

## Educação libertadora como práxis transformadora: o fracasso social da redemocratização brasileira e a busca de novas utopias; algumas considerações.

### Resumo

O presente trabalho pretende retomar o debate em torno da educação de uma perspectiva ampla, e tomá-la como propulsora de uma práxis transformadora, a qual retome o sonho e a utopia, aglutinando a visão crítica. Discute acontecimentos importantes da história brasileira, a partir de uma categoria de totalidade, articulando, universal e particular. Busca desvelar as tramas da dominação de classe, em nível nacional e internacional, e sinalizar caminhos obscurecidos pela fetichização de uma visão de mundo dominante, rumo à construção de outro mundo possível.

**Palavras-chave:** Educação; emancipação; revolução; ideologia; marxismo.

**Henry Bill Mc Quade Junior**  
hbquade@hotmail.com

### Introdução

Partimos do pressuposto do materialismo histórico e dialético, cujos princípios apresentam a necessidade de escolher um objeto de análise situado em uma realidade complexa – a educação libertadora como práxis transformadora, uma escolha ontológica da possibilidade de mudança do ser social e de sua realidade, e situá-lo em um

determinado contexto histórico – da redemocratização aos nossos dias atuais. Deste modo, procedemos por meio de uma “representação caótica da realidade”, um olhar sobre sua simples aparência, e estabelecendo, em um aprofundamento analítico, seus nexos causais e suas relações estruturais.

Com isso, buscamos, em um segundo momento, esclarecer a historicidade da educação libertadora e sua práxis transformadora, um olhar crítico na compreensão de sua essência, para assim voltar a mesma realidade com uma visão mais completa, “o concreto pensado”, em uma totalidade de processos que envolvem o nosso objeto de análise, mediatizado pela “síntese de múltiplas determinações” para a compreensão daquilo que Lukács designa de “complexo de complexos”.

Partimos do suposto que a realidade é uma trama complexa de múltiplas determinações, tecida pelas intrincadas relações entre homem-natureza, homem-homem e natureza-natureza.

Na etapa inicial deste artigo, é necessário definir os conceitos de educação libertadora, práxis transformadora, fracasso social e utopia.

Ao fazer uso da “educação libertadora” estamos nos inspirando principalmente nos trabalhos de Paulo Freire e na teoria da libertação do oprimido, uma proposição para a mudança. A própria teoria Freiriana nasce de atividades práticas como educador nos Movimentos de Cultura Popular (MCP) no Recife no início da década de 60, uma atividade que é práxis, isto é, ação e reflexão. Enfrentamos algumas limitações teóricas na academia ao trabalharmos com Freire em uma perspectiva metodológica marxiana, no entanto para sustentar nossa escolha apoiamo-nos em um dos trabalhos de Mariano F. Enguita chamado *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação* (1993, 351 p.), no qual o autor afirma:

A educação ou formação apresenta-se em Marx, para empregar a expressão de A. Santoni Rugiu, como um 'componente inseparável de toda a vida do homem'(55). Reduzir esse componente à educação que se

---

<sup>1</sup> Tal expressão é utilizada por Marx (1978) para demonstrar o método de análise da crítica da economia política, sua ideia de totalidade no contato e compreensão da realidade, o processo de abstração, as mediações necessárias para um retorno a própria realidade e uma maior apreensão da mesma.

ministra no âmbito escolar seria apenas agarrar-se à concepção burguesa da educação, ao reflexo ideológico do estágio atual da divisão do trabalho, que converteu a educação em um ramo separado [...] Uma concepção ampla desta, entendida como formação humana, envolveria igualmente muitas outras disciplinas: psicologia, sociologia, política, etc. [...] Não é estranho, por isso mesmo, que não exista hoje nenhuma corrente pedagógica (com exceção de Freire, a quem voltaremos em breve), que se possa proclamar herdeira da concepção Marxiana da educação de maneira indiscutível ou com maiores títulos que qualquer outra [...] Antes fizemos uma exceção, Freire, ao nos referimos as limitações das correntes pedagógicas que se reivindicam marxistas. Nem por ser curioso, é menos certo que é justamente a pedagogia desse autor, um cristão militante, a que com mais e melhores títulos poderia aspirar ser continuadora da concepção Marxiana de educação. Paulo Freire começa por distinguir entre 'a educação sistemática, que só pode se transformar com o poder, e os trabalhos educativos que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização'(61). Defende uma concepção de educação que 'sabe, também, porque é crítica, que essa transformação da percepção não se faz mediante a um trabalho, a nível puramente intelectual, *mas na práxis verdadeira, que exige a ação, constante, sobre a realidade, e a reflexão sobre a ação, o que implica um pensar e atuar corretos*'(62). Uma educação que '*não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando-o em sua consciência -, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo*'(63). Para Freire, nas palavras de Júlio Barreiro, '*a educação verdadeira é práxis, reflexão, e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo*'(64), um esquema que 'significa: 1) que ninguém educa ninguém; 2) que tampouco ninguém se educa sozinho; 3) que os homens se educam entre si, mediados pelo mundo'"(65). A pedagogia de Freire pretende que o homem assuma o mundo e si mesmo como problema, percorrendo um caminho que passa simultaneamente pela alfabetização e pela consciência política e ao longo da qual se estabelece uma relação de comunicação entre educador-educando' e o 'educando-educador', assim como uma relação ativa entre o homem e o mundo que o rodeia (ENGUITA, 1993, p. 99, 100, 102, 103. Grifo nosso).

Ao apresentarmos essa citação, acreditamos ter delimitado a ideia de trabalhar com a teoria Freiriana e a concepção de educação libertadora no presente artigo, mas também a concepção de práxis transformadora que empregaremos no sentido utilizado pelo autor – Paulo Freire, descrito com maestria por Enguita. Para a melhor compreensão da inspiração de Freire em Marx, uma “ligação umbilical” segundo o próprio Enguita, voltaremos a citar uma parte desta mesma obra do autor espanhol, que ao se reportar ao texto *Papel da Educação na Humanização*, de Paulo Freire, procura concluir a definição que faz de Freire como continuador da linha marxiana dentro da pedagogia:

'A concepção humanista e libertadora da educação (...) jamais dicotomiza o homem do mundo. Em vez de negá-la, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. (...) Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. (...) Reconhece que o homem se faz na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, desprendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da práxis ou um ser que é práxis. Reconhece o homem como um ser histórico. (...) Em vez do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem pessoa, transformador do mundo' (66). (ENQUITA, 1993, p. 103)

Definidos esses dois primeiros conceitos, vamos definir o que entendemos por fracasso social. Quando falamos em “fracasso social”, estamos nos referindo ao período de redemocratização brasileira, estamos nos remetendo a ideia de Florestan Fernandes, em seu texto *O que é revolução*, de 1981.

É neste texto que o autor começa a desenhar seu conceito de contrarrevolução permanente, cunhado anos mais tarde quando analisa as derrotas sociais no período subsequente à redemocratização, pós 1985. No texto de referência o autor ainda utiliza o termo “contrarrevolução prolongada”, referindo-se aos processos nacionais e internacionais que barram os processos de emancipação econômica, política e sociais dos povos periféricos, dominados desde fora, e por dentro, referindo-se exclusivamente ao Brasil e a América Latina e seus regimes ditatoriais que ressoam em harmonia com os interesses imperialistas, principalmente norte-americanos, em especial o golpe militar de 1964. De acordo com Florestan:

A palavra revolução tem sido empregada de modo a provocar confusões. Por exemplo, quando se fala de 'revolução institucional, com referência ao golpe de estado de 1964. É patente que aí se pretendia acobertar o que ocorreu de fato, o uso da violência militar para impedir a continuidade da revolução democrática (a palavra correta seria contra revolução: mas quais são os contra-revolucionários que gostam de se ver na própria pele?). Além disso, a palavra revolução encontra empregos correntes para designar alterações contínuas ou súbitas que ocorrem na natureza ou na cultura (coisas que devemos deixar de lado e que os dicionários registram satisfatoriamente). No essencial, porém, há pouca confusão quanto ao seu significado central: mesmo na linguagem do senso comum, sabe-se que a palavra se aplica para designar mudanças

drásticas e violentas da estrutura da sociedade. Daí o contraste frequente de “mudança gradual” e “mudança revolucionária” que sublinha o teor da revolução que “mexe nas estruturas”, que subverte a ordem social imperante na sociedade.

Por que trabalhar com o conceito de fracasso social equiparando-o ao movimento de contrarrevolução? Pois a ideia de contrarrevolução é exatamente a consolidação do fracasso social de um povo dominado, oprimido, que ainda não logrou sua libertação; de uma elite que impõe seus interesses de classe particular revestindo-os de universais na clara intenção da manutenção de um determinado *status quo* a nível nacional e internacional de acordo com as elites dominantes dos países centrais. Voltaremos a este ponto na análise histórica, cabe agora definir o conceito de utopia.

Usamos o termo utopia no sentido dado ao termo por Michel Löwy em seu texto *Ideologias e Ciências Sociais: Elementos para uma análise marxista*, de 1985, na qual o autor define sua hipótese de trabalhar com o termo “visão social de mundo” da seguinte maneira:

Visões sociais de mundo seriam, portanto, todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas. Visões sociais de mundo podem ser de dois tipos: visões ideológicas, quando servirem para legitimar justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas<sup>2</sup>, quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente (LÖWY, 1985, p. 14).

Definidos os principais conceitos, devemos seguir com a análise, antes, porém, indicamos que a longa introdução que fizemos teve a intenção de definir as bases de análise da realidade, os alicerces que procuramos fundamentar para edificar o nosso ponto de vista no artigo. A intenção neste artigo é de definir a educação libertadora como uma visão de mundo utópica, dialética, pois acreditamos que na realidade nada é absoluto, fixo, que toda a realidade humana é plausível de transformação. E exatamente

---

2 “O termo utopia vem do grego, u-topos, que quer dizer em nenhum lugar. É o que não está em nenhum lugar, o que ainda não existe. É uma aspiração a ordem social, a um sistema social que ainda não existe em nenhum lugar e que, portanto, está em contradição com a ordem existente, com a ordem estabelecida”. (Definição dada por Löwy).

por essa realidade ser humana e histórica, são os próprios seres humanos, conscientes do seu papel histórico e de sua práxis, que constroem a realidade social, cujo desvelar de suas antinomias produz diferentes práxis que buscam revolucionar as bases de sua organização social na libertação do homem da exploração deste pelo próprio homem, emancipando-os, em um devenir constante rumo a uma nova realidade, uma revolução, ainda que em condições materiais nem sempre favoráveis. Tratamos da ideia de educação de uma perspectiva ampla, não limitada aos limites intra-muros da escola, mas de toda realidade social, de toda práxis social, entendendo a educação enquanto práxis social ampla de transformação da realidade, inclusive a realidade escolar, que de acordo com Kassick (1996), entende que “ A escola se insere numa estrutura social de tal forma que não faz mais que reproduzir esta mesma sociedade”; devemos e podemos alterar essa realidade, e o presente trabalho se insere nesta perspectiva, a da revolução.

### A historicidade do objeto

Para chegar ao período de redemocratização brasileira, nosso ponto de partida, e entender como a educação libertadora se apresenta neste contexto, teremos que proceder a uma imersão no contexto nacional e internacional das décadas de 1950 e 1960; percorrer o caminho histórico de consolidação da realidade de fins da década de 80, palco da redemocratização, e compreender o processo da Constituinte e as primeiras eleições diretas para presidente em 1989. Assim como analisaremos a ofensiva neoliberal, o consenso de Washington, e o cenário político da LDB de 1996, consequência direta do período de 1980.

A década de 1950 é um período que recebe a influência do fim da “grande guerra<sup>3</sup>”. O cenário internacional havia se transformado consideravelmente, a hegemonia do sistema internacional apresentava dois grandes blocos capitaneados por duas das nações que saíram vitoriosas do período belicoso, os Estados Unidos da América (EUA) e a União Soviética (URSS), um representante do bloco capitalista ocidental e o outro do

---

3 Expressão cunhada por Hobsbawn para descrever a primeira e a segunda guerra mundial em seu livro *A Era dos Extremos*.

bloco socialista oriental, respectivamente, conflito Leste-Oeste, conhecida como “Guerra Fria”.

A postura do Estado e a ideologia dominante, em relação à economia e a política, tinham deixado de lado o liberalismo clássico, e aparecia uma nova forma de atuação do estado capitalista, o Estado de Bem Estar Social, influenciado pelas ideias Keynesianas<sup>4</sup>, de um estado provedor de garantias mínimas de bem estar da população e um controlador das perversidades do sistema capitalista, amenizando seus efeitos nefastos sobre as populações nacionais. Do lado soviético, a presença de um estado planejado, um controle direto da produção e a estatização das empresas e do solo. Atuações e perspectivas diferentes, mas com características semelhantes.

O fim da “grande guerra” consolidou a instituição de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o GATT, o Banco Mundial, a UNESCO, entre outros, na intenção de exercer um controle mais estrito das finanças e dos assuntos internacionais, assim como a reconstrução europeia, e a descolonização Afro-Asiática. Foi também neste período que se iniciam os debates em torno dos conceitos de desenvolvimento e subdesenvolvimento, e a serem traçadas metas e políticas de Estado para a superação da condição de subdesenvolvimento da periferia do sistema, inclusive a América Latina. Neste âmbito a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) foi de extrema importância, os trabalhos de Prebisch, e seu conceito de “tendência a deterioração dos termos de troca”, além de várias correntes de pensamento que interpretavam a situação de dependência, garantiram a emergência de políticas de industrialização dos países marginais por meio da Substituição das Importações (SI), garantindo assim a consolidação, mesmo que precária, de um pátio industrial nacional, diminuindo o coeficiente de importação com a produção do similar nacional.

No Brasil, dada a influência direta dos EUA, o caminho escolhido era o da democracia capitalista, e a década de 1950 foi fundamental para a construção do parque industrial nacional, principalmente com o I Plano Nacional Desenvolvimentista (I PND) de

---

4 *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda.* Keynes.

Juscelino Kubitschek, o seu “50 anos em 5”, com um grande auxílio do capital internacional e das grandes empresas capitalistas, principalmente as montadoras de automóveis e outros bens de consumo duráveis. A III Internacional Comunista havia lançado, anos antes, uma visão “etapista” do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas como condição *sine qua non* para a revolução proletária, fazendo com que até os próprios Partidos Comunistas (PC’s) no Brasil e nos demais países da América Latina optassem pela via da associação da classe operária com a burguesia em prol da construção de um projeto nacional, instauração da democracia burguesa e a industrialização nacional, para assim possibilitar, no futuro, a revolução operária.

O processo de industrialização brasileira começa a alterar as características nacionais. Assistimos um “boom” da urbanização, com o inchaço das grandes cidades, a mudança do Distrito Federal, um aumento do proletariado nacional, a constituição deste como classe, a organização cada vez maior dos sindicatos e dos movimentos sociais, que reivindicam garantias mínimas de condições de vida e trabalho para a maioria excluída da população e uma ação mais afirmativa do Estado.

O problema da terra, principalmente da estrutura fundiária do Brasil permanece inalterado, com grandes concentrações de terra, e uma gigantesca desigualdade de renda, ampliando ainda mais o abismo entre ricos e pobres, e por mais organizada que se encontrassem as classes destituídas, as políticas redistributivas e a reforma agrária não encontravam respaldo do apelo popular no poder público.

Contudo, no início da década de 1960, com a ascensão inesperada ao poder de Jango (João Goulart), o qual tinha certas afinidades com as classes desfavorecidas, e tenta constituir uma política de reformas institucionais, inicia-se um processo de participação popular, “acenando com a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa” (SAVIANI, 2011, p. 313). O clima do nacional desenvolvimentismo, que permeou a ideologia nacional de 30 em diante, até fins da década de 50, e início de 1960, começava, a partir de então, a ter uma coloração de esquerda, principalmente graças a vitória da revolução chinesa e cubana a nível internacional, e o aumento da massa de trabalhadores urbanos e a organização da massa camponesa a nível nacional e continental.



Esse movimento acaba contaminando o debate em torno da educação, que começa a desenhar novos caminhos. Os principais embates entre a pedagogia tradicional, principalmente de orientação católica, e a pedagogia nova, que ganha força especialmente pós 1932 com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, começa a ganhar novos contornos, graças as demandas do processo de industrialização, e a pressão dos principais intelectuais do campo educativo aglutinados ao redor da causa da “modernização humanista da educação”, chegando nas décadas de 50-60 a transformar, em grande parte, os preceitos da educação tradicional religiosa, cuja adaptação se faz indispensável para a continuação de sua atuação em âmbito nacional.

É neste contexto que é promulgada em 20 de dezembro de 1961, a lei n. 4024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nacional, entrando em vigor no ano seguinte. A lei previa um processo de descentralização da educação, a nível estadual, indicava a necessidade da criação de um Conselho Federal de Educação (CFE), além de prever a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com Saviani (2011, p. 307):

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a inspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foram consagradas na LDB. Eis o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou 'meia vitória, mas vitória'(TEIXEIRA, 1962).

Um dos principais nomes da educação na década de 50 é o de Anísio Teixeira, um dos grandes defensores da pedagogia nova, cuja atuação ganha destaque na defesa de uma escola gratuita que favoreça o desenvolvimento da nação, e de sua população, e com um financiamento garantido pelos estados e pela união, engenharia de arrecadação criada por ele e que será a base do FUNDEF e do FUNDEB nas décadas de 1990 e 2000. Eduardo Azevedo, Florestan Fernandes, Álvaro Vieira Pinto, Nelson Sodré, entre outros, também tiveram uma participa o de destaque em prol de um novo modelo educacional mais humano, alguns desses mais   esquerda que outros, como   o caso de Florestan.

Já no campo da educação popular propriamente dita, o principal nome será o de Paulo Freire, e sua principal significação é, de acordo com Saviani (2011, p. 317),

A mobilização que ganha vulto na primeira metade dos anos 60 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticando como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, e manipulá-lo, ajustá-lo a ordem existente.

A louvável atuação de Freire no MCP em Pernambuco lhe conferiu um grande prestígio no âmbito da educação popular nacional, e seu nome e sua teoria começaram a ganhar escopo e a incomodar as elites dominantes. Sua tese apresentada em 59 para uma vaga na cadeira de história e filosofia da educação, da Escola de Belas Artes, não lhe rendeu a vaga mais um título de doutor, e mais tarde tal tese viria a ser a “espinha dorsal” de seu livro *Educação como prática de liberdade*. Ou seja, Freire passa de sua atividade prática a um processo de reflexão e formulação teórica mais aprofundada, lhe proporcionando fundamentos para uma prática cada vez mais incisiva e libertadora, em um caminho com o oprimido em busca da libertação, não só no plano das consciências, mas da práxis, acenando na construção de um outro caminho para a educação e mudança.

Todos esses acontecimentos convergem para uma ação mais efetiva na intenção da classe dominante de manter seus privilégios e a condição de dominados da maioria da população, em âmbito interno, e que se fizessem valer os interesses do capital externo, efetivando assim em abril de 1964 um golpe de Estado que instaura no Brasil uma ditadura militar extremamente violenta e impositiva, exilando, caçando, grande parte dos pensadores críticos, um movimento de “contrarrevolução”, imprimindo um modelo excludente de desenvolvimento nacional, ligado diretamente aos interesses das classes dominantes a nível internacional, e promovendo uma reviravolta educacional por meio da pedagogia tecnicista e do conceito de formação de um “capital humano” qualificado para

a promoção do tão sonhado desenvolvimento nacional nos moldes do capitalismo periférico e dependente, intenções cristalizadas principalmente na Lei 5.692/71.

Todo o período de 1964 a 1988-89 foi repleto de acontecimentos importantes a nível nacional e internacional, no entanto não cabendo ao escopo de nosso trabalho o deixaremos em aberto ciente das consequências de tal escolha para abordarmos com mais precisão o nosso objeto de análise e seu contexto, o da redemocratização.

Abordamos o período de 1950 e 1960 de forma extensa, pois é exatamente aqui que nasce o germe da educação libertadora e também um dos primeiros momentos de constatação da contrarrevolução, ou melhor, é um momento chave para compreender a constante história dos fracassos sociais do povo, brasileiro e latino-americano.

### Paulo Freire: práxis e transformação

A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado. Ela deve, por isso, separar a sociedade em duas partes - uma das quais é colocada acima da sociedade. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária* (MARX, ENGELS, 1984, p. 12)

A teoria da educação de Freire entende educação em um sentido amplo, vê o homem como sujeito de sua formação dentro de uma perspectiva interacionista entre homens e mundo, “sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis” (MIZUKAMI, 1986, p. 86).

Segundo esta concepção, existe seres humanos concretos, situados no tempo e no espaço, partes integrantes de um contexto sócio-econômico-cultural-político, ou seja, em um contexto histórico (MIZUKAMI, 1986, p. 86).

Assim, uma educação profícua deve encarar o ser humano dentro de sua vocação ontológica, ser sujeito, e de seu contexto. Ser humano que se torna sujeito por meio de uma reflexão sobre sua realidade concreta, “quanto mais ele reflete sobre a realidade,

sobre sua própria situação concreta, mais se torna progressiva e gradualmente consciente, comprometido a intervir na realidade para mudá-la” (MIZUKAMI, 1986, p. 86).

A libertação do ser humano de seu estado de opressão é central na obra Freiriana, a cultura, a consciência, a práxis e a problematização são temas motores de uma ação transformadora, crítica. Sua intenção é situar este sujeito-objeto historicizado em sua realidade concreta, para que este tome as rédeas de seu caminhar, livre e criativo, no mundo em busca de novas utopias, do ser mais do homem, projeto inacabado em um constante devenir. “O homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser situado no e com o mundo. É um ser da práxis, compreendida por Freire como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo” (MIZUKAMI, 1986, p. 87).

Estamos de acordo com Gadotti, no prefácio da obra de Freire *Educação e mudança*, quando este autor afirma:

[...] Os sectários de posições ideológicas muito rígidas o consideram um ‘endemoniado contraditório’, como ele mesmo afirma. Na verdade, o que me interessa discutir concretamente é a questão da mudança e o caráter de dependência da educação em relação a sociedade. (FREIRE, 1982, p.11).

Para Freire educação é *práxis, historicizada, dialética, crítica, totalizada e transformadora*. Nas palavras do Professor Paulo Freire: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 26).

A prática educativa deve encontrar sua base teórica em um constante confronto e mudança, enfrentando as dificuldades e superando-as em um movimento dialético, como e com a realidade, na assunção de ser mais, segundo Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito, porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a

exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 1996, p. 42).

O ato educativo, a educação, não é desinteressado, é um ato eminentemente político, que pode ser ideológico, no sentido de manutenção de um estado de coisas, ou pode ser utópico, na intenção de transformar a realidade. Segundo Mizukami (1986, p.95):

Para Paulo Freire a educação tem caráter utópico. Quando deixa de ser utópica, não mais enfocando a unidade anunciar-denunciar, é porque o futuro já não significa nada para o homem ou porque este teme arriscar seu futuro por ter conseguido dominar a situação presente. Esta esperança utópica implica compromissos cheios de riscos e terá de ser um ato de conhecimento da realidade denunciada, tanto em nível de sua alfabetização como de sua pós-alfabetização, que são, em ambos os casos, ação cultural.

Vale ressaltar que cultura em Freire é tudo que engloba a atividade criadora e recriadora do ser humano, no trabalho de transformar estabelecendo relações dialogais com outros seres humanos e com o mundo. Já em relação ao aspecto político da educação, Gadotti define da seguinte maneira:

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode 'fazer política', estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire, princípio subjacente a cada página do que aqui escreveu (FREIRE, 1982, p. 14).

Dentro dos limites do presente artigo não podemos abordar a obra de Freire em todos seus aspectos, abordamos o que julgamos necessário para dar conta da intenção deste trabalho, a saber, de mostrar a teoria Freiriana como uma teoria da educação, da transformação, da práxis, de cunho crítico, histórico, utópico, inserida na realidade para e com ela mudar, libertar os seres humanos oprimidos e impedir os constantes fracassos sociais.

A seguir, faremos as considerações finais, depois de um longo processo de abstrações, definições conceituais, da definição da historicidade do objeto e do aporte teórico. Tentaremos demonstrar como essa concepção de educação é profícua para consolidar uma práxis revolucionária que transforme a realidade e o próprio educador.

## Considerações finais

Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo (MARX, ENGELS, 1984, p. 14)

O longo processo da redemocratização não se inicia somente na década de 80. Já em meados da década de 70, principalmente no governo Médici, a classe dominante apresentava sua intenção de uma “abertura lenta, gradual e segura”, que possibilitasse uma mudança, mas uma mudança que mantivesse os interesses da classe dominante no bojo das transformações.

A Lei da anistia de 1979 trazia os exilados de volta ao país, mas ao mesmo tempo perdoava os crimes cometidos pelos agentes da linha dura da ditadura militar. A ementa Dante de Oliveira, grande motor do movimento das Diretas Já, nos anos iniciais da década de 80, que colocou milhares de pessoas nas ruas reivindicando a redemocratização e a volta das liberdades políticas e sociais, as greves nas fábricas do ABC, a organização de uma série de movimentos sociais, inclusive no âmbito da educação, não logram êxito, ou o fizeram pela metade. As eleições diretas só seriam concretizadas em 89, com a vitória de Collor em uma clara representação das forças políticas das classes dominantes frente ao clamor popular, e o próprio movimento da constituinte de 88 não permitiu a participação direta de representantes dos interesses das majorias, houve uma costura política clara para que em sua maioria, a Assembleia Constituinte tivesse uma maior representação de representantes dos interesses das classes dominantes, deixando intactas, a maior parte das grandes reivindicações populares como a questão agrária, e a desigualdade de renda, as questões da educação, entre outras; e em relação à educação, caberia a execução de uma nova LDB – realizada somente em 96 - para consolidar as diretrizes da educação, cuja participação social na elaboração foi simplesmente ignorada.

No plano político internacional, os governos de Thatcher e Reagan foram os responsáveis pela ofensiva neoliberal, e para as reformas na América Latina foi desenhado o Consenso de Washington, de cunho privatizante, concentrador da renda a nível mundial (fusões e aquisições), desregulador e que enfraquecia o guarda-chuva de proteção estatal do trabalhador e das políticas sociais, sob o pretexto da austeridade fiscal, sendo o trabalho precarizado e intensificado (desmonte do Estado de Bem Estar Social). No âmbito da economia, a década de 80 foi terrível para os países latino-americanos, a crise da dívida, a hiperinflação assombravam as economias periféricas. A década de 90 consolida o desmonte da precária economia montada a duras custas nos países da periferia do sistema, transformando-os em cada vez mais reféns das oscilações e da volatilidade dos capitais internacionais, dois bons exemplos disso são os governos de Fernando Henrique Cardoso no Brasil e de Carlos Saúl Menem na Argentina, os quais imprimiram, com fervor, as reformas neoliberais em curso no mundo.

No âmbito da educação, a Conferência Mundial de Educação de Jomtien, na Tailândia, de 1990, já começava a delinear o que seriam as políticas educacionais incentivadas pelos organismos internacionais, cuja vitória viria a se concretizar no relatório Delors de 1996. No Brasil, todo o debate em torno da educação, os planos de educação, os fóruns, a LDB debatida pelos movimentos educacionais organizados com a sociedade civil se sentiram frustrados com o substituto Darcy Ribeiro, o qual consolidou uma diretriz para a educação muito diferente que almejavam esses movimentos, sucateando uma educação já abalada pelo abandono. Para exemplificar esse movimento, o tema da descentralização da educação, em prol da autonomia dos municípios, na realidade significou uma desresponsabilização por parte da união do financiamento da educação, assim como uma intensificação e precarização do trabalho docente.

Além disso, tudo o que já apresentava claramente mais uma derrota social, a década de 1990 é repleta de re-significações que desmontam, intencionalmente, o sonho de uma sociedade livre e emancipada. As lutas de classes caíram em um limbo, os sindicatos foram desmontados/fragmentados aqui e no mundo, a luta por igualdade social se transformou em políticas de equidade, o individualismo se exacerbou, as economias subdesenvolvidas se tornaram mercados emergentes; na clara vitória do

capital financeiro e especulativo. A própria educação se tornou mercadoria e as teorias críticas tiveram um recuo impressionante no debate nacional e internacional, chegou-se ao absurdo dos ideólogos do sistema sinalizarem para “o fim da história”. A própria teoria de Freire foi acuada nos cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), perdendo força e qualidade para o enfrentamento político-social e o que se assistiu foi um agigantamento, um retorno assombroso das teorias do capital humano face às pedagogias críticas e humanistas que retrocederam se acovardaram e se fragmentaram em um sectarismo nocivo a mudança, a transformação, na batalha que deveria ser travada em conjunto e não de forma isolada.

Toda essa conjuntura, somada as constantes crises no cenário internacional e nacional ao longo da década de 1990 e 2000 – crises asiáticas, crise argentina, crise brasileira, crise financeira norte americana e europeia, entre outras, não foram superadas nem mesmo pela ascensão de governos de “esquerda” na América Latina e na Europa. No caso do Brasil os dois governos Lula e na sequência Dilma, não alteram de forma profunda e necessária a realidade da grande maioria da população brasileira, mantiveram, *grosso modo*, uma visão de mundo ideologizada. E no plano internacional, o que se observou, foi uma intensificação das políticas neoliberais e financistas.

O chamado das ruas nas grandes manifestações acontecidas no Brasil, na Grécia, no Egito, na Espanha, em Portugal, nos EUA, no Chile, entre outros, demonstram a fragilidade da organização social para fazer frente a um modelo de desenvolvimento excludente, devastador e individualizante. Em junho e julho no Brasil, a presença maciça da população nas ruas, gerou migalhas e não mudanças, permanecendo a realidade inalterada. Reanimar as ideias de Freire e de uma educação libertadora podem ou não mudar o curso dos acontecimentos?

O Plano Nacional da Educação de 2001, no Brasil, com vigência de dez anos, foi estabelecido com grandes derrotas nas intenções dos movimentos educacionais organizados, principalmente quanto ao financiamento da educação, e o plano subsequente, que deveria ter entrado em vigor já em 2012, continua nas gavetas do legislativo, sem previsão de ser votado. Será que a política se esqueceu da educação? Ou será que a educação vem sendo jogada “às traças” pela política?



Com esta visão de mundo fetichizada, que tem tanta força, será possível retomar utopias? Será possível fazer uma verdadeira revolução?

O presente trabalho buscou tecer uma trama complexa para reanimar o esforço conjunto, principalmente das teorias críticas, enfatizando o trabalho da educação libertadora e de uma práxis transformadora, para alimentar um sonho possível. Tentamos desvelar a articulação no contexto local e internacional, do particular e do universal, mostrando as intrincadas relações que se estabelecem na realidade; o como uma minoria dominante vem frustrando os desejos sociais. A mudança não vem da educação, mas educação pode ser mudança.

Ao tomarmos o conceito de educação de uma perspectiva ampla, acreditamos que todos os movimentos, nas ruas, nas fábricas, nas escolas, em toda a sociedade, deve se voltar para a construção de um caminho conjunto, libertador, emancipador – revolucionário. Devemos acreditar na história – construída por seres humanos conscientes de sua práxis, no e com o mundo, com os homens, por uma utopia verdadeira, não só brasileira, mas latino-americana, mundial – humana. Nessa linha, retomar as ideias de Freire pode sinalizar para um caminho esquecido, juntando as linhas críticas em prol da mudança.

Não demos respostas ou receitas, tentamos reabrir um caminho entulhado pelos escombros de uma humanidade perdida e cansada de tantos fracassos sociais. Acreditamos no sonho, buscamos utopias.

## Referências

FERNÁNDEZ E.M. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996, (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982, 11º edição.

LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. São Paulo, Cortez, 1992.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. ENGELS, F. *A ideologia alemã (I Feuerbach)*. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*; tradução e introdução, Florestan Fernandes. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2008. 2ª edição.

\_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

PEY, M.O.; TAVARES, I.C.; CORRÊA, G. C.; KASSICK, C.N.; BELTRÃO, I. R. (Orgs.) *Esboço para uma história da escola no Brasil*. 2000.

PRADO JUNIOR, C.; FERNANDES, F. *Clássicos sobre a revolução brasileira*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.