

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E EMANCIPADORA DA AMÉRICANA LATINA

Mateus Martins Moreira ¹
André Paulo Castanha ²

Resumo: O presente artigo busca compreender os desafios e possibilidades de uma educação autenticamente emancipadora e libertadora de base latino-americana. Assim, o estudo se pauta nos referenciais da Pedagogia Histórico Crítica de Dermeval Saviani, da Pedagogia Progressista Libertadora de Paulo Freire, dialogando com a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel e a Filosofia marxista de Antônio Gramsci, para a partir destes fundamentos identificar possíveis caminhos e soluções. Nesse sentido nos perguntamos, como essas referências podem possibilitar à educandos, educadores e comunidade escolar uma discussão dialética mais abrangente e profunda sobre suas reais condições históricas e a realidade educacional? A metodologia tem como base o método do materialismo histórico-dialético, tendo como técnica de pesquisa a abordagem bibliográfica. A problematização está situada dentro do contexto educacional, escolar e social, apresentando possibilidades e caminhos para uma educação verdadeiramente emancipadora e libertadora. Os caminhos estão na efetivação de iguais condições e oportunidades para todos, na capacidade de relacionar o ato educativo com o conhecimento da realidade, de modo que a educação seja garantida como direito de todos e como processo, ao mesmo tempo político e pedagógico, de formação de consciência sobre a realidade.

Palavras-chave: ser-negado-em-si; libertação; emancipação; trabalho; escola.

INTRODUÇÃO

Neste artigo construído a partir da pedagogia de Paulo Freire em diálogo com Dussel, Saviani e Gramsci, pensadores contra-hegemônicos, enfatizamos a importância de fazermos em nossas escolas uma caminhada educacional libertadora e emancipadora, desenvolvida criativamente e criticamente a partir da perspectiva latino-americana. Apresentamos o potencial da filosofia e da pedagogia latino-americana, em diálogo com a proposta gramsciana de uma escola unitária como possibilidade para novas práticas pedagógicas, que, realmente se concretizem em caminhos de libertação e superação das desigualdades sociais, resultado doloroso da cultura de dominação e opressão que se propagou e continua a se propagar na América Latina.

Buscamos entender a localização atual da escola a partir de Saviani (1996), que recuperou sucintamente sua origem e desenvolvimento histórico, articulada na sua relação com o trabalho e os trabalhadores, ao longo do tempo. Com Dussel (2012) buscamos contextualizar filosoficamente o processo e os reflexos da colonização na negação da

¹ Mestrando do programa de Pós-Graduação em educação - na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, mateuzmm26@hotmail.com.

² Professor orientador: Doutor em Educação e Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão/PR. E-mail: andrecastanha66@gmail.com

identidade do povo latino-americano para conseguirmos entender a caminhada educacional na perspectiva do ser-negado-em-si. Com Paulo Freire (2020) buscamos compreender a categoria do oprimido e visualizamos saídas para a superação de modelos educacionais que ainda se pautam em uma educação bancária. Por fim, apresentamos como possibilidades para a prática educativa de uma nova escola unitária a partir da perspectiva desenvolvida por Gramsci (1989).

Para dar conta do objetivo proposto, organizamos o texto em duas partes. Na primeira tratamos dos desafios enfrentados pelos oprimidos na caminhada escolar ao longo da história. Na segunda apresentamos possibilidades de superação da dualidade escolar a partir da América Latina.

Os desafios enfrentados pelos oprimidos na caminhada escolar ao longo da história

A escola que foi pensada para os trabalhadores sempre teve como objetivo melhor inseri-los no mundo do trabalho, preparando-os apenas para atividades operativas e não para o agir crítico e reflexivo. Já na outra ponta da sociedade, na parte de cima, contrariamente, as elites, ou classes dominantes recebiam uma outra educação, mais preocupada com ofícios e finalidades superiores. Como indicou Saviani (1996), ao traçar um caminho histórico da escola, da educação e da forma escolar:

no comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisaria trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola [...]. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho [...] na Idade Média, as escolas [...] se destinavam à educação da classe dominante. [...] na época moderna [...] na sociedade capitalista [...] o desenvolvimento da escola [está] vinculado ao desenvolvimento das relações urbanas [...] quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a exigência da expansão escolar. (SAVIANI, 1996, p. 152-156).

Segundo Saviani, toda vez que um grupo acende ao poder há a necessidade de uma escola que prepare os seus trabalhadores, pois “a história da escola começa com a divisão dos homens em classe. Essa divisão da sociedade em classes coloca os homens em antagonismo, uma classe que explora e domina outra, [...] A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola” (SAVIANI, 1996, p. 159). E essa realidade precisa ser sempre debatida com os trabalhadores, para que saibam como a educação foi, e é pensada para eles, pelas classes dominantes. Segundo Saviani:

Teóricos como Adam Smith, afirmavam que a instrução para os trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade, e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna [...] Daí a famosa frase a ele atribuída ‘Instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas’. Quer dizer, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social” (SAVIANI, 1996, p. 160).

Paulo Freire nos ajuda a recordar que na América Latina o povo não só foi oprimido, mas também brutalmente escravizado por meio do trabalho, e a este povo foi lhe imposto uma nova identidade, ao passo que a verdadeira foi sendo negada. Desde o início da colonização, a cultura latino-americana foi suprimida pelo modelo europeu. Por isso, ainda hoje, passados já mais de quinhentos anos, partindo de nossa pobreza precisamos descobrir nossa realidade oculta, de ser negado em si, de oprimidos (DUSSEL, 1995, FREIRE, 2020). De um modo emocionante Freire resume o contexto histórico brasileiro e escancara a necessidade de uma educação que leve a uma autêntica libertação porque,

o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem sentido marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica do grande domínio, em que o “poder do senhor” se alongava “das terras às gentes também” e do trabalho escravo inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro (FREIRE, 1967. p. 66-67)

A educação colonial que o povo latino-americano recebeu, foi simultaneamente ocultando sua verdadeira identidade, na medida em que ia se impondo como realidade soberana e totalizante. E assim aconteceu que determinados sujeitos foram subjugando outros e os oprimindo, por meio de relações de poder (FREITAS; FREITAS, 2019). Sabemos que a realidade da educação nos países do continente latino-americano foi/é semelhante, por isso precisamos de uma nova caminhada pedagógica, pois a evidência é de que,

entre os diversos países do Continente, parece-nos que o conteúdo programático é, em geral, demasiado abstrato e formalista. Os métodos didáticos estão mais preocupados com a transmissão de conhecimentos do que com a criação de espírito crítico. Sob o ponto de vista social, os sistemas educativos estão orientados à manutenção das estruturas sociais e econômicas reinantes, mais que à sua transformação (CELAM, 1968, p. 21).

Dussel sendo um estudioso do povo latino-americano buscou desenvolver uma reflexão sobre sua realidade, e o percebeu como um “ser negado em si”, conseguindo

demonstrar que esta negação não é metafísica, mas sim concreta, analítica, material, econômica e política, por isso, só existe um caminho possível; romper com a hegemonia destes sistemas totalitários e, conquistar a libertação total (DUSSEL, 1995). Para Dussel, a Europa se apresentou ao mundo como ser-em-si acreditando que “fora de suas fronteiras está o não-ser, o nada, a barbárie, o sem-sentido. O ser é o próprio fundamento do sistema ou totalidade de sentido da cultura e do mundo do homem do centro” (DUSSEL, 1977, p. 11). O ser que gera e impõe a sua cultura como totalidade e única possibilidade, pensa e quer fazer crer que, o que estiver fora de seu domínio é um não-ser, e que não pode ser aceito. “Espacialmente centro, o *ego cogito* [...] se pergunta com Fernández de Oviedo: “os índios são homens?”, isto é, são europeus e por isso animais racionais? [...] são apenas mão-de-obra, se não irracionais, ao menos bestiais” incultos – porque não tem cultura do centro – selvagens ... subdesenvolvidos.” (DUSSEL, 1977, p. 9-10).

Assim a filosofia europeia como síntese do centro da hegemonia ideológica das classes dominantes, contrariamente à filosofia da libertação fez da filosofia o seu fundamento para justificar a dominação da Europa sobre o mundo (DUSSEL, 1977). Para se compreender o porquê de abordarmos os termos emancipação e libertação com constante frequência é preciso levar em conta o cenário educacional em que nos encontramos, com suas disputas percebendo o que realmente está em jogo e quem está no jogo. Esta descrição é feita por Saviani:

As teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido de conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dos dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que esta ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra-hegemônicas correspondem aos interesses do movimento operário (SAVIANI, 2008, p. 12).

Isso ficou ainda mais claro quando a lógica do neoliberalismo se infiltrou dentro do âmbito educacional, pois esta política busca “atacar a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes [...] mediante uma política de reforma que pretende apagar [...] de nossas sociedades a possibilidade [...] de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias” (GENTILI, 1995, p. 244). Esse novo ataque à escola pública, impede que a superação das desigualdades e a transformação social possa acontecer.

Gentili (1995) e Freitas (2012) chamam a nossa atenção para o processo de surgimento, concretização e hegemonização de novos modelos educacionais com a finalidade

exclusiva de suprir as necessidades do mercado de trabalho, que está se consolidando junto com o movimento ideológico, neoliberal e neoconservador que se vive hoje no mundo e no Brasil impulsionado pela globalização. Estes autores percebem uma sociedade cada vez mais confusa, transitando entre os limites do conservadorismo e do neoliberalismo, onde reduzem “a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas” (FREITAS, 2012, p. 387).

Segundo Freitas, “a proposta dos reformadores empresariais de ratificação do currículo, mínimo” (2012, p. 389), sorrateiramente começam a penetrar e dominar a educação pública. Essa lógica, no entender de Saviani, faz com que cada vez mais aumente “a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento ficavam restritas a determinadas habilidades profissionais.” (SAVIANI, 1996, p. 159). Assim fica claro que historicamente o povo trabalhador sempre foi vítima de sistemas que se fundamentaram na lógica da opressão, dominação e exploração, e que a educação não foi pensada para os trabalhadores, ou quando pensada, foi para adaptá-los à exploração pelo trabalho.

Diante desta certeza, não tão evidente ao olhar dos desacostumados com o pensamento contra-hegemônico, há a necessidade de se construir um caminho educacional crítico, reflexivo, emancipador e libertador que propicie aos trabalhadores compreender a realidade como ela é, tendo clara consciência de que estamos numa sociedade capitalista, onde ainda prevalece a divisão da escola em clássica e profissional, onde a escola clássica destina-se às classes dominantes e a profissional destina-se às classes trabalhadoras (GRAMSCI, 1989). Hoje, mais do que ontem, é preciso uma educação que desperte nos oprimidos o desejo de superar as adequações forçadas pelos sistemas hegemônicos dominantes (FREIRE, 2020). Para Dussel (2012), esse caminho só se tornará possível quando assumirmos uma educação que seja propriamente da América-Latina, rompendo de vez com modelos educacionais europeus predatórios, que secularmente se estabeleceram como uma racionalidade totalizante e, historicamente dominaram e colonizaram o mundo.

Possibilidades de superação da dualidade escolar a partir da América Latina

Vimos que historicamente a educação atendeu aos interesses majoritários das classes dominantes. Com o advento do neoliberalismo e da globalização da economia, e junto com eles o falso discurso da inclusão, é preciso intensificar ainda mais novos caminhos que

possibilitassem pensar uma educação que possa se tornar “instrumento de promoção humana numa sociedade de exclusão, onde grande número de pessoas são simplesmente consideradas dispensáveis” (CNBB 98, p. 43).

Para Dussel, Freire e Saviani, as teorias filosófico-pedagógicas contra-hegemônicas são caminhos possíveis de protagonismo e envolvimento concreto com a sociedade, levando as pessoas a ter clareza sobre os mecanismos de manipulação ideológica presentes na sociedade, que estão nas mãos de “minorias hegemônicas dominantes, [...] que têm os recursos, a palavra, os argumentos, o capital e os exércitos) que, frequentemente, podem *cinicamente* ignorar as vítimas, os dominados e afetados-excluídos das ‘mesas de negociação’ do sistema vigente” (DUSSEL, 2012, p. 15). As práticas educativas, propostas pelas teorias pedagógicas contra-hegemônicas, (a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia histórico-Crítica, a Filosofia da Libertação) são caminhos possíveis para fazer a contraposição.

Para que o caminho da libertação possa se concretizar por meio da educação, precisamos que o educador seja, “o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, que não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula” (FREIRE, 1979, p. 4), mas em todos os espaços da vida concreta. Mas, temos que ter ciência que isso não acontece sem dificuldades, conflitos e lutas, visto que a história da escola está carregada de polêmicas e posições acirradas, fazendo com que o ensino se encontre sempre em crise (VICENTE et. al., 2001).

Precisamos compreender a lógica e os mecanismos de dominação que se instauraram na história, para que seja possível a ruptura com estes sistemas, onde possamos construir um novo caminho pedagógico que nos levará a uma autêntica práxis educacional como modo de libertação e emancipação (DUSSEL, 2012). E assim partimos por entender que, “a emancipação humana aparece, na obra de Paulo Freire, como uma grande conquista política a ser efetivada pela práxis humana, na luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social.” (MOREIRA, 2010, p. 256).

A filosofia de Dussel sendo uma filosofia crítica dos sistemas hegemônicos, ao abordar a reflexão sobre as vítimas, os dominados, os excluídos, nos dá suporte para compreender, contextualizar e fundamentar um caminho filosófico e pedagógico de libertação (DUSSEL, 2012). Segundo Dussel, para que haja verdadeira libertação, parte-se do pressuposto de que existia um antes, a totalidade atual e que existirá um depois, porque a “libertação é deixar a prisão (negar a negação) é afirmação da história que foi anterior e exterior à prisão” (DUSSEL, 1977, p. 68). Assim a libertação requer “um processo histórico-social que pressupõe a conscientização dos primeiros interessados na libertação, que são os

oprimidos, sua organização, a elaboração de uma nova utopia que se traduz num projeto de sociedade mais democrática, participativa e alegre” (BOFF; ARRUDA, 2004, p. 172).

Em comunhão com a filosofia e a teologia da libertação, Freire vê a necessidade de uma nova prática pedagógica, que faça frente a influência do pensamento opressor, e que seja uma educação “que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2020, p. 43).

Para Dussel, o verdadeiro pensamento crítico filosófico revolucionário sempre surgirá na periferia, onde estão as classes oprimidas, e se dirigirá ao centro, como uma nova possibilidade. É ação do ser-negado-em-si que confronta o ser-em-si na sua totalidade, porque “o pensamento que se refugia no centro termina por ser pensado como a única realidade” (DUSSEL, 1977, p. 11). Tanto para Dussel como para Freire, somente os oprimidos é que têm condições de elaborar uma crítica ao sistema de dominação e identificar a potencialidade da política como atividade transformadora e libertadora (DUSSEL, 2012; FREIRE, 2020).

Ao desenvolver esta reflexão Dussel faz uma distinção importante quando afirma, que o que está fora da totalidade não é o não-ser, mas sim o ser-negado-em-si. Perceber essa diferença muda toda a compreensão da realidade. Compreender que o não-ser é na verdade o ser-negado-em-si, exigirá libertá-lo, para que deixando de ser-negado-em-si, possa recuperar e assumir sua condição anterior, sua verdadeira identidade de ser-em-si. Essa libertação é um processo, é um caminho e não uma imediatidade, e não pode ser indiferente e desamparada.

A ação libertadora que se dirige ao outro (irmão, mulher ou homem, filho) é simultânea a um trabalho em seu favor. Não há libertação sem economia e tecnologia humanizada, e sem partir de uma formação social histórica. Por isso, a práxis da libertação [...] é o próprio ato pelo qual se transpõe o horizonte do sistema e se entra realmente na exterioridade [...], pela qual se constrói a nova ordem, uma nova formação social mais justa. (DUSSEL, 1977, p. 69).

Por isso, há necessidade de uma educação dos oprimidos com os oprimidos, que se torne suporte para que se possa agir livremente e pensar de modo reflexivo, com criatividade e criticidade, para passar da categoria do ser-negado-em-si para recuperar sua verdadeira condição de ser-em-si (DUSSEL, 1995; FREIRE, 2020). A construção deste caminho pedagógico se torna possível porque “a educação libertadora [...] questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando uma transformação” (LIBÂNEO, 1994, p. 33). Nesse sentido, é preciso fazer uma leitura profunda da realidade educacional e perceber que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (JINKINGS, 2008, p. 11)

Segundo Freitas estas lutas ainda continuam e agora “a questão central é impedir que a lógica dos negócios e de mercado penetrem no âmbito da educação nacional e a destruam como um bem público” (FREITAS, 2011, p. 28). É nesta leitura que percebemos o quanto é urgente “uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática [...] que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar” (FREIRE, 1967, p. 90). Por isso, é preciso agir “em defesa da escola das maiorias, das periferias, aquela que oferece possibilidades concretas de libertação para todos” (JINKINGS, 2008, p. 11).

Tendo por base de compreensão a existência de uma grande disputa existente pelo domínio da educação, e tomando por opção analisar a educação pelo viés da educação libertadora, é possível afirmar que objetivando uma ação concreta, “a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra para transformar o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12).

Mas para que isso aconteça é preciso ampliar o processo de conscientização sobre a educação, como também sobre o sistema capitalista, para que seja possível perceber que a escola pode ser usada como aparato ideológico para a manutenção da hegemonia de uma classe que busca se firmar como dominante sobre outras através de veladas manobras de opressão, pois “a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como ‘domínio’ e como ‘direção’ intelectual e moral’. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a liquidar ou a submeter inclusive com a força armada” (GRAMISCI, 2002, p. 62). Segundo Saviani, é preciso que o trabalhador tenha conhecimento e consciência de que,

a sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho. Aí está a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. Sim é preciso, mas “em doses homeopáticas”, apenas aquele mínimo para poder operar a produção (SAVIANI, 1996, p. 160-161).

Para romper com esta determinação, é preciso criar um caminho que possibilite a criticidade e a reflexão, para que a sociedade em geral possa perceber que “o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal” (JINKINGS, 2008, p. 11). Ao mesmo tempo é preciso incentivar e dar suporte para que as pessoas façam um novo caminho

onde venham a surgir novas ideias que posam se concretizar em “práticas educacionais que permitam as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais [...], pois as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado” (MÉSZAROS, 2008, p. 12). Neste contexto, o educador tem um papel muito importante na conscientização do educando, porque a consciência “não chega à vítima ‘de fora’, mas surge de ‘dentro’ da sua própria consciência despertada pelo educador. A importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade” (DUSSEL, 2012, p. 439).

Por ter a mesma compreensão de Freire sobre a realidade, Dussel afirma que a educação só será autenticamente libertadora quando começar a levar em conta quem é esse povo que aprende, com sua história, com seu contexto, com sua situação, com a sua realidade e com suas lutas. É por isso que precisamos de um modelo educacional que verdadeiramente possa romper com todo e qualquer sistema totalitário que obrigue o oprimido a se adequar ao opressor, pois “a forma como a informação é oferecida à humanidade e a emergência do dinheiro em estado puro como motor da vida econômica e social. [ainda] São duas violências centrais, alicerces do sistema ideológico que justifica as ações hegemônicas [...] base dos novos totalitarismos” (SANTOS, 2015, p. 19).

Como nos ensina Freire, é necessária uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2020, p. 43). Para que seja possível pensar a libertação do povo, é preciso que se tenha verdadeiramente vontade de resolver as situações de miséria do povo, sem medo de falar das lutas. A primeira condição para se pensar um legítimo processo educacional de libertação é buscar desenvolver nos sujeitos a capacidade de perceberem o fato da opressão, pois “sem a capacidade de indignação frente a uma realidade que se apresenta como injusta, bárbara, inconveniente e desumana, não há como e nem motivos para se pensar em libertação” (SCHUTZ; SCHWENGBER, 2019 p. 163). Freire diz mais, é missão dos oprimidos libertar a si e aos opressores, porque

a violência dos opressores [...] os faz também desumanizados [...] [o que] leva os oprimidos cedo ou tarde, a lutar contra quem os faz menos. Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato opressores dos opressores, mas restauradores de humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – liberta-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, este poder, [...] Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficiente para libertar ambos. (FREIRE, 2020, p. 30).

Freire vê a necessidade de uma educação que liberte o povo, que seja do seu interesse e de sua necessidade, “uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática [...] que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que consciente deles ganhasse a força e a coragem de lutar” (FREIRE, 1967, p. 90). Só assim teríamos uma “escola única [...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1989, p. 118). Uma escola onde exista a possibilidade de “educadores e educandos se fazerem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’, superar também a falsa consciência do mundo.” (FREIRE, 2020, p. 105).

Portanto, para que surja uma verdadeira educação emancipadora e libertadora numa escola única e politécnica é necessário antes compreender que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47) superando a lógica da educação bancária que visa apenas a narração dos conteúdos, que “conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado”, e que transforma os educandos em “recipientes a serem enchidos pelo educador” (FREIRE, 2020, p. 80).

Essa prática diminui o educador à mera função de depositar conteúdos na memória dos educandos, sem criatividade, sem transformação e sem saber. Assim, partindo de Freire precisamos entender que “para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação lutem por sua emancipação” (FREIRE, 2020, p. 105) superando o fatalismo da classe dominante. Como seres no mundo, somos inacabados e em constante construção e em luta constante pela/para a libertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, para que este caminho se concretize acreditamos que é preciso iniciar nas escolas e nos diferentes grupos sociais processos de conscientização, por meio de atividades dialógicas que possibilitem aos oprimidos liberdade para pensar e falar sobre sua condição. O caminho será visualizar e concretizar projetos de libertação por meio de pedagogias e filosofias que proporcionem homens e mulheres no processo de luta pela libertação se emanciparem e irem dialogicamente reconstruindo sua humanidade e a sociedade.

As possíveis relações do projeto de escola unitária pensada por Gramsci com a proposta libertadora de Paulo Freire, de Enrique Dussel e a PHC de Saviani se dão na criação de propostas para serem desenvolvidas no caminhar educacional. Pela via Gramsciana, percebemos que o primeiro passo é iniciar um o processo de rompimento com a dualidade da forma escolar que se mantém no modelo capitalista. Quando desenvolvermos uma escola, onde no mesmo espaço e com as mesmas condições, todos tenham a mesma educação, então teremos superado a dualidade escolar, e não existindo mais uma escola dos trabalhadores e outra das elites.

Por isso devemos ter a clareza que o papel da escola vai além de transmitir o conhecimento, e que ele se dá também na medida em que ela colabora na formação humana, dando suporte para que surjam novos cidadãos que ajam com autonomia, e que respeitando a pluralidade cultural, colaborem na construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana, e realmente popular.

Seguindo a linha de reflexão de nossos autores Gramsci, Dussel, Freire e Saviani, chegamos a uma máxima conclusão: devemos continuar lutando em vista de uma escola pública e unitária, onde o ser humano que lá aprende possa ser-em-si e com os outros um sujeito liberto e emancipado, para agir criticamente e criativamente, lutando para impedir que sistemas financeiros se infiltrem, sorrateiramente, na educação e na política condicionando o agir e o pensar dos sujeitos sobre a realidade.

REFERÊNCIAS

BOFFE, Leonardo; ARRUDA, Marcos. Educação e Desenvolvimento na Perspectiva da Democracia Integral. In: Pedro Ribeiro (Org.). **Fé e Política: fundamentos**. Aparecida: Ideias e Letras, 2004.

CAMPELO, Ana Margarida. A dualidade educacional. In: **Dicionário da educação profissional em Saúde**. Fundação Osvaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). Fraternidade e educação: a serviço da vida e da esperança: **Texto-Base**. São Paulo: Ed. Dom Bosco, 1998.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. **Conclusões da conferência de Medellín 1968**. 6 ed. São Paulo: Paulinas.

COSTA, Botelho Costa. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. **Pro-posições**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 93-110, 2016.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 4 ed. Petrópolis, Vozes: 2012.

_____. **Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

- _____. **Filosofia da Libertação:** na América Latina. São Paulo: Edições Loyola, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 12 Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Educação na cidade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 72 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- _____. **Pedagogia da autonomia.** 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, André Luis Castro de; FREITAS, Luciane Albernaz de Araujo. Alteridade e relações dialógicas: aproximações entre os pressupostos de Enrique Dussel e Paulo Freire. **RPGE**, v. 23, n. 1, p. 202-216, jan.-abr. 2019.
- FREITAS, Luiz C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? **III Seminário de Educação Brasileira.** Campinas: CEDES, 2011.
- _____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr. – jun. 2012.
- GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública: A Desordem Neoliberal, a Violência do mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: GENTILI Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 228-252.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- _____. **Cadernos do cárcere.** Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-14.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOREIRA, Carlos E. Emancipação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed., rev. Amp. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Also J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- _____. Teorias Pedagógicas Contra – Hegemônicas no Brasil. **Ideação**, v. 10, n. 2, p. 11-28, jul.-dez. 2008.
- SCHÜTZ, Jenerton A.; SCHWENGBER, Ivan L. Enrique Dussel e Paulo Freire: reflexões sobre o outro na pedagogia latino-americana. **Revista Alamedas**, v. 7, n. 1, p. 156-175. 2019.
- VICENTE, Guy et al. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.