

## DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: QUEM TEM MEDO DA LIBERDADE?

Sirley Teresa dos Reis<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo apresenta algumas reflexões sobre a educação pública e sua função social. Destacamos, como eixo estruturante do diálogo entre os autores estudados a conscientização e a democracia na escola, indicando alguns de seus influxos nas duas primeiras décadas do século XXI. Baseados nos fundamentos teóricos-metodológicos do materialismo histórico dialético para análise da realidade enquanto síntese de múltiplas determinações recorremos à pesquisa bibliográfica como metodologia de pesquisa. No livro *Educação Como Prática de Liberdade*, de Paulo Freire (1980), destacamos as noções de democracia e conscientização na realidade brasileira; em Gomes (2015) e (2020) apreendemos os conceitos de aquiescência e pós-democracia. Enriquecemos o diálogo com as afirmativas de Paro (2006) e (2014), sobre educação e gestão democrática da escola. A seguir, apresentamos duas experiências com leituras de mundo antagônicas: o autoritarismo presente na Reforma do Ensino Médio (Mocarzel, Rojas e Pimenta, 2018) e na Base Nacional Curricular Comum (Hernandes, 2019) implementadas no atual governo a gestão democrática que informa a natureza emancipadora da prática educativa de Freire, (Caderno 22, 1990), quando Secretário de Educação na cidade de São Paulo. Neste percurso, nosso objetivo é responder às seguintes questões: a educação contribui para reduzir as desigualdades sociais na realidade brasileira? É possível, no ambiente escolar, promover a conscientização das massas populares? A partir da literatura pesquisada, concluímos que as práticas educativas alicerçadas no diálogo fortalecem a participação e gestão democrática da educação pública e, nesta direção, contribuem para o desenvolvimento da conscientização e emancipação das camadas populares.

Palavras-chave: Democracia. Educação. Gestão.

### Democracia e conscientização: duas faces da mesma moeda.

Observamos na realidade brasileira, desde o ano 2018, a emergência do neofascismo. Seus adeptos arquitetam o desmonte das instituições defensoras das liberdades democráticas (conselhos deliberativos, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais) e, através de intensas campanhas midiáticas buscam deslegitimar e interferir nas ações do poder judiciário; por fim, através de medidas provisórias<sup>2</sup> usurpam o poder legislativo de sua prerrogativa de debater, criar novos estatutos legais.

As estratégias de controle social usadas pelo grupo dominante agregam os mecanismos de alienação, de naturalização da violência nas zonas periféricas, com a desregulação do mercado e privatização dos bens públicos. Deste modo, o Estado produz maior desigualdade social com a implementação de reformas cujos objetivos são a manutenção dos privilégios dos grupos dominantes através da gestão da pobreza. Nas palavras de Gomes e Belinot,

Na pós-democracia vigente, os indivíduos, as regras do ambiente democrático, os pilares éticos são meras mercadorias. Escancaram-se as portas para o recrudescimento de um Estado que não conhece limites para o exercício do seu poder e que, por intermédio da sua fachada democrática, constrange, reprime e ameaça as classes subalternas, porque sabe que inexistem freios jurídicos e políticos capazes de detê-lo. O Estado Pós-Democrático, resultado direto da razão neoliberal, abre caminho para a barbárie (GOMES e BELINOT, 2020, p. 273).

Para compreendermos a função social da escola no Estado pós-democrático, procuramos, na segunda parte do presente estudo, reconhecer as especificidades da experiência de gestão democrática

<sup>1</sup>Mestranda em Educação, Linha de Pesquisa: Filosofia, Estética e Sociedade, sirleyreis@id.uff.br

<sup>2</sup> Segundo Ivo Dantas, citado por Hernandez, “medida provisória no Brasil se tornou forma de o Poder Executivo federal legislar (...) atende na verdade, “manifestação da vontade imperial do poder executivo” (DANTAS, 2008, p. 15 apud HERNANDES, 2019, p. 2).

vivida por Paulo Freire, imediatamente posterior à promulgação da Constituição Federal de 1988 e em estreita relação com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394 de 1996 - marcos legais resultantes de mobilizações sociais, de ampla negociação legislativa. Foi contra as liberdades democráticas inscritas nestes estatutos jurídicos, pois a Constituição Cidadã e a LDBEN 9394/96, exprimiram parte da vontade popular- que se organizaram em blocos na disputa por hegemonia, forças cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira (...) estas forças distorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como lavagem cerebral” – tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã. Na verdade, elas é que massificam, na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora (FREIRE, 1980, p. 36-37).

Ao ficarem em estado de alerta, as camadas médias e as elites que sempre defenderam seus próprios interesses, de imediato vincularam a necessidade de reformas com o desenvolvimento do país. Para Anísio Teixeira, citado por Freire, tais grupos, “estão longe de se identificar com a Nação. São antes a antinação” (TEIXEIRA, apud FREIRE, 1980, p. 87). Na interpretação freiriana, a democratização, caracterizada pela participação popular,

ameaça as elites detentoras de privilégios [que] atraem para si os “teóricos das crises”, como de modo geral, chamam o novo clima cultural (...) defendem uma democracia *sui generis* em que o povo é um enfermo, a quem se aplicam remédios. E sua enfermidade está precisamente em ter voz e participação. A saúde, para esta estranha democracia, está no silêncio do povo, na sua quietude. Está na “sociedade fechada”. No imobilismo (FREIRE, 1980, p.55).

Cunha e Góes, ao analisarem maneiras “*para reverter o golpe*”, consideram fundamental a LDB 9394/96 defender “uma escola unitária, de caráter nacional, como garantia do acesso de todos os brasileiros a uma formação comum”. (CUNHA, 2002, p. 92). Apesar de possuir “uma concepção minimalista e não se debruçar sobre os aspectos cruciais da educação, como o debate sobre o currículo ou a avaliação” (CUNHA, 1996, apud MOCARZEL, ROJAS e PIMENTA, 2018, p. 164), a LDB 9394/96 instituiu uma educação comum a todos, pois “a escola unitária visará combater as tremendas desigualdades existentes em nosso país e promover a democratização do saber e da cultura, sem cair na tentação fácil e antidemocrática de fragmentar a escola brasileira”. (CUNHA, 2002, p. 92). Assim, desperto do sono profundo do não-saber, do analfabetismo, o homem poderia criar alternativas ao domínio coercitivo, repressivo.

Por óbvio, os “remédios aplicados” pelos aparelhos privados de hegemonia<sup>3</sup> obtiveram sucesso nesta correlação de forças e produziram o aumento da desigualdade social e da pobreza, nas três últimas décadas. Neste caldo, temos a necessidade histórica da classe subalterna superar a aquiescência, que pode ser compreendida como “um estado de passividade (...) um comportamento ditado pelo sentimento de alienação, que geralmente se relaciona com a perda da identidade individual ou coletiva” (GOMES, 2015). A chave para interpretação das causas desta aquiescência pode ser estar na formação social brasileira, incapaz

de conseguir o desenvolvimento econômico, como suporte da democracia, de que resultasse a supressão do poder desumano de opressão das classes muito ricas sobre as muito pobres. E de coincidir o desenvolvimento com um projeto autônomo da nação brasileira (FREIRE, 1980, p. 87).

A perda de identidade coletiva que vimos em Gomes (2015), está, portanto, diretamente relacionada a (im)possibilidade de “criação de uma mentalidade democrática” (FREIRE, 1980, p. 101). Se orquestrarmos espaços e práticas nos quais a liberdade seja o princípio ético-político central, poderíamos nos opor ao cardápio que nos é oferecido: a consciência ingênua – que não fornece os elementos essenciais para a confrontação com a realidade opressora e alienante.

<sup>3</sup> Sobre o conceito de aparelhos privados de hegemonia ver em Antonio Gramsci, especialmente nos Cadernos do Cárcere N<sup>os</sup>, 01, 11, 12 e 22.

## A educação, a escola e a gestão democrática

Segundo Vitor Henrique Paro, o homem transforma-se em sua personalidade viva, mediado pela educação. Para este autor, “é pela educação que cada indivíduo se apropria da cultura disponível em seu meio social e se torna humano-histórico ao compor sua personalidade” (PARO, 2012, p. 63). Portanto, a função social da educação é criar condições para que o homem,

transcenda a natureza, crie valores. É assim que o homem se diferencia; é um ser ético, que faz valer sua vontade. Historicamente, o homem produz sua existência, conhecimento, informações, valores, cultura (...). Educação é a mediação para cada ser apropriar-se daquilo que a história criou. Tudo o que o homem produziu. Antes de tudo, os valores construídos pelo homem que não estão na natureza (PARO, 2014, 19:30).

A educação, nesta perspectiva, exige do gestor que faça escolhas,

Opção por uma nova sociedade que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais (...) A educação das massas se faz, assim algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, Santiago. Primavera de 1965, apud FREIRE, 1980, p.37).

Ao reconhecermos a educação como “uma força de libertação” (op. Cit), precisamos refletir se na nossa escola se vislumbra essa condição, ou, se pressionados pela contrarreforma do Estado Avaliador<sup>4</sup>, aquiescemos e nos conformamos ao mito da “educação neutra”<sup>5</sup>, cuja escola atende os interesses do mercado. Vivemos, entre a gestão monolítica, autocrática e a gestão democrática enraizada na participação e emancipação daqueles que não conhecem a liberdade, por sua condição histórica de oprimidos, mas não a temem.

<sup>4</sup> MOCARZEL, ROJAS e PIMENTA, referem-se a ideia de um Estado avaliador, que “possibilita a descentralização das práticas pedagógicas, mas no final do processo, exige que todos passem pelos mesmos critérios em exames e testes unificados” (MOCARZEL, ROJAS E PIMENTA, 2018, p.165).

<sup>5</sup> Para Hernandez (2019), a formação aligeirada, o treinamento, propostos pela Lei de Reforma do Ensino Médio, 13.415, procura fixar o ato educativo “na perspectiva tecnicista, defendendo uma ideologia de educação e escola como neutros”(MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 367, apud HERNANDES, 2019, p. 9).

## Referências Bibliográficas

BRASIL, Constituição da República Federativa, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr. **O Golpe na Educação**. 11 Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2002.

FREIRE, **Educação como prática de liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992

\_\_\_\_\_. **Construindo a Educação Popular**: Cadernos 22 meses. SME-SP.

GOMES, Victor Leandro Castro. **Por Que Não Nos Rebelamos? Razões para Aquiescência em Antonio Gramsci**. Revista Eletrônica Achegas, Rio de Janeiro: v. 26, n.nov/dez, p. 00000, 2005.

GOMES, Vitor Leandro Castro e BELINOT, Virginia. **Neoliberalismo e Pós-Democracia: o percurso brasileiro rumo ao (neo)fascismo**. In. REBUÁ, Eduardo, COSTA, Eduardo, GOMES, Rodrigo Lima R. e CHABALGOITY, Diego (orgs.) (Neo)fascismos e Educação: reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil. Rio de Janeiro: Morula Editorial. 2020.(p. 258-285).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 1. **Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Edição C. N. Coutinho, M. A. Nogueira e Henriques, L. S. RJ: Civilização Brasileira, 1999. (p.75 a p.114).

HERNANDES, Paulo Romualdo. **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar**. Revista do centro de Educação da UFSM.Santa Maria: V. 44. 2019. Disponível em: [https://periodicos.ufsm.br/reeducacao.ISSN: 1984-6444](https://periodicos.ufsm.br/reeducacao.ISSN:1984-6444)

MOCARZEL, M. S. M. V.; ROJAS, A. A.; PIMENTA, M. de F. B. **A reforma do Ensino Médio: novos desafios para a gestão escolar**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. 159–176, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10788. em:<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10788>. Acesso em: 18 out. 2021.

MONASTA, Afílio. **Antonio Gramsci**. Tradução Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática. 2006.

\_\_\_\_\_. **Nós da Educação**. Entrevista com Vitor Henrique Paro. Partes 1;2;3. 17 de junho de 2014. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=uaNkefiXH40>. Acessado em 16 de outubro de 2021.20:00.

\_\_\_\_\_.