

Do Humanismo Crítico ao Neoliberalismo Pedagógico: Caminhos de Resistência

*From Critical Humanism to Pedagogical Neoliberalism:
Paths of Resistance*

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco¹
Guadalupe Corrêa Mota²

Resumo: A Pedagogia Humanista organiza-se como campo de conhecimento por grande influência de Dilthey e Freire, que se opõem à perspectiva de uma pedagogia normativa, prescritiva, moralista, que predominou nos séculos XIX/XX. Dilthey e Freire empenham-se na construção de uma teoria filosófica e pedagógica que se fundamentasse em valores e normas universais, com olhar voltado à fenomenologia da prática educativa, percebida em sua historicidade dialética, rompendo com as tradições pedagógicas essencialistas, mecanicistas e neutras como atributos de cientificidade. Assim, a Pedagogia Humanista pretendeu dar primazia à vida, à prática, ao cotidiano e suas contingências, entendida em sua dinâmica inerentemente dialética, em detrimento a uma perspectiva que moralizava e prescrevia a prática, portanto, fixista e determinista. Neste artigo, na forma de ensaio crítico, a partir de bibliografia de Dilthey, Freire e autores que estudam a temática da epistemologia da Pedagogia e da prática educativa, pretendemos ressaltar como essa proposta do humanismo pedagógico se estruturou no decorrer do século XX e quais as possibilidades dessa pedagogia, agora, no século XXI, em contraponto a todo avanço da lógica neoliberal que impôs à educação e suas práticas o primado do mercado e do lucro. Consideramos a pedagogia crítica humanista como forma de resistência aos avanços da racionalidade mercadológica sobre a educação, e apontamos para outros olhares a partir de outras epistemologias, além da tecno-cientificista dominante no século XXI.

Palavras-chave: Dilthey. Freire. Neoliberalismo pedagógico. Pedagogia humanista.

Abstract: Humanist Pedagogy is organized as a field of knowledge due to the great influence of Dilthey and Freire, who are opposed to the perspective of a normative, prescriptive, moralist pedagogy, which prevailed in the 19th/20th centuries. Dilthey and Freire strive to build a philosophical and pedagogical theory that is based on universal values and norms, with a focus on the phenomenology of educational practice, perceived in its dialectical historicity, breaking with essentialist, mechanistic

1. Professora da Universidade Católica de Santos, Centro de Ciências da Educação e Comunicação (CCEC), Programa de Pós-Graduação em Educação. Santos, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3867-5452>

2. Professora da Universidade Católica de Santos, Centro de Ciências da Educação e Comunicação (CCEC), Programa de Pós-Graduação em Educação. Santos, São Paulo, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1333-1506>

and neutral pedagogical traditions as attributes of scientificity. Thus, Humanist Pedagogy intended to give primacy to life, practice, everyday life and its contingencies, understood in its inherently dialectical dynamics, to the detriment of a perspective that moralized and prescribed practice, therefore, fixed and determinist. In this article, in the form of a critical essay, based on the bibliography of Dilthey, Freire and authors who study the theme of the epistemology of Pedagogy and educational practice, we intend to emphasize how this proposal of pedagogical humanism was structured during the 20th century and what were the possibilities of this pedagogy, now, in the 21st century, in opposition to all advances in the neoliberal logic that imposed the primacy of the market and profit on education and its practices. We consider humanist critical pedagogy as a form of resistance to the advances of market rationality on education, and we point to other perspectives from other epistemologies, in addition to the techno-scientist dominant in the 21st century.

Keywords: Dilthey. Freire. Pedagogical Neoliberalism. Humanist Pedagogy.

Pedagogia Humanista: da Filosofia à Pedagogia

As concepções epistemológicas que, historicamente estruturaram a práxis educativa, buscaram, de diferentes maneiras, organizar, não apenas processos formativos destinados à educação das novas gerações, mas especialmente pretenderam reinterpretar a cultura para a vida cotidiana.

O que fica evidente, quando se coloca a história das ideias pedagógicas em uma perspectiva longitudinal, é a percepção de que, o que está em jogo, são concepções ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, sociais, religiosas e culturais, elaboradas por diferentes atores sociais, que defendem, explícita ou implicitamente, projetos políticos-ideológicos próprios das cosmovisões de seus grupos ou comunidades. Ou dito de outra forma, os teóricos da educação, elaboraram sínteses pedagógicas possíveis para determinada época histórica ou contexto social, e buscam a legitimidade dessas concepções educacionais, muitas vezes, em contraposição ou confronto às ideias pedagógicas hegemônicas.

Cada nova síntese pressupõe a prática de determinados valores educacionais, considerados relevantes para a preservação da sociabilidade democrática nessas comunidades em que foram geradas, a serem transmitidos às novas gerações, tendo-se em conta a efetiva intervenção da prática educativa no cotidiano social.

A educação de crianças e jovens pelos humanos adultos requer uma base social institucionalizada, em que seja possível o desenvolvimento daqueles valores educacionais organizados, intencionalmente, numa dinâmica escolar multidimensional materializada em práticas institucionais que afetam a superestrutura de todo sistema escolar, desde suas intencionalidades, estruturadas em políticas educacionais até as práticas subjetivas dos processos de ensinar e aprender.

É sobre este possível arranjo social em prol da educação – uma espécie de pac-

to social pela educabilidade e da salvaguarda da instituição escolar – que as ideias pedagógicas vêm sendo construídas, desenvolvidas, reelaboradas e chegam até nós. Não em uma espécie de “evolução progressiva”, em que seja possível conter em dado período histórico a sua existência e sempre com a emergência de uma nova proposta com o superação ou ajustes à perspectiva anterior.

Ainda hoje coexistem um arsenal de ideias pedagógicas que contemplam um largo espectro das mais diversas e antagônicas compreensões em relação às perguntas básicas sobre a educabilidade: educação para quê? Para formar que humanos? Para qual sociedade? Por quais métodos? E se a história da Pedagogia nos ensinou alguma coisa é a de que, até este tempo histórico, não construímos consenso – daí este permanente mal-estar em relação à epistemologia da Pedagogia como Ciência da Educação – e, parece, que ainda estamos longe de o fazer.

Entretanto, se lutamos pela construção de um consenso em torno da teleologia da Pedagogia, da prática educativa, da docência, da identidade do profissional da Educação, do papel social da Escola, é porque temos tido condições de salvaguardar nossas bases sociais democráticas que nos têm permitido um debate permanente sobre nossas finalidades educativas. Salvo contrário, se já estivéssemos em um ambiente de total constrangimento de nossas possibilidades de reflexão crítica, de diálogo, de negociação dos sentidos de nosso quefazer educativo, seria o sinal da falência – e da impossibilidade de resistência – da pedagogia como instância crítica.

Embora seja possível organizar a origem e o desenvolvimento de inúmeras teorias pedagógicas, explicitando as diferentes correntes filosóficas, antropológicas, sociológicas, psicológicas que sustentam tais teorias, optamos, neste artigo, por adotar a proposta de Bogdan Suchodolski (2000). Entendemos que a perspectiva adotada pelo autor polonês – a de que qualquer teoria se fundamenta numa perspectiva filosófica essencialista ou existencialista – contempla a complexidade do fenômeno educativo como a compreendemos ainda hoje, e dá conta de indicar elementos para a criticidade de tais fenômenos no contexto da sociedade cibernética neoliberal, em que novas propostas educacionais são colocadas nesta poderosa arena que é o campo da educação, mais recentemente alçada ao *status* de *commodity* altamente rentável e negociável em bolsas de valores em escala global.

Suchodolski (2000) propõe enfrentar criticamente aquilo que ele considera ponto de partida das questões colocadas em disputas em se tratando de epistemologias pedagógicas: a maneira como compreendemos o ser humano (e o mundo criado pelos humanos nas suas manifestações culturais, sociais, históricas) será determinante para a formulação das finalidades pedagógicas que balizarão toda a dinâmica da prática

educativa em qualquer sociedade, em qualquer tempo.

Ainda que essas ideias sejam apresentadas em linguagens específicas de diferentes ciências (psicologia, sociologia, biologia, pedagogia etc), em cada uma o ponto de partida é se concebemos o ser humano - e a vida no seu complexo biológico-cultural - como “essência” ou “existência” e os arranjos concretos decorrentes dessas posturas.

No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar *o que o homem dever ser* [...] A grande herança do idealismo antigo e cristão constitui a base destas concepções. O retorno constante a estas tradições (Platão, Aristóteles, Agostinho, Tomás de Aquino) levou a distinguir o eu “empírico” do homem e a sua essência “real”. (Suchodolski, 2000, p.15. Grifos nossos).

A tarefa não ficou mais fácil mesmo com todo o desenvolvimento científico e a efervescência filosófica na Renascença. Com a possibilidade de reação ao pensamento teológico essencialista hegemônico, deu-se a emergência de uma miríade de novas propostas pedagógicas, cada uma, agora, com poder de apresentar-se como a “mais” verdadeira, como a “mais” adequada, ao lado da pedagogia tradicional formatada secularmente pela Igreja Católica. Em questão a defesa de princípios como universalidade, perenidade, imutabilidade, dogmas, modelos, ideais, conjunto de valores consolidados pela tradição. A ideia de uma educação laica ganhava contornos mais definidos, embora ainda marcada pela racionalidade essencialista, porque atribuía à “razão” a essência “real”, a “verdadeira natureza” do ser humano, como na proposta pedagógica de Erasmo:

[...] na obra *De pueris instituendis*, expôs como *deve ser entendida a natureza humana*. É aquela propriedade comum a todos os homens cuja razão é a força que orienta a vida humana. Em conformidade com este caráter fundamental da natureza humana, *a educação deve combater tudo o que se lhe opõe e desenvolver tudo o que lhe é próprio*. (Suchodolski, 2000, p. 19. Grifos nossos).

Os primeiros sinais da constituição de uma “pedagogia da existência” vão colocar em cena uma questão até então considerada tabu: mais do que discutir ou discordar sobre a “essência” da natureza humana (e da vida, do universo, de tudo afinal, com a Metafísica), o que se ousava questionar era o “princípio da autoridade a que o homem devia submeter-se” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 19): a Deus (o Deus cristão, no caso), à autoridade eclesial (detentora da verdade sobre Deus e sobre o humano), à autoridade temporal (tida como *in persona dei*, o legítimo representante de Deus na terra, portanto, imutável), a outro “mestre” (o professor, instituído como o detentor do conhecimento)? Aqui já se evidencia a batalha futura das teorias pedagógicas que vão se

debater entre objetivos da educação para a formação do indivíduo (caráter individualista) ou para a formação do indivíduo em vista da constituição da sociedade (caráter social). Formação para a emancipação (pessoal e social) ou formação para a regulação, controle, disciplinamento do indivíduo em função de adaptação à sociedade?

Em todos esses fatos amadurecia uma interrogação: o homem deveria obedecer aos ideais, normas, mandamentos, exemplos e concepções que então vigoravam? Ou noutros termos: será a experiência interior do homem uma matéria bruta que deve ser selecionada e formada por ideais seculares ou poderá ser o homem considerado uma fonte animada de ideais novos? (SUCHODOLSKI, 2000, p. 19).

A agudização da perspectiva existencialista vai conseguir se afirmar como teoria possível para uma nova proposta pedagógica, de caráter social em contraposição ao caráter individualista da finalidade educacional tradicional, no século XIX, com a elaboração da filosofia dialética de Marx e Engels, que preconizava um projeto político e educacional de caráter social emancipatório, e com a consolidação da burguesia que preconizava um projeto político e educacional de caráter individual, instrumental, embasada na teoria evolucionista de Darwin:

Deste modo, a educação tornava-se a arma do indivíduo na luta pela conservação da vida, na luta pela sua existência e pela existência de seus filhos. Como consequência disso adquiria um caráter utilitário e instrumental. Spencer rejeitava toda a rica tradição pedagógica que propunha que a educação cultivasse na nova geração os melhores ideais do passado e que, neste sentido, vivesse uma ação normativa. [...] Assim concebida, a pedagogia da existência era uma pedagogia da luta pela vida. (SUCHODOLSKI, 2000, p. 50).

Uma das últimas conferências que fez, no congresso da Associação Mundial das Ciências da Educação, em 1989, Suchodolski anunciou sua preocupação com a “Pedagogia do humanismo trágico”, onde alertava para a quase impossibilidade de uma pedagogia que pudesse dar conta do “caos do mundo”, nas fissuras da racionalidade pedagógica existente. Não por menos, convoca a esperança de dias melhores, nos quais a Pedagogia poderia se assentar. Talvez neste artigo, estejamos também continuando a refletir sobre o grito projetado por ele e continuamos a perguntar: o que pode a Pedagogia frente a tanta barbárie que temos presenciado?

A Pedagogia Humanista contemporânea como a conhecemos no Ocidente, herdeira das tradições humanistas judaico-cristã, grega e latina, remontando a concepções antropológicas e ontológicas de mais de dois mil anos, organizou-se como campo de conhecimento científico por grande influência de Wilhelm Dilthey (1833-1911) e de Paulo Freire (1921-1997), no que tange à proposição de uma síntese provisória, precária

entre essência e existência na perspectiva dialética. Franco (2015, 2018), explicitando o desenvolvimento do caráter científico da Pedagogia como campo de conhecimento, ao longo da trajetória histórica nos séculos XIX e XX, em que foram elaboradas diversas e antagônicas concepções pedagógicas, vai tributar ao filósofo alemão Wilhelm Dilthey, e à perspectiva filosófica historicista (história como processo não como contingência), como contribuição fundante à Pedagogia Humanista contemporânea e como influência marcante na elaboração da Pedagogia Humanista de Freire.

Dilthey, ao se opor à perspectiva de uma pedagogia normativa, prescritiva, moralista, que predominou nos séculos XIX/XX – elaborada, sobretudo, por Hebart, difundida em larga escala por seus discípulos e aceita como modelo de cientificidade da Pedagogia em diferentes contextos sociais – empenhou-se na construção de uma teoria filosófica que se fundamentasse em valores e normas universais, com olhar voltado à fenomenologia da prática educativa, percebida em sua historicidade dialética (existencialista), rompendo com as tradições pedagógicas essencialistas, mecanicistas e neutras, até então, constitutivos dos atributos de validade e do rigor da cientificidade para este campo de conhecimento.

Pode-se dizer que com Hebart inicia-se uma postura de positivismo na ciência da Educação, e, paradoxalmente, inicia-se um fechamento do horizonte da pedagogia como ciência [...] Há que se verificar que estamos diante de uma questão epistemológica essencial: ou consideramos a *educação como projeto global, político de formação de cidadãos*, que reivindica meios de Ensino para concretizar-se, ou consideramos, conforme Hebart, que será a *instrução* que deve organizar as percepções individuais no processo de ensino e que serão essas percepções que irão, na totalidade, compor a educação. (FRANCO, 2015, p. 34. Grifos nossos).

Dilthey, herdeiro da tradição humanista filosófica alemã, vai colocar em xeque essa perspectiva positivista, empirista, fixista da Educação – e o caráter de cientificidade a elementos apriorísticos previamente determinados pelos especialistas até de outras áreas de conhecimentos que não o da Pedagogia –, trazendo à tona a questão da historicidade em que a prática educativa se desenvolve. E como essa dimensão do cotidiano, local, historicamente datado e situado, processual, isto é, em constante transformação, conforma a teleologia, o objeto, o conteúdo, as metodologias, a didática, a totalidade, enfim, da prática educativa compreendida, inerentemente, como prática social coletiva radicalmente imbricada no cotidiano da existência.

É bom lembrar ainda que o autor já afirmara que o fim de toda filosofia é a pedagogia. Essa colocação de Dilthey, de alguma forma, realça o que pretendi analisar na questão dos dois posicionamentos emergentes nessa época, entre *educação* e *instrução*. Ao criticar a orga-

nização escolar decretada pelo Estado, ele, por certo, critica a falta de autonomia dos seus organizadores, os pedagogos, e o limite de um projeto emancipatório da educação pela integração entre sujeito e cultura. (FRANCO, 2015, p. 56. Grifos nossos).

Paulo Freire, nascido no início do século XX no nordeste brasileiro, conheceu por dentro as contradições de uma sociedade organizada secularmente pela lógica da desigualdade embasada cientificamente, e o papel alienador da Educação nessa conformação social. Atravessando a história do Brasil no século XX, sobretudo nos anos 50/60, Freire viu o resultado de um projeto educacional público, porém excludente, em que a escola pública era destinada aos filhos das elites, já secularmente beneficiadas pelas políticas públicas: ou porque as escolas estavam localizadas nas grandes cidades, ou porque havia a convicção de que o analfabeto encontrava-se nessa condição por vontade divina e, sendo assim, ele não estava habilitado a fazer parte ou a construir, efetivamente, a sociedade letrada industrial capitalista em desenvolvimento (FREIRE, 1983).

É este quadro de violência social e epistêmica naturalizada - em que só o conhecimento das elites, o saber dos donos, dos coronéis, dos empresários e dos estrangeiros era validado e, portanto, só este tipo de saber poderia constar nas cartilhas do ensino oficial -, que Paulo Freire (1983) enfrenta e constrói - conjuntamente com um sem-número de pessoas, conforme ele mesmo sempre tributou - a alternativa pedagógica na qual defende: todo mundo pensa, todo mundo constrói e tem conhecimentos válidos; todo mundo tem o direito de construir-se a si mesmo, a seu mundo pessoal e coletivo por si e nos seus termos; nenhum saber é inferior a outro saber e pode ser considerado epistemologicamente ilegítimo:

Todo o empenho do Autor (Freire, referindo-se a si) se fixou na busca desse *homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito*. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço [...] Autorreflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autoras. (FREIRE, 1983, p. 36. Grifo nosso).

Essas perspectivas educacionais já nos possibilitam visualizar os contornos das perspectivas essencialistas e existencialista na configuração de propostas pedagógicas e como essas perspectivas percorrem os séculos XIX e XX e chegam até nós, no século XXI, embora sejam apresentadas como 'novidades', 'inovação', conceitos aos quais são atribuídos um enorme valor agregado aos modelos pedagógicos revestidos de sua ca-

rapaça mercadológica. Suchodolski já alertava aos educadores – e aos agentes públicos de modo geral – que é importante compreender os substratos filosóficos teóricos que subjazem as pedagogias porque, a “querela filosófica não respeita unicamente os problemas metafísicos abstratos, toca o próprio homem” (SUCHODOLSKI, 2000, p. 14), o ser humano concreto, em sua existência concreta, condicionada por arranjos sociais dependentes, em grande medida, pela ação ou omissão do Estado.

Com esses *slogans* mercantilistas magistralmente construídos pela indústria publicitária, as empresas de educação se apresentam como portadoras de uma tecnologia educativa que fará toda a diferença no brutal mercado da educação – como já o temos na atualidade – e garantirá a eficiência da aprendizagem do cliente/aluno: basta desenvolver a sequência de tarefas predeterminadas, projetadas ao modo de jogos lúdicos para os aparatos digitais que, ao final, o aluno/consumidor/jogador será pontuado adequadamente para alcançar o resultado preestabelecido.

É uma escolha que a sociedade cibernética está fazendo, ao aceitar a perspectiva neoliberal adentrar a formulação das políticas públicas em Educação, como veio fazendo ao longo dos últimos quarenta anos. De novo, em novas formas, estamos operacionalizando diferentes perspectivas epistemológicas, metodológicas, políticas em relação à tarefa educativa quer no modo público ou privado. Novamente, temos diante de nós uma “guerra de ofertas” sobre a “natureza”, sobre a “essência” tanto da educação quanto do ser humano ideal a ser formado ou educado ou treinado ou instruído: o individualista mais forte, mais capacitado, mais apto a sobreviver na selva da sociedade produtivista neoliberal ou o sujeito democrático, coletivo, apto a agir no presente, transformando as condições que precarizam a sociabilidade democrática e com consciência de sua responsabilidade frente às futuras gerações?

Educação para quê? Para formar que humanos? Para qual sociedade?

O produtivismo na Educação e o escanteio da Pedagogia

Tello (2013) conceitua o fenômeno *neoliberalismo pedagógico* como a organização de um espaço de confronto às possibilidades pedagógicas humanísticas e críticas. Cria-se um espaço de negação da própria Pedagogia como articuladora das condições estruturais do ensino.

O que se nega por meio do neoliberalismo pedagógico? Nega-se a possibilidade de uma prática docente autônoma, fundada nas necessidades, especificidades dos alunos; nega-se a concepção da diversidade como inerente a agrupamentos humanos; nega-se a evidência de um ensino que seja inclusivo; acolhedor; articulado com o espaço social.

No lugar desses impedimentos estabelece-se uma prática de ensino *pré-cozida*, ou seja, um *fast food* pasteurizado e preparado para qualquer receptor/consumidor (não mais para um aluno, mas para um objeto que recebe informação); uma prática que se nega a ser pedagógica!

Conhecimento é substituído por informações rasas; aulas vivas e vibrantes por práticas de transmissão; cópia e cola e repete; o entusiasmo de aprender e a curiosidade epistemológica não mais podem estar presentes. Basta obediência de corpos e mentes, nada de perguntas e problematizações. A verdade passa ser única e as respostas também únicas.

Assim surgem metas, currículos engessados; homogeneização de todos os processos; surgem os *rankings* entre escolas; e o sentido da prática pedagógica desaparece; restando apenas a visibilidade dos lucros.

Em paralelo cresce uma construção subjetiva, feita por notícias e propagandas, de que a escola particular é que é boa; a escola pública não ensina, não há planejamento e há muita greve!

Há muita ênfase enaltecendo os processos gerenciais na/da escola; diretores de escola passam a ser gestores ou gerentes. Cria-se a falsa ideia de que educar é controlar; sistematizar e roteirizar tudo. Não se valorizam mais os processos de socialização e a troca entre os diferentes; criatividade e pensamento crítico são excluídos.

De um modo geral, os processos formativos são considerados supérfluos e basta o treinamento e as respostas prontas.

Para Bittencourt (2014, p. 250), nesse cenário, a relação pedagógica entre professor e aluno vai se estruturando como uma relação comercial, onde o docente se encontra na obrigação de tal qual um vendedor de conhecimento a satisfazer todos os caprichos de seu cliente.

As políticas educacionais vão, aos poucos, fragmentando os currículos, eliminando as disciplinas de Humanidades, tecnicando os conteúdos numa suposta perspectiva de neutralidade, e assoberbando os docentes com horas de trabalho e de relatórios. Cresce a pauperização destes e os cursos de formação vão, paralelamente, formando docentes de modo aligeirado, de preferência a distância, e com a perspectiva de serem bons passadores de conteúdo.

Nussbaum (2015, p. 21) analisa que as mudanças nos currículos, diminuindo disciplinas das Humanidades e ampliando as que são bastante técnicas, a superficia-

lidade dos conteúdos e ausência de componentes críticos, “favorecem a formação de uma geração de trabalhadores obedientes, tecnicamente treinados para executar os projetos das elites, que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico”. (NUSSBAUM, 2015, p. 21).

Esse fenômeno de substituição da Pedagogia por uma tecnologia formativa veio para favorecer a perpetuação do setor privado sobre o público. Esta situação implicará, o que já vem acontecendo, a perda de sentido e de identidade da Escola como um bem público e da própria democracia, que, por certo, se estrutura também na dinâmica da convivência plural da escola pública, como sempre alertava Anísio Teixeira.

Franco (2018) já nos alertou que as práticas pedagógicas têm um papel fundamental na formação das subjetividades pedagógicas e da própria formação docente, porque:

- a). adentram na cultura escolar; expandem-se na cultura social e modificam-na.
- b). pressupõem um coletivo composto por adesão/negociação ou imposição.
- c). expressam interesses explícitos ou disfarçados.
- d). demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade; marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas e ainda,
- e). as práticas pedagógicas condicionam e instituem as práticas docentes. Pode-se afirmar que as práticas docentes não se transformam de dentro das salas de aula para fora; mas, ao contrário, pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior. A sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que a envolve e com ela dialoga.

Desta forma, há que se preocupar com as futuras gerações, submetidas a esta mercantilização das condições de ensino. Como afirmam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo, mais que uma prática ou ideia, é uma racionalidade política que se tornou mundial e que opera pela imposição, por parte dos governos, na economia, na sociedade e no próprio Estado, a lógica do capital até a converter na forma das subjetividades e na norma das existências.

Ao se configurar como subjetividade, essa racionalidade impõe às novas gerações uma concepção de mundo, que vai gradativamente sendo naturalizada e absorvida como uma realidade necessária. É nesse ponto que a educação crítica, expressa pelos princípios da Pedagogia Crítica, pode funcionar como resistência.

Gentili reforça esse ponto de vista, ao afirmar que a expansão e generalização do universo mercantil causa impacto não apenas na “realidade das coisas materiais, como

também na materialidade da consciência.” (GENTILI, 1995, p. 228).

Giroux (1981) analisou o poder da resistência na prática pedagógica. Corroborando com Freire, realça que o processo de dominação ideológica e política nunca é amplamente coeso, havendo sempre momentos de desarticulação que decorrem da dialética das contradições reais e objetivas, sempre presentes não só no sistema escolar, mas inerentes ao sistema social global e que se manifestam na escola sob a forma de desagregação e descontinuidade da prática pedagógica. São nessas brechas do sistema que a Pedagogia Crítica pode produzir rupturas e novas contradições.

Apple, recuperando o legado de Freire, lembrava que a melhor forma de tornar atual a proposta de pedagogia emancipatória do autor brasileiro é voltar a acreditar que vale a pena lutar por um “mundo mais justo, mais fraterno, mais solidário” (1998, p. 8), atributos radicalmente antagônicos do que vem propondo a lógica neoliberal.

E Freire (2022, 2021a, 2021b, 2021c, 2019, 2018a, 2018b, 2017, 1989/Recurso eletrônico) reafirmava continuamente uma das condições *sine qua* para a consecução de práticas educativas que se pretendessem verdadeiramente emancipatórias e construtoras de sujeitos autônomos: a organização social é fruto da construção humana, as condições materiais da vida são, em grande medida, fruto de opções políticas das elites no poder. É preciso entender como a sociedade funciona em seus mecanismos ideológicos de justificação da ordem imposta, bem como os seus mecanismos de desarticulação dessa justificação através da conscientização, para que seja possível, coletivamente, imaginar e construir projetos de sociedades alternativas à lógica neoliberal, consumista, cientificista, excludente.

Práticas pedagógicas como resistência

A questão que guiou a construção deste artigo reportou-se à análise das possibilidades que as práticas pedagógicas possuem de resistir à presença da lógica capitalística, neoliberal, positivista; ou para usar a linguagem de Habermas, resistir à racionalidade instrumental; ou para usar o tom de Paulo Freire: lutar contra o cinismo da malvadeza do mundo do mercado, que habilmente nos convenceu de que não há nada mais a ser feito, a não ser nos resignarmos à condição de consumidores. Devemos nos dar por satisfeitos, ironizava Freire, por sermos expectadores passivos do espetáculo da “vida maravilhosa” que se descortina à nossa frente, sempre protagonizada por outros, pelas celebridades do *show business*, no cenário multicolorido das telas das tvs, dos cinemas e agora das telas digitais.

Como aqui já expressamos, os processos emancipatórios ocorrem numa dinâmica social multideterminada e seria ingenuidade considerar que a escola sozinha, ou qualquer outra instituição social, isoladamente, consiga produzir mecanismos de resistências às práticas opressoras. No entanto, as práticas pedagógicas críticas adquirem o potencial de resistência à medida que considerem os pressupostos que emanam da perspectiva crítica, dentre os quais realçamos:

A finalidade da educação é formar sujeitos conscientes de seu lugar no mundo; sujeitos que, no processo educativo aprendem a dar nome e sentido ao mundo; jamais sujeitos despersonalizados e objetos à mercê de um processo que lhe é estranho.

A educação será sempre um ato de resistência à racionalização da prática educativa como pretexto de potencializar o desenvolvimento econômico; a educação em seu sentido latente, jamais poderá se concretizar na perspectiva mercadológica.

A construção do conhecimento se fará na prática dialógica; na vivência crítica da tensão entre teoria e prática e jamais se concretizará como mera transmissão de informações sem vinculação à realidade dos educandos ou dos educadores.

A emancipação dos sujeitos da prática deve organizar toda prática pedagógica, num processo contínuo de luta e compromisso social, onde se tecem os fundamentos de uma prática democrática e crítica. Esse processo não se fará, jamais, na perspectiva da doutrinação/domesticação dos sujeitos.

No entanto, as práticas escolares estão encobertas pelo pó histórico que as formataram; carregam as bases de uma racionalidade instrumental, tecnicista, de raízes positivistas, em que ainda prevalecem práticas individualistas, hierárquicas, competitivas, silenciadas, cativas, métricas pautadas na reprodução de mecanismos prontos, fórmulas memorizáveis e verbalismo estéril.

Já na década de sessenta do século passado, Paulo Freire nos alertava contra essas práticas, que denominou de bancárias, contrapondo a possibilidade de práticas problematizadoras e emancipatórias. Ele bem resume essa questão ao afirmar que toda prática *“que concorre para a interdição da curiosidade dos homens e mulheres, contribui para sua alienação”*. (FREIRE, 2018, p.162).

Dentre os pressupostos que Freire apontava como essenciais para a consecução de práticas educativas emancipatórias (MOTA, 2022, p. 99-102, TESE), na perspectiva de uma pedagogia crítica humanista (contrária à perspectiva bancária), podemos destacar:

- a) Humanização como possibilidade histórica da superação das situações-

-limites impostas pelo sistema capitalista neoliberal: não é possível um estado de humanização no capitalismo, já que este se estrutura na manutenção de um contingente de 'capital humano' a ser apropriado como força de trabalho de baixo custo, descartável. Mas como construção social é possível enfrentá-la e superá-la.

- b) Educação dialógica, problematizadora, tendo como ponto de partida a cointencionalidade do que fazer educativo entre educador-educando: a radicalidade dessa premissa consiste em que todo o processo educativo – do início ao fim – é ato de cocriação, coplanejamento, codecisão entre educador e educando. Com isso, elimina-se a perspectiva de verticalização da dinâmica educativa – não existe aquele que 'sabe mais e melhor' (o professor) e aquele que 'não sabe' (o aluno). Ambos possuem conhecimentos, práticas, saberes diversos, específicos que advêm de seu universo cultural, vernacular, de sua experiência cotidiana de vida, e que serão colocados em interação mediante uma qualificada prática docente. O resultado do processo educativo é um conhecimento construído coletivamente, avalizado pela comunidade educativa e legitimado pela melhoria da qualidade da vida prática, cotidiana do aluno, do professor, da comunidade escolar.
- c) °Não dicotomização do homem-mundo: a possibilidade de uma educação humanizadora, crítica, resistente à lógica neoliberal reificante traz como princípio a noção antropológica da "inteireza dialética" da condição humana. Com isso, Freire advoga uma educação que dê conta de atender a formação do ser humano em suas múltiplas camadas constitutivas, pelas quais perpassam necessidades físicas, intelectuais, afetivas, emocionais, espirituais, religiosas.

Isso é possível porque o conteúdo da educação é tudo o que diz respeito ao ser humano, na sua existência concreta, diária, cotidiana. Assim, a educação parte da situação do homem, problematiza essa situação, oferece condições de compreensão crítica dessa situação, ensina a ver as relações estruturantes, a parte-todo na qual essa realidade se engendra e se mantém, elabora alternativas e decide ações concretas para intervenção crítica nessa realidade. A educação é para a melhoria da vida concreta de cada ser humano, no seu contexto local.

O conhecer, o educar é resultado de interação entre subjetividades críticas, criativas, emancipadas. Educar é ato de construção coletiva de humanização de si, do mundo humano, em que caibam todos, humanos e não humanos, as atuais e as futuras gerações. Nunca será uma mercadoria a ser oferecida no mercado do consumo predatório efêmero, desumanizante.

A pedagogia que defendemos é, necessariamente, uma pedagogia crítica que nos ajude, como humanidade, a superar a objetificação do humano, das relações humanas e entre humanos e meio ambiente; que nos ajude a recompor o nosso tecido social esgarçado pela insanidade e pela brutalidade a que tem nos levado a lógica da competitividade como *modus operandi* do *homo faber* neoliberal.

Só a pedagogia crítica pode nos habilitar para esta consciência do cuidado com o outro, pois defendemos como um dos princípios o reconhecimento da existência do outro como inteireza dialética, em sua existência multidimensional que não admite reducionismos ou reificação. Essa consciência nos coloca naquela atitude radical de não terceirizar nossos compromissos éticos, estéticos, políticos de atenção personalizada ao outro em nossas práticas educativas: educadores e educandos – e toda a comunidade escolar – são igualmente organizadores, planejadores, construtores e operadores da tarefa educativa. Não os especialistas exógenos, burocráticos, tecnocráticos.

Nossa relação educativa será pautada pela necessária atenção dispensada ao outro como presença igualmente qualificada para a produção do conhecimento, pois também, o outro é construtor de conhecimento, é sujeito pensante, é sujeito autônomo em relação ao seu processo educativo. Por isso, recusamos a adesão acrítica aos postulados do neoliberalismo pedagógico que vem se insinuando nas políticas públicas educacionais.

Daí nossa aposta em uma pedagogia crítica que subsidie educadores, alunos, comunidade escolar, governos, sociedades no empenho coletivo da construção de uma vida boa, justa, em relações pessoais e sociais emancipadas, em que se coloque como princípio operativo o cuidado, a ternura, a delicadeza consigo, com o outro, com toda forma de vida humana e não humana.

Colaboradores

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco - Contribuiu com este artigo na elaboração do tópico “O produtivismo na Educação e o escanteio da Pedagogia” e com elementos de análise no tópico “Práticas pedagógicas como resistência”.

Guadalupe Corrêa Mota – Contribuiu com este artigo na elaboração do tópico “Pedagogia Humanista: da Filosofia à Pedagogia” e com elementos de análise no tópico “Práticas pedagógicas como resistência”.

Referências

- APPLE, M.; NÓVOA, A. Nota de abertura. In: APPLE, M.; NÓVOA, A. (org.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 8.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. A mercantilização educacional e a ideologia do ensino espetacular. *Revista Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n, 43, p.249-264, 2014
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade

neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. 2 reimp. São Paulo: Cortez, 2018.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. rev. e amp. Campinas: Cortez editores, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 14 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 13 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 20 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa) 56. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido**. Prefácio de Ernani Maria Fiori. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. Rio de Janeiro. Vozes. 1995, p. 228-252.

GIROUX, Henry. **Pedagogias Radicais**. São Paulo: Cortez, 1983.

MOTA, Guadalupe C. **“Eu, não, nós!” O humanismo relacional de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica**. 2022.Tese. Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2022.

NUSSBAUM, Martha. Sem Fins Lucrativos: **Por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SUCHODOLSKI, Bodgan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. A pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 5. Ed. Lisboa-Portugal: Livros Horizonte. 2000.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e compilador). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-20.