

Centenário de Paulo Freire e o direito à educação

Paulo Freire's centenary and the right to education

Centenario de Paulo Freire y el derecho a la educación

Francisca Rodrigues Pini
Universidade Federal de São Paulo
francisca.pini@unifesp.br
<https://orcid.org/0000-0003-4229-7263>

Michele Rodrigues
Universidade Federal de São Paulo
michele.rodrigues@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5616-8684>

Geovana Loureiro
Universidade Federal de São Paulo
glb.loureiro@unifesp.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca da concepção de educação emancipadora como práxis da liberdade, a fim de demarcar o sentido e a concepção de educação como projeto de sociedade, formulado pelo educador Paulo Freire, no contexto de seu centenário, em 2021. O direito à educação e as contribuições da teoria do conhecimento do educador expressam os elementos constitutivos do acesso à educação das classes subalternas e os diferentes projetos educacionais em disputa, que tensionam pela manutenção da opressão e domesticação dos sujeitos. Por fim, este artigo busca apontar os desafios do projeto da educação emancipadora no enfrentamento de ações como os ataques da ofensiva neoliberal e do conservadorismo, no que se refere ao direito à educação, bem como aos demais direitos básicos conquistados nas últimas décadas.

Palavras-Chave: Educação Emancipadora. Direito à Educação. Disputas de Projetos. Centenário Paulo Freire.

ABSTRACT

This article has as its goal reflecting the emancipatory education conception as the praxis of liberty in order to demarcate the sense and the education conception as a society project formulated by the educator Paulo Freire, in the context of his centenary in 2021. The right to education and the contributions of the educator's knowledge theory, express the constitutive elements of the subaltern classes access to education and the different educational projects in dispute, which stress for the manutention of the oppression and the domestication of the

subjects. Finally, the challenges of the emancipatory education project in the confrontation of the actions against the attacks of the neoliberal and conservatory offensive, in which it refers to the education right as well as the other basic rights conquered in the last decades.

Keywords: *Emancipatory Education. Right to Education. Dispute of Projects. Paulo Freire's Centenary.*

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflejar la concepción de educación emancipadora como praxis de la libertad, a fin de demarcar el sentido y la concepción de educación como proyecto de sociedad, formulado por el educador Paulo Freire, en el contexto de su centenario, en 2021. El derecho a la educación y las contribuciones de la teoría del conocimiento del educador, expresan los elementos constitutivos del acceso a la educación de las clases subalternas y los distintos proyectos educacionales en disputa que tensionan por la manutención de la opresión y domesticación de los sujetos. Por fin, los desafíos del proyecto de la educación emancipadora en el enfrentamiento de acciones contra los ataques de la ofensiva neoliberal y del conservadorismo, en lo que se refiere al derecho a la educación, bien como los demás derechos básicos conquistados en las últimas décadas.

Palabras clave: *Educación emancipadora. Derecho a la educación. Disputas de proyectos. Centenario Paulo Freire.*

Introdução

Canção para os Fonemas da Alegria

Peço licença para algumas coisas,
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.

Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano,
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

As vezes nem há casa: é só chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:

porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão

que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que se paga por ser homem,
mas um modo de amar - e de ajudar

o mundo a ser melhor. Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:

ele atravessa os campos espalhando
a boa nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,

contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.
(Thiago Mello, 1965)

O poema *Canção para os Fonemas da Alegria*, do poeta amazonense Thiago de Mello, escrito em 1964, no Chile, em plena ditadura civil militar no Brasil, expressa a luta, a resistência, a esperança e o movimento coletivo de homens e mulheres para impregnar de sentido a vida cotidiana, mesmo em tempos tão duros e de fogo.

Por isso, educar é uma ação humana, que se desenvolve em todos os cantos e momentos da vida: na escola, na família, na comunidade, no trabalho e nos diferentes espaços da vida social, como todas as dimensões da vida. Esses espaços promovem nas pessoas vivências educativas, espontâneas e conscientes. O ato educativo espontâneo ocorre por meio dos momentos de socialização no dia a dia. Diariamente, presenciamos atitudes e posturas nesse sentido, como auxiliar uma pessoa idosa a atravessar a rua, apoiar

o cuidado de crianças pequenas durante uma brincadeira e até mesmo a postura da polícia de trânsito, ao permitir que a coletividade trafegue de modo seguro.

A educação consciente é desenvolvida quando o ato educativo é permeado por objetivos, intencionalidade e um processo metodológico pautado pela rigurosidade da pesquisa, mas, sobretudo, pelo diálogo, amorosidade e assunção da cultura dos sujeitos do processo (FREIRE, 2010).

No contexto da pandemia do Coronavírus, em 2021, celebramos os 100 anos de Paulo Freire, um expoente da educação emancipadora, que, por meio de sua práxis da educação popular, construiu um legado que nos auxilia na formulação de ações para o enfrentamento aos ataques da ofensiva neoliberal e do conservadorismo, no que se refere ao direito à educação, bem como aos direitos básicos conquistados nas últimas décadas no Brasil. Desse modo, a luta histórica dos(as) defensores(as) da educação problematizadora tem sido o nosso horizonte de resistência contra a exploração e a opressão, conforme formulação de Paulo Freire (1987)., em seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

Na mesma direção, Gadotti e Torres (1992), ao escreverem o livro *Estado e Educação Popular na América Latina* refletem o quanto é imprescindível a participação popular por dentro dos movimentos sociais para disputar o Estado, de modo que o fundo público e as instituições que o compõem estejam a serviço da coletividade, derrubando a forma burocrática, hierarquizada e instrumental do seu funcionamento, o que seria feito por um amplo processo participativo. O Estado está a serviço da classe dominante e não há outro meio de acessá-lo, se não através da disputa efetiva das lutas populares.

Este artigo está estruturado em três partes, para problematizar o direito à educação. Na primeira parte, será abordada a educação como práxis da liberdade, a fim de demarcar o sentido e a concepção de educação emancipadora como projeto de sociedade, formulado pelo educador Paulo Freire. A segunda parte abordará o direito à educação e as contribuições de Paulo Freire para refletir os elementos constitutivos de acesso à educação das classes subalternas e os projetos educacionais em disputa. A terceira parte apresentará os desafios do projeto da educação emancipadora na luta contra a barbárie, com o debate sobre as disputas em torno do projeto de educação de qualidade social para todas as pessoas.

Educação como práxis de liberdade

Aos esfarrapados do mundo e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

(Paulo Freire, 1987)

Vivemos em uma sociedade profundamente desigual, tanto social, política, quanto cultural e economicamente falando, e este é um fato difícil de se esconder no Brasil, quando convivemos na mesma rua com as expressões mais profundas da miséria. Pessoas em situação de rua pedindo o mínimo para sobreviver e, mais adiante, na mesma calçada, um dono de uma multinacional entrando em seu carro importado a caminho de mais uma viagem internacional, com o *plus*: realizada em meio a uma pandemia que preconiza o isolamento social para quem reúne as condições básicas de vida. Essa desigualdade é visível em qualquer capital e cidade de médio e grande porte no Brasil.

Os condomínios mais luxuosos coabitam lado a lado com as maiores periferias, com suas moradias quase inabitáveis dentro dos centros urbanos mais ricos e desiguais do mundo. Essas desigualdades, produtoras de pobreza extrema, são parte de sociedades como a brasileira, em que a riqueza produzida socialmente é distribuída de forma desigual. Um exemplo clássico é a concentração de renda¹, onde 10% dos brasileiros(as) mais ricos (as) têm uma participação na renda de 41,9%, isso significa que os outros 90% acessam apenas 60% da renda total (IBGE, 2020).

A expansão da riqueza de alguns pressupõe, necessariamente, a miséria dos outros; preservação da vida de uma parcela mínima da sociedade significa descaso com as mortes de uma parcela considerável desta mesma sociedade, conforme dados do Ministério da Saúde, veiculados no dia 25 de julho de 2021, em que se contavam com 549 mil brasileiros(as) mortos pela COVID-19. Logo, a epígrafe do livro *Pedagogia do Oprimido* é muito atual, quando Paulo Freire (1987) nos convoca a ler a realidade, identificar o que está para além das aparências e, ao comprovar as desigualdades, juntar-se na luta contra a opressão. A pandemia da Covid 19, no Brasil acentuou as desigualdades em relação às condições de prevenção e de acesso ao tratamento da doença, sendo a população negra e indígena impactada centralmente no Brasil. (SANTOS,2021)

¹ Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira

Na contraditória sociedade de classes é preciso lutar pelo rompimento do sistema capitalista com os seus diversos mecanismos e estratégias de adaptação e dominação dos sujeitos. Freire nos aponta para a necessidade da “superação da contradição opressor-oprimidos [...] é que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (FREIRE, 1987, p. 55).

Por fazer uma metáfora com os bancos, Paulo Freire fala em educação bancária. Nela, o(a) professor(a) teria a função de depositar conteúdos nos(as) alunos(as), enchendo suas mentes de conteúdos fragmentados apresentados como “exteriores” e estáticos, entendidos como coisas aquém da sua realidade e da relação entre seres humanos-mundo² e seres humanos-seres humanos. Estabelece, desta forma, relações hierarquizadas, de dominação de um saber e não de outro. Além disso, inferioriza aquele que o opressor julga sem conhecimento, domesticando-o e colocando-o em uma posição passiva, de adaptação por sua condição de inferioridade. Assim, engendra posturas fatalistas de ajustamento à realidade: pelo fato de não desvelar a situação de dominação, logo não há nada a ser superado.

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 — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os/as educandos/as serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 1987, p. 58).

Os sujeitos dessa educação bancária não se veem como construtores dos processos de ensino e aprendizagem, pois aprendem que a realidade opressora é algo que não pode ser transformado.

Assim, o conceito de educação bancária sintetiza a crítica ao currículo existente. Nas palavras de Freire:

² Por uma questão de linguística e representatividade, se trocará o termo “homens” que Paulo Freire designa no livro de “relações homens-mundo / relação homens-homens” por “seres humanos”, entendendo que a concepção que ele tem ao nominar “homens” é relacionada ao gênero humano, e não ao sexo biológico ou a identidade de gênero.

A opressão que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida. A concepção bancária, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico e estático, especializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos seres humanos uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário — o de controlar o pensar e a ação, levando os seres humanos ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os (FREIRE, 1987, p. 65).

É nesse campo de disputa com a educação bancária, cuja função é de manipulação e alienação, limitando e desumanizando os seres humanos, que forjamos a práxis da educação problematizadora, que busca a superação da opressão e da exploração dos sujeitos (FREIRE, 1987).

Na educação problematizadora,

(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que na prática bancária, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1987, p. 69).

Na compreensão de Paulo Freire, durante o processo de ensino e aprendizagem, educador(a) e educando(a) atuam reciprocamente, considerando que esse movimento assegura o direito e o aprendizado à curiosidade investigativa, ultrapassando a condição de receptor de conhecimento para a de problematizador, desafiado a Leitura do Mundo para apreender o movimento contraditório da sociedade, bem como sua historicidade e, processualmente, a compreensão de estar no mundo como sujeito histórico e coletivamente contribuir com a superação da opressão.

Essa educação problematizadora só pode ser realizada por meio do diálogo. Paulo Freire (1987) aponta como condição necessária à amorosidade, à humildade, ser esperançoso e crítico — que é o encontro do povo para apreender e dizer a pronúncia do seu mundo, em uma relação horizontal entre todos(as) que, mediatizados pela realidade, voltam-se a ela para a sua apreensão crítica e transformação.

Por isso, o autor reflete que, pelo fato de o oprimido ter hospedado por tanto tempo a consciência do opressor em si, ter aprendido desde sempre a ideologia da dominação, ele pode, muitas vezes, ter atividades contrárias e destrutivas ao seu próprio processo de humanização, encontrando dificuldades em reconhecer sua práxis transformadora (FREIRE, 1987). Entretanto, o processo de ruptura com a opressão é sempre libertador e não pode se dar por seres humanos sozinhos em sua individualidade, visto o caráter coletivo da sociedade, como também não pode ser realizado de um para e sobre o outro.

Esse movimento educativo implica na aproximação dos saberes populares, por meio de uma investigação da realidade concreta das pessoas, não só para estabelecer uma relação horizontal e de valorização de todos os tipos de conhecimentos, mas para socializar os conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade e, por meio da práxis educativa, compartilhar.

Se o conteúdo é a realidade, não pode ser uma realidade de suposições e imaginária do que o(a) educador(a) supõe que os educandos vivenciam, mas concreta: aquela realmente experimentada e sentida na “pele” pelos educandos. Suas aspirações, seus desafios e obstáculos, seus medos, sua percepção sobre a vida e o mundo, as situações que os cercam e os cerceiam.

E sempre compreendendo que são mais do que problemas a serem simplesmente conhecidos; são também problemas a serem enfrentados, por meio da práxis humana. É esta educação construída de forma horizontal em comunhão por todos(as), por meio da reflexão dos processos históricos, de forma amorosa e esperançosa, que Paulo Freire (1987) defende: a superação da situação de opressão e dominação na qual vivemos.

O questionamento da necessidade de certas temáticas também nos coloca outra questão: como a apreensão dos conteúdos pelos(as) estudantes é exterior ao próprio ser humano, à própria sociedade, exterior a si mesmo, esses conteúdos não podem ser percebidos como essenciais à vida humana. E muitos dos conteúdos presentes no currículo nacional comum são mais do que pertinentes à vida cotidiana.

Como questionar a necessidade de se aprender sobre a ditadura brasileira, ou até mesmo de questionar a existência de disciplinas como filosofia e sociologia³, quando estamos em tempos temerosos de ataques aos direitos humanos e sociais?

³ Realizadas também muitas vezes pelo próprio governo brasileiro, expressas em diversos momentos, sobretudo na recente polêmica da “reforma do ensino médio”, disposta pela Medida Provisória (PMV) 746/16, transformada na Lei de Conversão (PLV) 34/2016 do Governo federal, que teve 73.554 contra e 4.551 a favor da proposta em consulta pública realizada.

A crescente agudização das manifestações de violência e preconceitos contra a população negra, LGBTQIA+, indígena, feminina, periférica e outras maiorias discriminadas remete-nos à reflexão do quanto está presente a educação bancária: a apresentação dos conteúdos como “*coisas*”, sem relação com a realidade histórica, sendo necessária a problematização dos temas. Isto é, apresentá-los de uma forma que permita o desvelamento crítico das situações temáticas como expressão das inúmeras opressões presentes na realidade, que, para serem enfrentadas, exigem uma densa compreensão das determinações sociais, políticas, econômicas e culturais presentes nas relações sociais.

Por isso, no livro *Ação Cultural para Liberdade*, escrito por Freire, ele reflete que é preciso “selar a unidade entre liderança revolucionária e as massas populares, na prática da transformação da sociedade de classes e na construção da sociedade socialista” (FREIRE, 1982, p. 78). Uma sociedade livre das opressões e com divisão da riqueza socialmente e economicamente construída pelo conjunto da classe trabalhadora.

Paulo Freire e o Direito à educação no Brasil

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), nos mostra um caminho contra-hegemônico para a educação no país e suas ideias se entrelaçam à defesa do direito à educação, que tem sua garantia de efetivação de forma integral atrelada a uma concepção de Estado presente na Constituição brasileira (1988), em seu artigo 1º, está a concepção de Estado Democrático de Direito, o qual tem que se fundar “no princípio da soberania popular” (SILVA, 1988, p. 20). Além disso, o Estado, segundo o art. 3º, incisos I e III, deve auxiliar a sociedade a se desenvolver orientado pela busca de uma sociedade livre, justa e solidária, bem como a erradicação da pobreza, da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1988). Concretizar as exigências de um Estado que busca a superação das injustiças demanda pensar, assim, nos direitos sociais.

Construção do direito à educação no Brasil – marcos legais e movimento da sociedade civil organizada

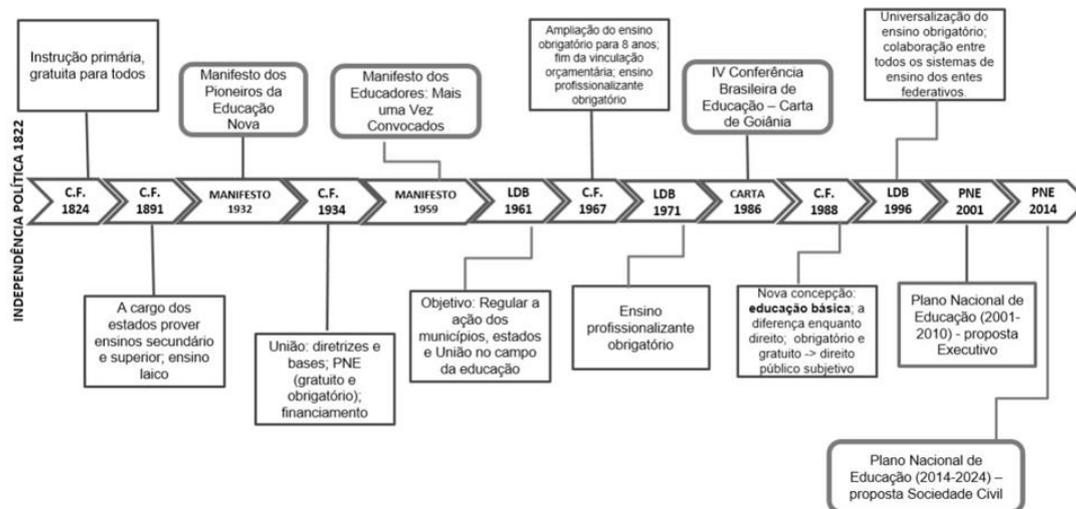


Figura 1 – Marcos legais e movimento da sociedade civil organizada na construção do direito à educação no Brasil

Fonte: OLIVEIRA, 2019, p. 20

A linha do tempo acima permite uma visão do todo. Apresenta alguns marcos legais do direito à educação no Brasil e mostra também a participação da sociedade civil organizada na defesa e na proposição desse direito.

A educação está inserida no rol dos direitos sociais. Apesar de já aparecer no texto constitucional de 1824, é no contexto das Constituições de 1934 e de 1946 que a concepção de educação pública começa a se desenhar e permite que o leque de princípios seja ampliado para uma educação democrática, na Constituição de 1988.

Avanços importantes, como a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, foram garantidos na Constituição de 1934. Tais conquistas exigiam um Estado que pautasse, por exemplo, o financiamento da educação por meio da vinculação de impostos.

Na Constituição de 1988, a concepção de educação, defendida por educadoras e educadores e movimentos sociais, foi traduzida como básica (artigo 208, parágrafo I). Nas palavras de Cury:

Esse espírito foi traduzido pelo conceito de **educação básica**, conceito *novo* expresso em uma declaração de *direito* de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos *comuns*. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro, o apontamento de finalidades maiores da educação escolar,

inclusive pelo princípio da *gestão democrática* (CURY, 2014, p. 49, grifo do autor).

Apesar de não apresentar uma concepção objetiva, a Constituição de 1988 aponta os caminhos de uma educação básica que traduz o resultado de um processo histórico de luta e significa também “um recorte universalista próprio, de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural” (CURY, 2008, p. 294).

Os aspectos constitucionais e jurídicos da educação orientam a ação do Estado na garantia do direito. No entanto, não são suficientes se não estiverem atrelados às bases filosóficas e pedagógicas na efetivação de tal direito. É nesse sentido que Paulo Freire é um autor indispensável no desenho da qualidade socialmente referenciada da educação desejada pela população brasileira.

O primeiro exercício feito aqui é o de compreender a escola como espaço público para materializar a efetivação do direito à educação, tendo por base os objetivos presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — nº 9.394/1996), quando determina que a educação tem que promover o pleno desenvolvimento das pessoas para o exercício da sua cidadania e para o trabalho.

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB (Lei nº 9.394), promulgada em 1996, que o Brasil realizou o primeiro planejamento educacional, por meio do Plano Nacional de Educação (2001-2011). Na sequência, um novo movimento foi desencadeado pelo conjunto da sociedade, para a elaboração do segundo PNE (2014-2024). Mesmo sendo uma determinação do artigo 9º da LDB/1996, sob a responsabilidade do Ministério da Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, em 2014 o PNE foi o primeiro movimento desencadeado que envolveu trabalhadores(as) da educação, familiares e estudantes

Cury (2009) reflete o planejamento educacional como um dos instrumentos de gestão da política pública educacional, o qual organiza as ações educativas dos sistemas de ensino, assim como das escolas, sendo as principais referências para a vivência das ações planejadas nas políticas educacionais.

Tanto ao nível do planejamento educacional quanto escolar, ele precisa explicitar as concepções e orientar as intenções e ações para os objetivos serem alcançados, de acordo com os sujeitos envolvidos. Assim, as perguntas que nos acompanham — para que serve o planejamento na educação? Para que serve a escola? Como as pessoas aprendem? —

orientam-nos a traçar os objetivos e organizar as ações que materializarão nossas intenções e as escolhas teóricas, as quais sempre são disputadas no processo do desenvolvimento da educação.

Neste contexto, a educação passa a ser compreendida como responsável pelo processo de ensino e aprendizagem e pelo pleno desenvolvimento das pessoas, e nessa práxis há de considerar o contexto político-social e cultural que assegura às pessoas compreenderem a realidade como algo dinâmico e histórico e problematizarem o mundo, para desnaturalizar aquilo que parecia natural. Esse aprendizado pode ser desenvolvido desde a infância.

Conforme formulação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), que aponta para a processualidade e a transversalidade desse aprendizado educativo, educa-se em direitos humanos para conviver com a democracia, com respeito às diferenças e à diversidade, para o cuidado e proteção socioambiental e para reconhecer a memória histórica dos acontecimentos, de modo a lutar contra aqueles episódios que massacraram milhões de pessoas pelo fato de resistirem à dominação e à domesticação.

Tomando como referência a *Leitura do Mundo*, concepção desenvolvida por Paulo Freire (2008) como modo de conhecimento da realidade dos(as) educandos(as), ela possibilita aos mesmos nesse processo de ensino e aprendizagem a leitura dos seus contextos para além de sua aparência para que coletivamente reflitam os achados na realidade, tornando-se, desse modo, sujeitos da história, com possibilidades de formular ações para o enfrentamento dos problemas identificados.

Essa dimensão da práxis educativa, quando incorporada ao ambiente educacional, por meio do projeto político-pedagógico, cuja construção, na perspectiva da educação emancipadora, exige a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar e acadêmica, forma um movimento de ruptura com concepções de educação que separam o conhecimento escolar e a realidade do outro, o que gera uma educação implicada com a realidade e com sentido para a vida dos sujeitos envolvidos (FREIRE, 1987).

A nossa humanidade é construída socialmente e coletivamente, com isso entendemos que o ser humano é uma construção sócio-histórica e o papel desempenhado pela educação é promotor dessa humanidade. As aprendizagens, a organização das sensações sob a forma de percepção, o pensamento, a fala, as diferentes formas de expressão, a memória, a imaginação, as habilidades, os valores, os hábitos, as formas de se

relacionar e tantos outros, são atividades aprendidas e apreendidas desde a infância, sendo o processo educativo emancipador central nessa relação.

O processo educativo precisa ser planejado a partir da construção coletiva do currículo escolar, nesse sentido é importante que o currículo seja pensado como oportunidade de “experiência prática *cultural* formativa para a convivência pública intercultural da diversidade como exercício pleno dos direitos humanos e de cidadania” (CASALI, 2018, p. 567, grifo do autor). Na teoria do conhecimento do educador Paulo Freire (1987), os elementos da cultura são imprescindíveis para o processo educacional. Cultura humana construída historicamente e socialmente e que promove o desenvolvimento e o crescimento individual e social do gênero humano.

Evidentemente que um currículo de base conservadora, que prima pela abordagem mecânica dos conteúdos, não será capaz de enfatizar os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos da vida cotidiana e sua forma de atuação se expressa pela fragmentação, individualização e até mesmo pela culpabilização dos modos de vida dos sujeitos do processo educativo.

Um dos ataques à educação pública consiste nas tentativas de padronização⁴ do processo de alfabetização de crianças, com a criação da Secretaria de Alfabetização do MEC, em março de 2019. Tal proposta fere um dos princípios do ensino: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, previstos na Constituição Federal, artigo 206, inciso III, pois desconsidera a existência de uma pedagogia da alfabetização que defende um “conjunto de procedimentos que abordam ao mesmo tempo, o fonema, a letra, a sílaba, geralmente oriundos de palavras e textos vivenciados pelas crianças, o que agrega sentido à aprendizagem” (FRADE, 2019, p. 95). A proposta de adoção do método fônico, defendida pela Secretaria de Alfabetização, como exclusivo do processo de alfabetização, nega o uso social que se faz da escrita e da palavra. Paulo Freire diria que a leitura não está apenas nos livros, porque esta leitura é precedida pela Leitura do Mundo. Ela está no cotidiano das crianças, nos grafites dos muros, nas músicas tocadas nas caixas de alto-falante, nas conversas dos mais velhos e nas conversas entre amigos. Há uma riqueza de informações trazida pelas crianças e que precisa ser considerada no processo de alfabetização.

⁴ Ver texto de Isabel Cristina Alves da Silva Frade, “Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos?”, em Fernando Cassio (org.), *Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 91-97.

Outro ataque ao direito à educação se refere à militarização das escolas. Segundo Ricci (2019), estudantes das escolas cívico-militares passam a ter a sua rotina alterada profundamente. “O aprendizado é substituído pela repressão e por normas rígidas de comportamento. [...] Camisa para fora da calça pode gerar advertência” (RICCI, 2019, p. 109). Escolas cívico-militares não cabem em uma democracia, o viver democrático reconhece o conflito e necessita do diálogo. Paulo Freire nos ensinou que:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (FREIRE, 2005, p. 91).

A educação brasileira, prevista na Constituição Federal de 1988, foi conquistada por meio de muita resistência, luta e proposição. Entretanto, está distante ainda de garantir em seu interior uma qualidade socialmente referenciada, mas que tem em seus preceitos legais um espaço para disputa, quando reconhece a educação como direito público subjetivo, tendo o estado a responsabilidade de sua garantia.

Na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), Freire alerta para o perigo da ideologia fatalista no discurso opressor que prega o conformismo, a aceitação das injustiças, como fatalidades dos tempos atuais.

O movimento pela educação emancipadora protagonizado por muitos(as) educadores(as), que lutam por essa concepção como contraponto à educação bancária, tem sido imprescindível e revolucionário para alavancar os processos democráticos participativos no Brasil e construir, conforme Mészáros (2005), a educação para além do capital.

Considerações Finais

Ainda que a educação pública brasileira tenha conseguido avanços institucionais significativos, tais avanços mal foram materializados e têm sido atacados na sua essência, a partir da redução de investimentos na área de educação, principalmente com a emenda constitucional 95/2016. Essa emenda altera o ciclo orçamentário e, por vinte anos, novos

investimentos na educação não serão possíveis, o que refletirá na sua qualidade social, expressa por ausência de estrutura básica, como livros didáticos para os(as) estudantes, laboratórios, bibliotecas, espaços para práticas esportivas, formação e remuneração docente.

Outro desafio para assegurar o direito à educação emancipadora é a convivência com o projeto de educação criado pela Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Secim). O órgão, atrelado ao Ministério da Educação, foi criado com o Decreto Federal nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019. De acordo com o portal do Ministério da Educação⁵, tal modelo tem como propósito “resgatar a disciplina e a organização, principalmente nas escolas públicas de maior vulnerabilidade social”. As “escolas públicas de maior vulnerabilidade social” são vistas pelo Estado como aquelas localizadas em territórios segregados do ponto de vista socioeconômico e espacialmente dentro da dinâmica urbana. Estes territórios de concentração da pobreza são produzidos a partir da ausência ou até mesmo da ação intencional do Estado, associadas ao mercado imobiliário e à especulação fundiária. As ações combinadas desses agentes produzem solos urbanos mais ou menos valorizados. Os menos valorizados são aqueles ambientalmente frágeis, com infraestrutura insuficiente, onde a classe trabalhadora habita e constrói formas de lutas e resistências na sua vida cotidiana.

Muitos são os desafios postos a partir do contexto descrito acima: os territórios e as pessoas que se encontram em extrema pobreza têm seus direitos educacionais violados na sua integralidade, sendo agravados no contexto da pandemia do Coronavírus, desde 2020. Vivenciam o descaso do poder público, com ações não coordenadas pelo Estado, que as tratam como objeto dessa política educacional repressiva.

Por isso, um dos maiores desafios é a ampliação das experiências de participação popular, para fomentar coletivos nas redes de educação e nas universidades que possam contribuir com a mudança na cultura política e no impulsionamento de relações participativas, horizontais e colaborativas, tanto na escola, na família quanto na universidade, e na comunidade local.

A educação pública, laica e socialmente referenciada vem sofrendo ataques cotidianos e as(os) defensoras(es) do direito à educação estão alerta e resistentes e mais do

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/secim>. Acesso em: 30 abr. 2021

que nunca em luta, pois o golpe à democracia protagonizado pelo sistema político, em 2016, acentuou o desmonte do Estado e arrefeceu a organização da classe trabalhadora. As lições, experiências e teoria do conhecimento do educador Paulo Freire compõem o legado para seguirmos resistindo e na defesa da educação emancipadora.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.
- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional - PL nº 8.035 / 2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Escolas cívico-militares serão implantadas sob demanda**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/secim>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- BRASIL. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: 2020.
- CASALI, Alípio. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 65, maio/ago. 2018.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Disputas em torno da alfabetização: quais são os sentidos?. In: CASSIO, Fernando (org.). **Educação Contra a Barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 91-97.

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Org.). **Estado e Educação Popular na América Latina**. São Paulo: Papirus, 1992. (Série Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).
- MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, Michele Rodrigues de. **A defesa do direito à educação e o currículo: quando seus caminhos se encontram**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. In: CASSIO, Fernando Cassio (org.), **Educação Contra a Barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 107-114.
- SANTOS, MÁRCIA PEREIRA ALVES DOS, Et.al. **População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde**. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/LnkzjXxJSJFbY9LFH3WMQHv/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 20. Jul. 2021.
- SILVA, José Afonso da. O Estado Democrático de Direito. **Revista de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro, n. ° 173, p. 15-34, jul./set. 1988.

Submetido em 03/05/2021

Aprovado em 09/06/2021

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