décadas, destacamos *Historiadores da educação brasileira: Gerações em diálogo*, dossiê organizado por Pinheiro (2019).

Embora seja uma realidade incontestável, esse avanço não implica a inexistência de questões que ainda merecem ser debatidas e sobre as quais devemos nos debruçar com o devido esmero, inclusive como forma de garantir o já conquistado e avançar. Conforme nos aponta Mészáros (2008), “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não o suficiente para tirar das sombras do esquecimento milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (MÉSZÁROS, 2008, p. 11). Nesse sentido, questionamos: quais reflexões cabem ser feitas, se buscamos uma prática educativa que contribua para a construção de uma sociedade mais igualitária e humana?

As instituições sociais, via de regra, cumprem com funções que têm, desde a sua gênese, o fito de promover o controle do comportamento dos seres humanos: outorgam regras, comportamentos e leis (que serão mais ou menos efetivas), norteando e conduzindo as relações interpessoais. Entre as várias instituições que podem ser apontadas, estão o próprio Estado, a igreja, a imprensa, os sindicatos e a escola. Todas ocupam um lugar de destaque na preservação ou na mudança de comportamentos, valores e práticas, contribuindo para a formação das gerações vindouras de maneira preponderante. Especificamente sobre a educação entendida nessa perspectiva, Mészáros (2008) diz:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Ideologicamente, o discurso da sociedade ocidental capitalista se pauta, para a manutenção da harmonia e da ordem social, na perenização dos privilégios das elites e na negação de uma existência sequer digna às classes pobres. A ordem social se resume à

continuidade do *status quo*, ao agravamento das desigualdades e ao roubo dos direitos das classes populares em prol do bem-estar das camadas dominantes. Inserida na lógica capitalista e neoliberal, na qual prevalecem a disputa e o ganho a todo custo, a escola pública acaba servindo como uma caixa de ressonância de valores que destoam diametralmente de boa parte dos sujeitos que nela estão inseridos.

No Brasil, os recentes avanços sociais foram colocados em xeque diante de um governo fascista, o que deixou a educação pública em uma situação de ameaça real e iminente (ARROYO, 2019). Atacar a educação pública é a forma mais cruel de destruição irrestrita de todos os outros direitos dela decorrentes. Apesar do sentimento de esperança, que emerge com os novos ares na política e com a retomada da democracia, estamos falando de um processo paulatino e de uma reconstrução muito difícil.

Diante disso, estamos convictos de que não cabem, nas nossas escolas, práticas formativas de conformação dos sujeitos, que servem para apaziguar os pobres, modelá-los e habituá-los com um lugar de exclusão ou inexistência a ponto de encantá-los com uma falaciosa busca eterna pela felicidade que prega ser possível alcançar a riqueza por meio do trabalho. Pensar em uma escola pautada em uma educação para além do capital é uma atitude corajosa, de sujeitos que enxergam uma outra sociedade mais humana como possibilidade real (MÉSZÁROS, 2008). Nesse sentido, parece-nos vital ter como horizonte uma escola que proporcione uma formação crítica e que leve o sujeito a entender o seu lugar e a sua condição social, inquietando-o a ponto de que a mudança estrutural seja um objetivo.

Não pretendemos, neste texto, responder à questão do seu título. Pretendemos, com práticas educacionais e leituras de mundo aqui apresentadas por autoras e autores cujos estudos consideramos relevantes, discorrer sobre o assunto de modo a qualificar os debates. Dessa forma, mostrar quão complexas são a questão e, conseqüentemente, as suas possíveis respostas.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E REALIDADE SOCIAL

Uma discussão que tenha como base a educação envolverá obrigatoriamente a escola. Como instituição, a escola reproduz, em grande medida, a lógica e os valores da sociedade onde se encontra inserida. Isso poderia nos levar a entendê-la como uma instituição que serviria como um aparelho reprodutor da ideologia dominante (ALTHUSSER, 1985), o que não é de todo uma inverdade. Contudo a reprodução inteira,

irrestrita e assimilada em sua plenitude por absolutamente todos os indivíduos também não é verdade. Tal análise simplifica uma realidade bem mais complexa. Conforme nos diz Gadotti (2003), há um problema teórico e prático na tese que outorga à escola o papel exclusivo de aparelho reprodutor de uma ideologia de Estado. Se assim fosse, não haveria qualquer espaço para a emergência de mudanças, uma vez que a formação escolar seria a reprodução *ipsis litteris* do que é vigente.

Tomando como base as reflexões de Freire (2011) - com destaque para o debate empreendido no livro *Pedagogia do Oprimido*, podemos falar na existência de dois tipos de educação (carregando-se aqui as tintas para facilitar a compreensão). Uma é rígida, tradicional, conservadora, pautada na reprodução da ordem vigente e na domesticação dos sujeitos para perpetuar a realidade sem minimamente refletir sobre ela ou questioná-la. Já a outra educação é baseada na libertação e na conscientização, na luta pela transformação da sociedade, que, da forma como está, nega a humanidade e a existência aos próprios sujeitos integrantes da comunidade escolar. Recorrentemente, vemos esses dois tipos sendo caracterizados como uma educação “bancária” e como uma educação “transformadora”. Essa divisão, apesar de muito útil ao debate, ainda não dá conta de abarcar toda a complexidade da questão.

Se nos pautarmos no “Estado Puro”, os modelos de educação são unicamente abstrações: não existem, porque a sociedade abstrata utilizada para defini-los também não existe, já que não é totalmente conservadora ou totalmente libertadora. Para nos auxiliar nessa reflexão, recorreremos a Gadotti (2003):

A educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual depende; a questão essencial da educação que é a relação entre a educação e a sociedade, não é uma relação simétrica ou matemática: o sistema escolar não é apenas um subsistema do sistema social. Ele o é, mas não é apenas isso. Há uma luta no interior da educação e do sistema escolar entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), que é a tarefa conservadora da educação, e a necessidade de criação de uma nova cultura que é a tarefa revolucionária da educação. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante. (GADOTTI, 2003, p. 61).

No seio dessa disputa entre a transmissão de uma ideologia e a criação do novo, a educação e o tipo de conhecimento construído – com base na reflexão – fazem-se ainda

mais necessários. Entra aí o papel da escola como instituição social de formação e lugar de disputa de concepções da sociedade, dos modos de se organizar, dos valores e dos símbolos. É nesse cenário real, de conflitos e divergências, que a educação se processa. Uma educação que se proponha à formação crítica e à conscientização dos sujeitos tem por base o seu compromisso em revelar uma realidade desnudada das fantasias de um discurso capitalista que alega sermos todos iguais e termos os mesmos direitos. Nesse sentido, o entendimento das contradições se torna vital para a formação de sujeitos que possam se mobilizar para intervir na realidade que os cerca.

Em tese, em um Estado Republicano Democrático (BOBBIO et. al., 2000), a condição precípua de existência e de ação dos atores sociais é o exercício da cidadania. Entende-se aqui cidadania como a qualidade de todos aqueles que exercem os seus direitos civis, políticos e sociais e, na mesma medida, cumprem os seus deveres correlatos. Apesar de, no Brasil, pertencermos, pelo menos em tese e nas letras frias da legislação, a uma República Democrática - em que todos somos iguais perante a lei, há que se reforçar que, como sociedade neoliberal marcada por uma desigualdade abissal, as condições sociais e econômicas dos sujeitos reverberam em uma fragmentação do exercício da cidadania, reproduzindo níveis de acesso que tornam uns mais cidadãos do que outros (ARROYO, 2003).

Esse exercício hierarquizado e diferenciado da cidadania no usufruto dos direitos básicos ecoa de modo a determinar o que é civilização e o que é barbárie, os que merecem ser educados e os que, pela sua condição de inumanos, sequer são vistos como educáveis (ARROYO, 2015). Em um contexto de desigualdade gritante, é obrigação da escola, enquanto instituição formadora, a garantia do direito à educação para as classes mais pobres, o que gera um movimento vital para a disputa social em torno do que é direito dos sujeitos. Para além disso, também cabe a ela proporcionar uma formação ampliada, que prime pela reflexão e pelo questionamento, não uma formação domesticadora e conformista.

Devemos, no entanto, estar cientes de todos os percalços a serem enfrentados, se tivermos como horizonte uma educação emancipadora, problematizadora e reflexiva. Para além do medo do novo, seja entre nós, professores, as administrações e gestões escolares e a própria comunidade, teremos que lidar com uma disputa simbólica que coloca na berlinda uma concepção de sociedade “consolidada” e, há muito, tida como a única possível. Estamos diante de uma conjuntura em que a disputa individual pela riqueza se

torna impeditivo para a emergência de concepções coletivas de um bem viver. A desigualdade social vigente permite que todos sejam iguais efetivamente? Que tipo de pessoas queremos formar?

Somente o fato de estarmos debatendo uma concepção educativa que subverta a ordem imposta já é, em si, algo revolucionário. Tal proposta abala as estruturas dessa sociedade pautada no privilégio das elites, pois implica questionar a ordem, que mantém as classes nos seus devidos lugares. Mudanças que pretendem intervir na organização social e reverberam no processo formativo, nas práticas a serem empreendidas, nos modos de lidar com os sujeitos e suas experiências podem parecer potencialmente violentas, inadequadas e erradas. Essa impressão se explica pelo fato de questionarem o *status quo*, os lugares sociais e os privilégios de uns poucos. Quando as vítimas saem da inércia são acusadas pela elite de serem violentas e usurpadoras. Não confundamos a violência dos opressores com a reação dos oprimidos. Uma realidade de privação e violência, historicamente enfrentada na pele pelas classes pobres, tem potencial de radicalizar e inflamar as suas lutas (FREIRE, 2011).

Sem nos prendermos a imagens românticas sobre a escola e o processo educativo, mas cientes da potência contida na radicalidade de se educar reflexivamente pela *práxis*, pela ação e pela reflexão sobre a ação, vemos que outra escola é possível (ARROYO, 1997), desde que seja um compromisso coletivo na busca por uma sociedade mais igualitária e humana. Não falamos em uma educação e em uma escola pautadas em idealizações místicas (RODRIGUES, 2003), mas que reconheçam o seu compromisso com os excluídos e desvalidos. Apesar de considerarmos as contribuições da Pedagogia Sistêmica (FERNANDES; SERAFIM, 2020) para a educação brasileira, propagar essa pseudo-harmonia, de uma sociedade onde tudo é possível bastando sonhar, é uma maldade atroz. Mas, em contrapartida, não se trata também de reproduzir o discurso de que tudo está acabado. A questão é trabalhar com foco em compreender a realidade nas suas potencialidades e nos seus problemas. A partir daí, entender o que nos cabe em uma luta de classes antagônicas.

Quando trazemos à tona o debate sobre a educação, estamos falando de uma experiência formativa que não se restringe a colocar mais engrenagens a serviço da “máquina de moer gente”, que é o capitalismo. Arroyo (2013) explicita que, quando os sujeitos educandos são simplificados à sua condição de seres empregáveis, a docência se reduz a um mero treinamento, a um adestramento. Para além de uma formação pobre

para pobres, que vão ocupar funções subalternas na disputa por um emprego, estamos tratando de uma proposta de ruptura das amarras capitalistas, que naturalizam a desigualdade de modo a propiciar, nem que seja minimamente, a luta por outra sociedade possível (MÉSZÁROS, 2008). Isso não vai ocorrer sem conflitos.

O MEDO DE DIVERGIR

A imagem histórica, socialmente construída e propagada pelo mundo sobre o Brasil fala de um país pacífico, de pessoas amáveis, felizes e irreverentes, marcado pela beleza das mulheres e pelo carnaval (DAMATTA, 1986). Uma sociedade harmônica que, apesar dos anos de escravidão, manteve a igualdade pela “benevolência” do branco (FREYRE, 2001) disposto a se misturar aos negros africanos e aos indígenas para criar a miscigenação, que nos é tão característica. Essa realidade pintada pelo senso comum tem servido, há muito tempo, para disfarçar realidades conflituosas que causam medo às elites. Essa sociedade do jeitinho, do homem cordial (HOLANDA, 1995) e subserviente aos ricos, do “você sabe com quem está falando?”, do suborno ao guarda e do “fura-fila” está alicerçada em coerções muito bem engendradas com o intuito de manter a “ordem social”. Historicamente, lidamos com a falsa imagem de um país onde somos todos iguais.

Nessa perspectiva, é também falsa a ideia de um país pacífico. Para essa constatação, basta ver o quanto a violência assola as classes pobres pelo simples fato de morarem em favelas e aglomerados. De maneira especial, cabe destacar a violência institucional promovida pelo Estado. Que harmonia social pode haver enquanto milhares de pessoas têm os seus direitos constitucionais básicos sendo negados? Como pensar em felicidade com tantas pessoas vivendo em insegurança alimentar, sem ter certeza de que farão as suas refeições? Essa sociedade harmônica de integração entre todos e sem distância entre ricos e pobres, que “frequentam a mesma praia”, nunca existiu. Como nos diz Freire (2011), “a ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ (das elites) que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, 2011, p. 42).

Apesar de comprovadamente destoarem da realidade, as imagens de um Brasil harmonioso ainda habitam os discursos sociais e, por consequência, as escolas. Em função do seu papel de formar as novas gerações e de ser um lugar do conhecimento, a escola se investe de uma sacralidade que fomenta discursos pautados em consensos, muitos dos quais, no mínimo, questionáveis.

A palavra conflito, por si só, traz significados que podem causar medo. Mas há que se considerar que um conflito não tem a violência como condição *sine qua non*. Pode, na realidade, estar ligado a disputas normais de concepções, de ideias e de formas de entendimento em relação a algo. Esse embate de pensamentos e as divergências sadias conseguem, inclusive, levar a concepções mais sólidas e coesas. Acreditamos que o medo de divergir e de questionar tem relação estreita com a “ordem social” ideal, engendrada historicamente por aqueles que detêm o poder. Freire (2020) reforça que “a História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade de educação” (FREIRE, 2020, p. 19). Parece-nos que, em alguma medida, o medo da divergência por parte dos sujeitos inseridos na escola se relaciona ao receio de desqualificar a própria instituição, vista como detentora do monopólio do saber. Essa concepção, no entanto, parece não condizer com a realidade.

Em uma sociedade onde há uma disponibilidade de informação nunca antes vista, não cabe à escola apenas “inserir conhecimentos prontos”. Na realidade, deve ser entendida como um local para a formação crítica, levando os sujeitos a conseguir discernir sobre as informações às quais têm acesso e valer-se delas para efetivamente promover mudanças. Segundo Santos (2009), “nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e solidária e a sua impossibilidade política” (SANTOS, 2009, p. 15). O conflito que, anteriormente, poderia colocar os conhecimentos escolares na berlinda, atualmente, pode servir para solidificar a criticidade. Entender o seu lugar social, a que classe pertence, qual é a dominante e os interesses distintos leva necessariamente a disputas e a possibilidades de construir conhecimentos. Conforme aponta Santos (2009):

Todo o conhecimento é uma prática social de conhecimento, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros grupos rivais protagonistas e titulares de formas rivais de conhecimento. Os conflitos sociais são, para além do mais, conhecimentos de conhecimento. (SANTOS, 2009, p. 18).

DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO CONFLITO

Em uma realidade social marcada pelo aumento da violência motivada por divergências políticas, falar de conflito como algo potencialmente pedagógico e formativo

pode soar estranho. No entanto, no nosso entender, mobilizar as pessoas para o debate coletivo e para a divergência sadia - sem abrir mão das questões estruturais - pode ser um caminho para amenizar falas e práticas inflamadas. Vislumbrarmos uma sociedade que comporte a existência de sujeitos diversos e diferentes, detentores de direitos efetivamente.

Um conflito só tem caráter pedagógico, se, obrigatoriamente, os envolvidos se reconhecerem reciprocamente como sujeitos humanos, cidadãos e pertencentes a uma mesma sociedade. Ou seja, como pessoas que dividem a convivência nas instituições sociais que as cercam. Em outras palavras, o conflito não é entendido como uma forma de eliminar o outro e de ter nele a materialização de um inimigo. Trata-se de debater formas para compreender problemas e situações a partir de reflexões e ideias.

Gadotti (2003), ao tratar da chamada Pedagogia do Conflito, fala em uma prática educativa transformadora por excelência, que busca não apenas mudar os sujeitos, mas também a sociedade. Diante disso, na luta entre a manutenção da “ordem” social e a criação de uma cultura nova, cabe à educação fomentar ações que busquem uma sociedade mais igualitária, humana e diversa, capaz de comportar a universalidade de sujeitos. Uma educação nesses moldes tem a centralidade da política como componente imprescindível para a formação dos sujeitos. Freire (2020), ao tratar da educação e da política, reforça que é impossível educar sujeitos sociais de maneira isenta, sem problematizar a lógica de funcionamento e a ordem social, que estabelecem determinados lugares e posições para uns e para outros.

A construção de uma compreensão mais ampla, complexa e realista do mundo implica uma reconstrução do próprio sujeito. Esse processo de libertação produz marcas e dores indeléveis (FREIRE, 2011). Isso porque romper com as naturalizações e se entender como pessoa que tem a sua humanidade e a suas existências roubadas desestabilizam verdades já assimiladas. Esse não é um caminho linear, mas uma construção gradativa, marcada por avanços e retrocessos, perdas e ganhos. Conscientização não é como tomar uma pílula (FREIRE, 2001), é algo processual.

Segundo Freire (2018), a consciência dominada é incapaz de ler as complexidades e as nuances da realidade social e pode ser chamada de “semi-intransitiva”. A partir da emergência de reflexões pautadas em uma consciência de classe, aparece a consciência denominada “popular” ou “transitivo-ingênuo”. Aqui, passa-se a ter o entendimento da exploração que as elites exercem sobre as camadas populares, mas ainda se está suscetível

a manipulações. Por fim, o sujeito pode alcançar a “consciência crítica”, ou seja, a superação da ingenuidade e a tomada de consciência enquanto um ser marcado por condicionamentos sociais, mas não determinado por eles. De um ator social acomodado com a realidade, chega-se a ser alguém consciente, que não apenas está *no* mundo, mas, sim, existe *com* o mundo (FREIRE, 1980).

Embora, como já dito, não seja retilíneo, contínuo e necessariamente evolutivo, esse processo de construção da consciência crítica traz consigo um aprimoramento, marcado pela dimensão da dor, do questionar a si mesmo e as suas convicções. De uma perspectiva da realidade posta como algo natural e imutável, chega-se a um estágio em que ela é vista como combustível para sair da inércia, tornando-se o sujeito um agente social propositivo, ator de uma realidade social em disputa.

É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo. Faz parte também desta percepção lúcida da mudança a natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independentemente se estamos conscientes disto ou não. (FREIRE, 2014, p. 34).

Em um contexto de luta pela sobrevivência, sobretudo em uma conjuntura como a atual, ainda muito afetada pelos efeitos da pandemia da covid-19, torna-se mais urgente o debate sobre a educação e o seu papel na manutenção do *status quo* ou na promoção de mudanças. No Brasil, o cenário se agrava após quatro anos de um governo fascista. Há, portanto, uma série de direitos a ser reconquistada. Arroyo (2019) nos fala de uma realidade de extermínio das minorias e reforça que cabe aos envolvidos na educação pensar eticamente formas de contrapor ataques do tipo.

A construção do conhecimento torna-se um círculo virtuoso, em que as ações não findam em si mesmas, mas são ininterruptamente pensadas e repensadas. O empenho em promover um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre as suas condições concretas está vinculado à convicção de que o pensar conduz à prática. Em contrapartida, a ação será uma autêntica *práxis*, se o saber dela resultante se fizer objeto de reflexão crítica. É nesse sentido que a *práxis* constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico dessa razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida.

EDUCADORES E EDUCANDOS: REBELAR-SE É JUSTO!

Desde o início deste ensaio, fundamentamos as nossas reflexões na busca por uma sociedade mais igualitária, que permita a existência e a convivência harmoniosas de uma diversidade de sujeitos e garanta a possibilidade de um existir digno, independentemente de quem se seja. Na mesma medida, reforçamos que a superação das contradições sociais está pautada em conflitos envolvendo sujeitos sociais de classes diferentes, que disputam formas de compreensão sobre como a sociedade deve funcionar. Aos mais afoitos, pode parecer algo paradoxal buscar essa sociedade melhor, mais igualitária e humana por meio do conflito. Mas não é.

Diante da desigualdade abissal e da privação dos direitos mais básicos a uma ampla parcela da população, rebelar-se contra o que está posto é justo. Sendo assim e partindo-se do entendimento da escola como um espaço formativo e de infinitas potencialidades, educadores e educandos devem se rebelar em vez de manter as amarras da conformação. O homem é, essencialmente, um ser da *práxis*, ou seja, tem a sua inserção e a sua atuação com o mundo baseadas em um vínculo indissolúvel entre ação e reflexão: “fora da busca, fora da *práxis*, os homens [e mulheres] não podem ser” (FREIRE, 2011, p. 81).

E quanto às rebeldias docentes? O que há como possibilidade? Partimos da compreensão de que um educador/docente/professor que se paute na prática educativa/formativa de maneira transformadora, libertadora e visando a transformação social tem como condição obrigatória o posicionamento político em defesa dos direitos dos excluídos e dos oprimidos. Se entendermos que o processo educativo é iminentemente marcado por sua dimensão política, não há como se manter isento nessa arena de disputas. Romantizações que investem o professor de uma imagem heroica e a escola como sendo o local sagrado e imaculado do conhecimento pouco ajudam. Não se trata de chegar à escola na próxima segunda-feira e, em uma aula, resolver o problema da educação. Da mesma forma, de desistir diante do primeiro obstáculo. Falamos em um processo de longo tempo, gradativamente empreendido, com ganhos e perdas.

É uma rebeldia mais do que justa que nós, educadores, como sujeitos socioculturais (TEIXEIRA, 2006), lutemos para romper com as imagens estereotipadas ainda prevalecentes sobre a nossa profissão e o nosso fazer docente (ARROYO, 2011). Nada mais justo do que a luta por uma identidade classista, que sustente um coletivo de

sujeitos vitais para a sociedade e que, por isso, merecem ser devidamente valorizados, reconhecidos e ter boas condições de trabalho (FREIRE, 1997). Lutar pelos direitos docentes e conscientizar nossos educandos sobre os porquês de essas disputas ocorrerem são imprescindíveis para a formação crítica. Quem luta educa!

Somente as intervenções de grande impacto nos interessam como educadores? Um ditado antigo da minha terra diz: “quem não se contenta com o pouco não vai se contentar, se alcançar muito”. Valorizar pequenas vitórias que ocorrem no cotidiano e, muitas vezes, passam despercebidas é importante. Ao nosso ver, a base de práticas libertadoras, reflexivas, inconformistas e construtoras de conscientização parte, necessariamente, do olhar que estabelecemos para os nossos educandos. Ninguém sabe tudo e ninguém não sabe absolutamente qualquer coisa, sempre há o que se aprender, tanto para os educandos quanto para os educadores. Reconhecer os sujeitos educandos em sua humanidade serve como ponte para vislumbrar outras possibilidades de existência.

Em uma sociedade individualista e marcada pela disputa a todo custo, acreditamos que é também uma atitude rebelde dos educadores repensar formas de avaliação e de produção de valor sobre o que os educandos constroem como sendo a sua formação. Se estabelecermos um olhar ampliado, focando no processo, no lugar de saída e de chegada do educando - não apenas na sua nota na prova final, já teremos um avanço importante. Por mais que as avaliações sistêmicas do Estado se pautem em modelos exacerbadamente quantitativos, em adestramentos sobre como fazer um teste e em uma homogeneidade que pasteuriza os sujeitos e os torna simples números, a nossa prática cotidiana proporciona alternativas ricas. Não se trata de prescindirmos das disciplinas, de abandonar os cálculos matemáticos ou de abolirmos a norma-padrão da língua portuguesa, mas, sim, de não reduzirmos o ato educativo a uma ação mecânica e mnemônica somente para alcançar uma nota. Para isso, é preciso estarmos dispostos a valorizar outras experiências e outros saberes dos educandos, o que nos parece uma rebeldia plausível.

Tais mudanças na concepção sobre como avaliar batem de frente com as imagens socialmente construídas a respeito da escola, das suas funções e dos seus sujeitos educandos. Recorrentemente, ouvimos falas que reduzem o processo educativo a um diploma como meta final, de modo a se conseguir um bom emprego. Ao propormos uma dinâmica alternativa para os processos avaliativos, não estamos abolindo conteúdos nem extinguindo as avaliações tradicionais. Acreditamos, no entanto, que existem outras

formas de condução. Se entendermos que a educação não se restringe ao acesso a um emprego (o que, inclusive, já não é garantido na atual conjuntura), passamos a formar pessoas que detêm o conhecimento e que saberão o que fazer com esse mesmo conhecimento. A matemática, para além dos seus cálculos, servirá para interpretar os dados sobre o extermínio das juventudes periféricas e negra. A literatura, para além do acesso aos clássicos, auxiliará na valorização de outras formas culturais, como os *slans* e as batalhas de rima. A história, mais do que a gravação de nomes e datas tidos como importantes, servirá como elemento para a reflexão e para a construção identitária, suplantando a visão eurocêntrica e abarcando a riqueza dos legados africano e indígena.

Mudanças de grande monta implicam diretamente conflitos maiores em campos como o currículo escolar. Como diria Arroyo (2013), esse é um território em disputa constante, o que exige intervenções paulatinas na base com vistas a afetar a estrutura que sustenta o *status quo*. Problematizar a concepção do que se reconhece como conhecimento é necessário. Reconhecer outros saberes é vital. Proporcionar espaços a serem ocupados pelos movimentos sociais, valorizando as suas experiências como sendo eminentemente educativas, é preciso. Enxergar nossos educandos em sua condição ontológica de serem mais é imprescindível. Mudanças de ordem burocrática que implicam alteração de procedimentos e não de práticas afetam as estruturas sociais desiguais muito pouco ou nada (MÉSZÁROS, 2008).

Em se tratando dos nossos estudantes, o que vemos como horizonte de possibilidades no que diz respeito a se rebelar contra o que está posto? Partimos de uma realidade educacional que pauta a instituição escolar, ainda em grande medida, pelas suas práticas na homogeneização. Em uma lógica como essa, a não identificação dos estudantes com a escola e com as suas práticas tem sido percebida nitidamente.

Para melhor entender os estudantes e os seus anseios, é necessário conhecer quem são esses sujeitos na realidade da escola e também fora dela, ou seja, na sua vida cotidiana. Torna-se importante saber quais os significados que eles constroem em relação à escola e ao seu processo de formação bem como compreender as suas ambições como parte importante do processo formativo (CENPEC, 2015).

Os últimos anos têm sinalizado a insatisfação dos estudantes com o papel de coadjuvante na sua própria formação, como recorrentemente acontece nas escolas (VALLE, 2020; MARTINS, 2022). Um evento emblemático marca uma onda de ações coletivas que se espalhou pelo Brasil. Em setembro de 2015, o Governo de São Paulo

anunciou, sem qualquer debate ou discussão, a transferência de escola de um milhão de estudantes (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Essa ação autoritária gerou profunda indignação entre os alunos, que começaram a se organizar pelas redes sociais em uma mobilização que desembocou na ocupação de várias escolas. O movimento se espalhou e alcançou até universidades.

Nas ocupações das escolas de educação básica, foram desenvolvidas ações para garantir a continuidade do movimento, desde as que buscavam angariar alimentos e cozinhar para todos os que participavam, passando pela limpeza e pela organização dos espaços até o desenvolvimento de atividades formativas próximas às desenvolvidas pelos movimentos sociais (CENPEC, 2015).

Como experiência de luta, as ocupações foram um marco, uma vez que possibilitaram aos estudantes questionar os currículos, a organização escolar, as aulas e as próprias instituições (VALLE, 2020; CUNHA, 2019; CAMASMIE, 2018). Uma característica emergente desse contexto foi a pluralidade dos modos de organização dos coletivos juvenis. Os envolvidos no processo educativo devem conseguir ouvir esses sujeitos, traduzir as suas demandas e utilizar isso como ferramenta para o aprimoramento das práticas escolares. Há quem ainda veja os estudantes a partir de uma perspectiva idealizada, esperando que eles assumam um lugar de submissão e sejam mais propensos aos moldes que querem lhes impor.

Muito tem se falado sobre a escola democrática, mas um processo de democratização verdadeiro implica a quebra dos monopólios de poder nas relações que se estabelecem cotidianamente no ambiente educacional. Sobre os estudantes, estamos tratando de sujeitos que foram historicamente silenciados e, nesse novo modelo, passam a ocupar lugar na disputa de relações (MARTINS, 2022). Repensar a prática escolar de maneira a mobilizar a participação de outros atores remete a disputas e conflitos.

A rebeldia dos estudantes em relação à organização e ao funcionamento da instituição escolar é uma pista importante dos caminhos a serem tomados e da necessidade de os reconhecermos como sujeitos partícipes do seu processo formativo. Nesse sentido, uma formação crítica implica que a própria instituição escolar entenda o seu papel e faça uma profunda autocrítica.

Em 2014 e, principalmente, em 2015, ocorreram processos de ocupação de escolas no Brasil, principalmente secundaristas. Tais processos não eram inéditos, porém se potencializaram quantitativamente em um curto espaço de tempo.

As ocupações chegaram a 200 escolas secundaristas estaduais em São Paulo, no auge do movimento (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Tal fenômeno, para além da perspectiva local, permitiu mobilizações para mudanças na organização escolar. Questionamentos sobre a distância escola-moradia, os conteúdos escolares, os currículos, o tempo e as disciplinas foram discutidos, na maioria das vezes, de forma autônoma e horizontal.

Diversos estudos apontaram para mudanças políticas e nas relações sociais a partir desse cenário. Temas como questões étnico-raciais, de gênero, sexualidades, trabalho, redes sociais, política, direitos humanos e civis, anteriormente não discutidos nem incluídos - ou incluídos de forma precária - nos conteúdos escolares, tornaram-se importantes e centrais.

Tais experiências levantam o caráter político-educativo a partir de experiências reivindicatórias, manifestando desejos coletivos e trazendo propostas políticas. Caracterizam-se como novos modelos e possibilidades para as práticas escolares.

Ramos (2020) destaca as experiências diversas a partir do seu potencial de aprendizado. A autora ainda pontua o papel das redes sociais e os aspectos educativos a partir dessas novas configurações de comunicação na perspectiva de construção de uma educação mais emancipatória.

Castillo (2018) e Ketzner (2018) também abordam, em seus estudos, as novas concepções educativas como propositivas de outros paradigmas para educação. Dios (2017) acrescenta as tecnologias como potencializadora desses novos modelos educacionais, o que passa pela comunicação.

Ao iniciar as questões deste estudo, emergem reflexões sobre a educação na atual conjuntura social, a escola como instituição formativa e as potencialidades dos processos formativos por meio da divergência, do conflito e da disputa de diferentes concepções de sociedade. Pretende-se, assim, investigar o que temos na atualidade e o que queremos para o futuro.

Destacamos alguns pontos da educação pública brasileira como avanços e a ampliação do seu acesso, processos de resistência, conflitos, sujeitos sociais e práticas formativas. Abordamos ainda o conflito e os movimentos sociais como propulsores de mudanças e construtores de alternativas.

Considerações Finais

Caminhando para as palavras finais deste ensaio, voltamos à pergunta que compõe o título: que educação pública queremos? Não se trata de simplesmente explicitar algo a partir do desejo, mas de um querer propositivo, pautado nas contradições sociais e no processo dialético de luta pela existência. Após as reflexões trazidas, reforçamos que a resposta para o questionamento não é nada simples. Mas, com base na leitura e na compreensão da realidade que nos cerca, podemos falar de alguns marcos imprescindíveis para essa educação. Entre eles, o seu compromisso com a formação de indivíduos humanizados em suas existências, que compreendam a importância do viver coletivo e do respeito ao outro.

Frente a esse cenário, consideramos as perspectivas e as possibilidades como questões a serem contruídas coletivamente. Apresentamos aqui alguns destaques quanto a eixos importantes para a superação de uma dada conjuntura, tais como construção coletiva como forma, movimentos sociais, sujeitos coletivos, comunidade escolar como sujeitos protagonistas dessas construções e juventude organizada como proponente de mudanças.

Construir uma nova sociedade é possível a partir de uma série de ações, entre as quais, a formação de pessoas dispostas a transformar a realidade social. Esse é um imperativo, sobretudo no atual estágio do Capital, que coloca a própria existência do planeta e dos seres humanos em xeque. Neste sentido, os enfrentamentos de valores geracionais se fazem necessários.

Sem qualquer pretensão romântica, o horizonte de uma outra sociedade possível está diretamente vinculado à educação, à instituição escolar e às suas práticas. A desigualdade e o roubo da existência dos mais pobres têm que nos indignar e nos tirar do lugar de conforto. Promover fissuras, nesse bloco coeso da organização social historicamente estabelecida, parte de pequenas conquistas cotidianas que têm lugar propício na escola. Promover uma formação crítica, capaz de proporcionar aos estudantes o entendimento do seu lugar social, é subversivo. Conseguir que esses sujeitos se engajem em ações de intervenção na realidade é revolucionário. Por isso, acreditamos que o foco é formar pessoas capazes de questionar e não apenas obedecer. Educar para uma existência mútua, coletiva, diversa e que resguarde a diversidade dos sujeitos é também humanizar a nossa forma de estar em sociedade.

Muito pouco adianta alcançarmos uma sociedade tecnologicamente avançada, mantendo crianças pobres morrendo de doenças altamente tratáveis. De que nos ajuda a evolução da internet, se temos pessoas assassinadas simplesmente pela não aceitação do que é diferente ou pela violência perpetrada pelo próprio Estado, que promove o extermínio de pessoas negras e pobres? Há quem festeje as mais altas taxas de produção agrícola no país, mas muito pouco diz do exército de pessoas famélicas em condição de insegurança alimentar.

Entendemos que o desenvolvimento tecnológico, por si, de nada vale, se não estiver a serviço de um bem-estar maior capaz de pensar no coletivo e em uma sociedade efetivamente mais igualitária. Não se trata de sonhar, longe disso! Trata-se, sim, de olhar a educação como um processo potente de humanização de sujeitos que possam lutar pela existência e pelo seu direito digno de existir em uma outra realidade possível.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARELARO, Lisete; JACOMINI, Márcia; CARNEIRO, Silvio. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p. 1143-1158, out./dez., 2016.

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

ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (orgs.). **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

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

ARROYO, Miguel. **Vidas ameaçadas**. Petrópolis: Vozes, 2019.

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

CAMPOS, Antônia; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Mário. **Escolas em Luta**. São Paulo: Veneta, 2016.

CAMASMIE, Mariana Junqueira. **O Movimento de Ocupação das escolas e as novas formas de fruição das juventudes escolarizadas nas classes populares do Brasil.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

CASTILHO, Débora. **Era ele, e era eu:** atravessamentos entre gênero e horizontalidade em narrativas de ocupação estudantil secundaristas. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CENPEC. **Pesquisa Participação e Engajamento de Jovens e suas Repercussões na vida escolar: o caso das ocupações de São Paulo.** São Paulo: Cenpec, 2015.

CUNHA, João Batista Coelho. **Educação, Juventudes e Participação Política:** os sentidos atribuídos pelos jovens à ocupação das escolas em Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DIOS, Valesca. **Jovens e seus celulares:** narrativas audiovisuais produzidas nas ocupações de 2015. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

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

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

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

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

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

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Cia das Letras, 2003.

KETZER, Araciele. **"Lutar também é educar":** o potencial político e educacional do movimento estudantil secundarista brasileiro nas escolas e redes sociais (2015-2016).

2018. 267 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MARTINS, Francisco André Silva. **A voz do estudante na Educação Pública**: em estudo sobre a participação de jovens por meio do grêmio estudantil. São Carlos: De Carlos, 2022.

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

RAMOS, Rubia de Araujo. **Movimento Autônomo secundarista de São Paulo**: conflitos, processos sociais e formação política. 2020. 284 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

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

TEIXEIRA, Inês. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

VALLE, Flávia. **Os muros da escola já foram derrubados?** O olhar dos jovens sobre participação juvenil a partir de uma experiência de ocupação de escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Fernanda do Carmo Ponzio*

Submetido em 22/04/2024

Aprovado em 08/10/2024

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)