

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VOLNEI FORTUNA

**SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO LIBERTADORA NO CONTEXTO NEOLIBERAL:
A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE**

Passo Fundo/RS

2021

VOLNEI FORTUNA

**SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO LIBERTADORA NO CONTEXTO NEOLIBERAL:
A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação – FAED, da Universidade de Passo Fundo – UPF, sob orientação do Professor Doutor Eldon Henrique Mühl, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Passo Fundo/RS

2021

CIP – Catalogação na Publicação

F745s Fortuna, Volnei
Subjetividade e educação libertadora no contexto neoliberal:
a atualidade de Paulo Freire / Volnei Fortuna. – 2021.
149 f.; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2021.

1. Educação. 2. Subjetividade. 3. Neoliberalismo. 4. Freire,
Paulo, 1921-1997. I. Mühl, Eldon Henrique, orientador.
II. Título.

CDU: 37.013

Catalogação: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 10/1430

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

**“SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO LIBERTADORA NO CONTEXTO
NEOLIBERAL: A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE”**

Elaborada por

Volnei Fortuna

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em: 13 de julho de 2021
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl
Presidente da Banca
Examinadora Orientadora

Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira
Universidade Federal da Fronteira Sul

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Ivo Dickmann
UNOCHAPECÓ

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Eldon Henrique Mühl pela confiança e aceite em orientar-me no período de quatro anos de doutoramento, também, pela presença intelectual e exemplo indagador na busca incansável pela garantia da dignidade humana. Ensinou-me constantemente que a pesquisa nos exige reflexão crítica, ética, humildade e ação para a transformação da sociedade. Sou imensamente grato.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo pelo financiamento da pesquisa, sendo uma oportunidade de crescimento humano, intelectual e de indagação para poder contribuir com a educação a partir da práxis de Paulo Freire.

Ao Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação – NUPEFE, que através dos encontros e debates ocorridos, oportunizou o aprofundamento crítico e reflexivo para qualificação da tese.

Aos professores, Dr. Altair Alberto Fávero, Dr. Thiago Ingrassia Pereira, Dr. Angelo Vitório Cenci e Dr. Ivo Dickmann, por terem aceito estar nas bancas de qualificação e de defesa da tese. As problematizações, observações, apontamentos e críticas foram fundamentais para intensificar a argumentação, redação e ajustes das proposições defendidas. É uma honra ter pesquisadores inspiradores como estes que pensam a educação de forma orgânica.

Gratidão à minha esposa, Adrieli Cecchin Fortuna, e meu filho, Pietro Fortuna, pelo carinho, atenção e sensibilidade neste tempo de pesquisa. Com Paulo Freire, aprendi que o amor e a afetividade vivenciados na família são promotores do ser mais gente, ser mais humano.

Uma pedagogia será tanto mais crítica e radical quanto mais ela for investigativa e menos certa de “certezas”. Quanto mais “inquieta” for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará. Uma pedagogia preocupada com as incertezas que se radicam nas questões que discutimos é, pela própria natureza, uma pedagogia que exige investigação. Assim, essa pedagogia será muito mais uma pedagogia da pergunta do que uma pedagogia da resposta.

Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990)

O educador tem como tarefa essencial desenvolver o respeito e o amor à verdade, a reflexão pessoal, os hábitos do livre exame ao mesmo tempo que o espírito da tolerância; o sentimento de direito da pessoa humana e da dignidade, a consciência da responsabilidade individual ao mesmo tempo que o sentimento da justiça e da solidariedade social, e a adesão ao regime democrático e à República.

Gregorio Torres Quinteto (1985)

RESUMO

A presente tese trata do tema da subjetividade e da educação libertadora no contexto neoliberal, tomando por referência o pensamento de Paulo Freire. A questão norteadora da investigação concerne à como se constitui a subjetividade humana diante da predominância da visão neoliberal na educação atual e que exigências se apresentam para a formação de subjetividades libertadoras. Com base em Freire, a hipótese orientadora considera, como principal proposição, a transformação da subjetividade oprimida em uma subjetividade autônoma e livre como exigência da formação de uma sociedade mais justa, solidária e humanizada. Trata-se de identificar e analisar a complexidade da razão neoliberal que provoca a transformação da subjetividade em produção e reprodução do capital, restringindo o sentido e a finalidade da existência humana e o alcance do pensamento de Freire para a formação de subjetividades libertadoras. A tese é composta por três capítulos: o primeiro analisa a relação entre o neoliberalismo, a subjetividade e a educação; o segundo reflete sobre os princípios educativos de Freire, envolvendo a conscientização, a liberdade e a subjetividade autônoma; o terceiro busca extrair a atualidade da pedagogia libertadora de Freire como exercício hermenêutico emancipador de indivíduos e grupos diante do contexto atual. O procedimento de pesquisa é de natureza dialógico-dialética-hermenêutica, propondo uma investigação em educação que potencialize a crítica transformadora da formação e promova a compreensão dialógica entre os envolvidos no processo educativo. Considera-se, como princípios importantes desta investigação, o compromisso com a luta pela autonomia e liberdade dos oprimidos, sejam eles estudantes ou educadores de diferentes contextos de opressão. Conclui-se que a pedagogia freireana atualizada pensa a subjetividade para além do modelo neoliberal caracterizado por apresentar um sujeito sem mundo e sem capacidade intersubjetiva. A teoria freireana é um contraponto ao neoliberalismo por levar os sujeitos à problematização da realidade, tornando-os propositivos diante da negação da dignidade humana. Em tempos obscuros como o atual, a subjetividade libertadora possibilita a superação das miopias e presunções intelectuais, provocando os sujeitos à reapropriação ética. Esta, em Freire, tem como princípios essenciais a amorosidade, a autonomia, a humildade, a solidariedade e a esperança de pensar a sociedade de forma democrática, dialética e participativa.

Palavras-chave: Educação. Subjetividade. Neoliberalismo. Liberdade. Paulo Freire.

ABSTRACT

This thesis deals with the theme of subjectivity and liberating education in the neoliberal context, taking Paulo Freire's thought as a reference. The guiding question of the investigation concerns how human subjectivity is constituted in view of the predominance of the neoliberal vision in current education and what demands are presented for the formation of liberating subjectivities. Based on Freire, the guiding hypothesis considers, as its main proposition, the transformation of oppressed subjectivity into an autonomous and free subjectivity as a requirement for the formation of a fairer, more solidary and humanized society. It is about identifying and analyzing the complexity of the neoliberal reason that provokes the transformation of subjectivity into production and reproduction of the capital, restricting the meaning and the purpose of human existence and the reach of Freire's thought for the formation of liberating subjectivities. The thesis is composed of three chapters: the first one analyzes the relationship between neoliberalism, subjectivity and education; the second one reflects on Freire's educational principles, involving awareness, freedom and autonomous subjectivity; the third one seeks to extract the actuality of Freire's liberating pedagogy as an emancipatory hermeneutic exercise of individuals and groups in the current context. The research procedure is of a dialogical-dialectic-hermeneutic nature, proposing an investigation in education that enhances the transforming criticism of the formation and promotes the dialogic understanding among those involved in the educational process. It is considered, as important principles of this investigation, the commitment to the struggle for the autonomy and freedom of the oppressed, be they students or educators from different contexts of oppression. It is concluded that the updated Freirean pedagogy thinks subjectivity beyond the neoliberal model characterized by presenting a subject without a world and without intersubjective capacity. Freire's theory is a counterpoint to neoliberalismo because it leads subjects to problematize reality, making them propositional in face of the denial of human dignity. In obscure times like the present, liberating subjectivity makes possible to overcome short sightedness and intellectual presumptions, provoking subjects to ethical re-appropriation. This, in Freire, has as essential principles the lovingness, the autonomy, the humility, the solidarity and the hope of thinking about society in a democratic, dialectical and participatory way.

Keywords: Education. Subjectivity. Neoliberalism. Freedom. Paulo Freire.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 NEOLIBERALISMO, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO.....	21
2.1 O neoliberalismo e o mercado	35
2.2 A educação em tempos neoliberais: uma visão crítica	43
2.3 Capitalismo e neoliberalismo: as críticas de Paulo Freire.....	59
3 EDUCAÇÃO E LIBERDADE: RECONSTRUINDO A SUBJETIVIDADE EMANCIPADORA E OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DE FREIRE	74
3.1 A dimensão polifônica da educação freireana	78
3.2 Educar para/pela a liberdade	85
3.3 A formação de coletivos em contextos midiáticos.....	100
4 CRÍTICA E ATUALIDADE DA PEDAGOGIA LIBERTADORA: UMA HERMENÊUTICA-DIALÉTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA	108
4.1 As críticas a Freire na atualidade	113
4.2 A experiência do oprimido como esperança de emancipação	121
4.3 O desafio da reinvenção da pedagogia freireana.....	131
4.4 A formação de subjetividades democráticas na diversidade de suas vozes	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

1 INTRODUÇÃO

Diante da dinamicidade, tanto no contexto educacional, quanto no contexto social atual, percebe-se a precarização da subjetividade humana e a crescente limitação da autonomia de ação do sujeito diante da realidade que o envolve. Nas últimas décadas, ocorreram mudanças profundas e transformações aceleradas, que atingiram praticamente todas as dimensões da humanidade (CENCI; MARCON, 2016). De modo mais específico, percebe-se que as mudanças decorrentes de uma nova ordem econômica e social têm produzido novos modos de subjetivação, ou seja, modos do sujeito se relacionar consigo mesmo e com os outros, que contribuem com a reprodução de uma realidade de difícil convivência, influenciando a interação social e a formação de uma identidade cultural de liberdade e solidariedade. Nesse cenário, os indivíduos vivem crescentes tensões entre perspectivas de individualidade e coletividade, singularidade e pluralidade, humanização e desumanização, emancipação e massificação, liberdade e opressão, entre outros dualismos que comprometem a formação integral e genuína do ser humano.

Essa nova configuração tem promovido problemas crescentes no campo educacional e desafiado educadores e gestores a buscarem alternativas de ação que possibilitem a manutenção do papel formativo e humanizador da educação. Trata-se de manter uma perspectiva humanizadora na formação dos indivíduos, frente a um contexto de intenso apelo à competição e ao individualismo. O crescimento econômico, sobreposto à dinâmica educativa, conduz a processos formativos lineares, tendenciosos e direcionados. A formação mercadológica nem sempre gera melhor qualidade de vida para os sujeitos e também não garante uma formação voltada à democracia e à justiça social. Ao contrário, ela amplia e reforça a reprodução de um sujeito oprimido, impondo uma vida alienada e alienadora da condição humana.

O primeiro contato com Paulo Freire e suas obras ocorreu no curso de bacharelado em Filosofia, no Instituto Superior de Filosofia Berthier – IFIBE (2009-2011)¹. A Filosofia abriu caminhos para compreender as contradições existentes na sociedade e as possibilidades de intervir através da reflexão sistematizada e da ação efetiva como práxis. Na pesquisa de conclusão do curso de Filosofia, tratei do tema: *A compreensão ética de liberdade na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire*, refletindo sobre os conceitos de humanização e desumanização, consciência e inacabamento, e a vocação ontológica do sujeito de *ser mais*.

¹ Na apresentação do percurso acadêmico e profissional realizado por mim, a redação do texto ocorre na 1ª pessoa do singular.

Compreendi que, para enfrentar a educação bancária, os sujeitos são provocados a práxis autêntica, diálogo e comprometimento que podem ser construídos pela proposta freireana de educação problematizadora.

Concomitante ao último ano de graduação, realizei uma Especialização em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais pelo IFIBE (2011-2012), trabalhando a perspectiva de Direitos Humanos em Paulo Freire. Em seguida, realizei um aperfeiçoamento em Formação Pedagógica de Docentes para Educação Básica e Profissional pelo Instituto Federal Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão (2012-2013), concedendo a Licenciatura em Filosofia. O aperfeiçoamento possibilitou-me estágio com jovens da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul – FASE, Regional de Passo Fundo. Interessante ressaltar que a escola existente no FASE denomina-se de Escola Estadual de Ensino Médio Paulo Freire.

Encontrei em Freire uma proposta pedagógica, filosófica e metodológica própria de um intelectual orgânico, que desafiou ao aprofundamento de sua epistemologia no curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (2013-2015). Na dissertação do Mestrado em Educação, refleti sobre a produtividade dos conceitos de *Epistemologia, ética e práxis pedagógica em Paulo Freire*. Tratei sobre os desafios da educação atual, especialmente, no campo da educação popular. Visando compreender que as ideias freireanas seriam importantes referências na formação dos sujeitos e para a emancipação da sociedade. Para isso, analisei a concepção de educação e de práxis pedagógica, os princípios epistemológicos e éticos do pensamento freireano e avaliei a produtividade de tais concepções, considerando o contexto atual da educação. Tratou-se de um exercício analítico e reconstrutivo, pelo qual se buscou identificar os princípios e concepções presentes nas obras freireanas. Desde 2009, vimos estudando, refletindo e procurando compreender como a educação pode contribuir para o desenvolvimento da solidariedade, da dignidade humana, da liberdade e da justiça social, tornando o sujeito transformador de sua realidade e do mundo.

Ressalto que, paralelo à formação acadêmica, houve experiências de atuação profissional que foram importantes tanto para formação humana, quanto para a vivência e para o comprometimento com as dimensões de educação, de direitos humanos e de justiça social:

1. Posterior a uma experiência de 16 meses de estágio na Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo – CDHPF, tive a oportunidade de coordenar um projeto denominado Capacitação em Direitos Humanos em Passo Fundo: formando sujeitos de direitos na Região Sul. A atuação no estágio e na gestão administrativa e financeira durante o

período de 12 meses no projeto, abriu horizontes sobre a importância da promoção de formações sobre movimentos sociais e direitos humanos, com o intuito de capacitar sujeitos para o debate de temáticas humanitárias;

2. Na sequência, durante o período de 6 anos atuei na coordenação administrativa e financeira da Associação das Entidades do Projeto Transformação, elaborando e executando projetos sociais que vislumbravam assessoria a cooperativas de catadores de material reciclável e atendimento a crianças e adolescentes em área de vulnerabilidade social. Na ocasião, diversos momentos formativos foram desenvolvidos com estudantes e instituições sobre a importância da correta gestão e destinação final dos resíduos sólidos, bem como, a participação na construção de políticas públicas através da Assembleia Permanente de Preservação Ambiental e do Conselho Municipal do Meio Ambiente. Foi possível participar, enquanto entidade e cooperativas, de forma ativa na construção do Plano Municipal de Gestão Integrada de Resíduos Sólidos de Passo Fundo. Ocorreu o enfrentamento para que as cooperativas assumissem a gestão da reciclagem e a aprovação de sua contratação pelo Município de Passo Fundo, sendo esta uma luta e conquista histórica. Estive junto com as cooperativas, lutando para que fossem reconhecidas pelo protagonismo no processo de discussão e de gestão dos resíduos sólidos. Aqui se expressa a mais rica vivência de educação popular, da arte de pisar no barro para a transformação acontecer, tornando a vida de muitas pessoas menos dolorosa e mais digna;
3. Atuei como educador no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão, ministrando as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Ética Ambiental, Sociologia da Educação, Educação e Direitos Humanos, entre outras. Foi uma oportunidade única em que desenvolvi diversos debates acalorados e vivências de diversas trocas de experiências entre estudantes e Quilombolas residentes na cidade de Sertão, bem como, com os estudantes do Instituto Educar e com os assentados do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra da Fazenda Anonni. Foram momentos intensos de práxis educativa e de construção de conhecimento orgânico;
4. Atualmente, como Coordenador da Pastoral do Colégio Salvatoriano Bom Conselho, atuo profissionalmente num contexto de educação distinto no sentido de condições estruturais e de público atendido. Esse contexto mostra que se deve lutar, incansavelmente, para que todos os sujeitos tenham espaços educativos com condições equânimes, para desenvolverem os processos de ensino e aprendizagem, independente

da sua condição econômica. Acredito que através da educação avançaremos no debate sobre a transformação das adversidades existentes na sociedade.

A sintonia existente entre a vida profissional e a vida acadêmica, conduziram para o doutoramento em educação, buscando, a partir das perspectivas de Paulo Freire, o aprofundamento da questão da subjetividade e a educação libertadora no contexto neoliberal. Tem-se presente que, na teoria freireana, a educação da subjetividade sustenta-se na práxis libertadora, com condição de promover a autonomia, a solidariedade e a humanização entre os sujeitos. Na formação promovida no contexto da imposição da ideologia neoliberal, produz-se uma subjetividade subserviente e individualista que se contrapõe à subjetividade que a educação libertadora exige. Por isso, tratar-se-á do problema da limitação da subjetividade egocêntrica, decorrente dos mecanismos produzidos pelo capitalismo e pelo neoliberalismo, que impedem a liberdade e a autonomia do sujeito e a emancipação social. A proposta está em realizar a crítica a tais concepções de sujeito, apontando possibilidades de formação de uma subjetividade emancipadora. A formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis é a garantia de uma educação transformadora proposta por Paulo Freire e, por nós concebida, como necessária no atual contexto social, cultural e econômico.

A educação só se constitui numa prática de geração de emancipação, se sua estrutura e dinâmica de organização e prática pedagógica contemplarem a formação histórica dos sujeitos. Nessa perspectiva, construir, reciprocamente, uma dinâmica de formação crítica para cidadania exige a interlocução entre o processo formativo subjetivo do indivíduo e o processo objetivo da sociedade, enquanto processos históricos concretos.

O desenvolvimento da capacidade argumentativa e do pensar por si mesmo só se desenvolve no confronto dialógico com o outro, ou seja, na disposição do sujeito confrontar-se com a argumentação e o pensar dos outros. A realização de tal processo não depende exclusivamente de uma concepção crítica de formação, mas de práticas educativas efetivas que façam da dialogicidade uma experiência formativa predominante no contexto atual. No confronto dos saberes dos outros e na investigação sobre a realidade vivenciada, é que os indivíduos podem encontrar potencialidades de transformação.

O sujeito encontra na argumentação o esclarecimento de ideias, a capacidade de desenvolvimento reflexivo, sendo sujeito ativo e criativo na transformação do mundo (MÜHL; KOHLS, 2019). Para Paulo Freire, assim como para Sócrates, o pensar e a argumentação se apresentam como fatores essenciais que garantem a humanização e a construção da sociedade democrática. Somente pelo diálogo, o sujeito se torna participante do ato que constitui a si mesmo e o mundo em que se encontra situado. É a ação dialógica que empodera o indivíduo e

o torna responsável pelo mundo em que vive. Por isso, o diálogo torna possível o surgimento de uma sociedade fraterna e solidária.

A promoção de sociedades democráticas exige da educação a formação dos sujeitos para uma vida que tenha sentido e que se diferencie da vida destinada meramente à produção e ao consumo. Não se trata de desconsiderar estas duas dimensões na formação humana, mas de relativizar sua importância, ressaltando a necessidade de levar em consideração outros fatores que tornam a vida humana significativa. Trata-se de pensar e realizar a vida sob a perspectiva da interação, da criatividade e da convivência democrática.

Diante disso, a escolha metodológica é, sem dúvida, um ponto essencial do trabalho de pesquisa, pois sua influência irá repercutir não somente sobre a configuração do texto, mas no direcionamento de uma prática pedagógica crítica e transformadora no contexto educativo cotidiano. Por isso, o procedimento de pesquisa será de natureza dialógico-dialética-hermenêutica, uma vez que se propôs uma investigação em educação que potencializasse a crítica transformadora da formação e promovesse a compreensão dialógica entre os envolvidos no processo educativo. A investigação, na perspectiva aqui concebida, não é um exercício externo sobre um autor ou sobre um conjunto de suas obras, mas um exercício de construção de compreensões e de sentidos de práticas formativas, mediatizadas pelos textos, pelos contextos e, especialmente, pelos interlocutores em relação à dialogicidade. Nesse processo, assume uma presença especial de Paulo Freire.

Para Gatti, a pesquisa em educação, nos últimos tempos, tem passado por uma série de desafios que mexem com as raízes do movimento social e questionam o papel da educação na formação humana. Constata a autora que “há uma ânsia de compreender processos e situações, que, para o pesquisador atento e crítico, estão à margem ou além do usual modelo de explicações. Há a percepção de desencaixes do teorizado e do que sucede, em que despontam insuficiências de fórmulas aprendidas” (GATTI, 2012, p. 20). Diante de tal situação, abrem-se possibilidades do surgimento de problemas e de investigações com um olhar teórico-metodológico que cria e recria novas posturas na interpretação dos textos e da própria realidade educacional. Para tanto, é preciso estar atento à abertura que tal hermenêutica da pesquisa pode oferecer, abrindo-nos para novas visões sobre interconexões, contradições e probabilidades que possam surgir. A compreensão de um texto também é subjetiva, considerando que o sujeito, em determinado contexto histórico, reflete sobre o texto a partir de sua realidade. A atividade reflexiva lembra que o sujeito participa, de qualquer forma, do mundo do qual ele faz parte. Conforme destaca Gadamer,

[...] todo compreender é sempre algo mais que a mera compreensão. Nós partimos do conhecimento também de que a compreensão que se exerce nas ciências do espírito é essencialmente histórica, isto é, que também nelas, um texto só pode ser compreendido se em cada caso for compreendido de uma maneira diferente (2005, p. 489).

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter dialógico-hermenêutico, reconstrutiva e crítica. A proposta metodológica é de pensar uma alternativa humanizadora diante de um contexto de competição, de individualismo e de egocentrismo. Para tanto, a retomada de uma fonte que se tornou referência na educação no Brasil, na América Latina e no mundo: as obras de Paulo Freire. O projeto pedagógico de Freire apresenta-se como inovador, à medida que pensa a educação sob a perspectiva da subjetividade do oprimido.

Na obra: *A caminho de uma pedagogia hermenêutica* (2010), Hans Georg Flickinger apresenta a compreensão e a busca dialógica pelo sentido do texto. Na interação dialógica conflitiva entre autor e texto, apresenta-se uma sequência que possibilita analisar o sentido da pesquisa, perpassando pela epistemologia, metodologia, pesquisa, projeto de pesquisa, problema de investigação até chegar à pergunta que estará presente em toda a pesquisa. “A produtividade do processo de escrever deve-se à oscilação incessante, ao vaivém entre os esboços de sentido intuídos por parte do autor, e as qualidades-momentos perturbadores, inerentes à própria linguagem que os precede em horizonte inesgotável” (FLICKINGER, 2010, p. 14). Para dar início à escrita de um texto é preciso ter presente uma ideia central a ser seguida e, no processo de escrever, iniciam-se as mais palpitantes experiências, não deixando de ser um caminho epistemológico. A produção de um texto não pode ser compreendida como simples reprodução de um pensamento na escrita.

A investigação aqui proposta não acontece de forma linear, mas é concebida de modo (em) espiral, com uma dinâmica de idas e vindas, promovendo ruptura e religação entre senso comum e o conhecimento sistematizado. A conexão entre observação e interpretação é permanente, focalizando a construção metodológica na articulação entre a vida cotidiana e o desenvolvimento da compreensão teórica. Assim, a construção metodológica é parte do objeto de estudo com a explicitação de suas conexões com o contexto atual e as fontes originárias de sua constituição. A escolha do método carrega consigo a objetividade, a validade e a coerência com o processo de desenvolvimento das compreensões cotidianas com as compreensões desenvolvidas criticamente. Isso vai ser garantido na construção do tema – objeto a ser investigado – com a inclusão do sujeito do conhecimento em sua própria constituição. A construção do objeto implica na reconstrução do sujeito. Trata-se, não de um mero exercício de investigação acadêmica, mas de construção de uma subjetividade investigativa e argumentativa,

capaz de promover uma educação mais solidária e humanizadora. O investigar envolve o investigar a si mesmo.

Todo e qualquer modelo de produção tem uma historicidade e, diante disso, o trabalho de contextualização é fundamental, seguindo uma conjuntura ordenada dos procedimentos que se atentam ao objeto de estudo. A pesquisa em educação requer aprendizado de técnicas e procedimentos analíticos que garantam a percepção das dúvidas e incertezas, que se apresentam no cotidiano da educação. A incerteza é uma constante no processo formativo do indivíduo, pois é ela que instiga o educando a buscar um novo conhecimento. A educação não pode ser pensada sem este impulso desorientador, que faz o educando buscar construir sua autonomia e desenvolver seu questionamento crítico. Reorientá-los significa, em primeiro lugar, ajudá-los a desorientar-se.

A questão norteadora da investigação consiste em esclarecer como se constitui a subjetividade humana diante da predominância da visão neoliberal na educação atual e que possibilidades e exigências ainda se apresentam, para a formação de subjetividades libertadoras e de um processo social emancipador? A hipótese orientadora considera como principal proposição a transformação da subjetividade oprimida em uma subjetividade autônoma, como exigência da formação de uma sociedade mais justa, solidária e humanizada. Partindo da análise da personalidade autoritária ou subserviente decorrente da educação liberal e mercadológica, a tese apresenta a necessidade e a possibilidade de formação de uma personalidade sensível a si mesmo e ao outro, dialógica e amorosa.

O objetivo é identificar e analisar a complexidade da razão neoliberal que provoca a transformação da subjetividade em instância de produção e reprodução do capital, restringindo o sentido e a finalidade da existência humana. Analisar-se-á, de maneira sistemática, as dimensões de subjetividade e educação no contexto neoliberal, propondo olhar crítico diante de mecanismos formativos que tencionam e desconstroem processos de ascendência cultural, econômica, política e social a determinados sujeitos e a determinados grupos sociais. Em contraposição, apontar-se-á possibilidades educativas e pedagógicas que garantam ao sujeito oprimido a busca pela liberdade e pela dignidade humana. Considera-se como princípios importantes desta investigação o compromisso com a luta pela autonomia e liberdade dos oprimidos, sejam eles, alunos ou educadores de diferentes contextos de opressão.

Sustentando-se, especialmente em Paulo Freire, busca-se apontar as possibilidades da construção de uma subjetividade investigativa, argumentativa e práticas coletivas capazes de promover uma sociedade mais solidária e humanizadora. Retoma-se a questão da subjetividade como conceito para enfrentar o reducionismo da educação no neoliberalismo e,

consequentemente, a fragmentação das sociedades democráticas. Deixar-se-á claro que, diferente da formação para as habilidades e as competências, que tem como embasamento a formação de sujeitos adaptáveis, flexíveis e produtivos, a formação dialógico-dialética-hermenêutica tem como propósito a circularidade da aprendizagem não como repetição, mas como interação complexa e permanente com o mundo circundante e com os parceiros dos processos, sendo um verdadeiro círculo hermenêutico ou um exercício dialógico e emancipador permanente.

Refletir-se-á sobre o quanto o capitalismo tende em articular os fluxos econômicos, buscando equiparar as dimensões de economia política e de economia subjetiva. Este dualismo advém da normatização neoliberal que aponta para uma ética empresarial da própria vida. Sobre o prisma da política, é entendido como força empresarial com vistas ao domínio mercadológico na sociedade. Configura-se num projeto de fragmentação democrática. Nesse contexto, cabe compreender que os interesses do mercado se associam aos processos de formação da subjetividade, fazendo com que o sujeito não se sinta oprimido diante da posição de sujeição produtiva. Torna-se natural para os sujeitos utilizarem conceitos como inovação, foco no resultado, produtividade, entre outros.

A tese busca enfatizar, inicialmente, que a educação neoliberal tem limitações que podem ser enfrentadas pelos princípios da educação dialógico-dialética-hermenêutica de Freire. Encontram-se como potencialidades as categorias analíticas de Freire que se mantêm sob o aspecto da crítica e da emancipação, a partir dos princípios do diálogo, da contextualização, da explicitação e da problematização das situações de opressão, do desenvolvimento do poder libertador do oprimido, da formação de uma subjetividade democrática para a constituição de uma nova ordem cultural, política e social. Esses princípios argumentativos demonstram que os sujeitos são históricos e podem reagir diante das situações de opressão, ao contrário do neoliberalismo que não dá espaço para que o ser humano seja sujeito da história. Nessa ótica, a humanização tem significado quando o sujeito torna pleno o que é, enquanto ser humano. Para humanizar-se, se faz necessária a relação entre sujeitos constituídos de história. À medida que o neoliberalismo se concentra no indivíduo, Freire busca dar ênfase às situações existenciais humanas na sociedade. Indiferente às circunstâncias sociais que os sujeitos se encontram, a mudança sempre é possível.

O primeiro capítulo, *Neoliberalismo, subjetividade e educação*, dialoga sobre o neoliberalismo como uma racionalidade que controla a conduta da empresa e, de modo intenso, a subjetividade dos sujeitos. O neoliberalismo, em vez de controle e manipulação disciplinar, apela para a prática do desempenho, autogoverno e autoempreendedorismo. Neste sentido,

buscar-se construir um diagnóstico sobre a complexidade da racionalidade neoliberal dentro das dimensões da sociedade e o que significa para a subjetividade do sujeito deixar de ser humano para ser empresa de si mesmo. Na sequência, trabalhou-se com a perspectiva de prognóstico baseado no diagnóstico e na possibilidade formativa de sujeitos críticos, analíticos e sistemáticos, que, a partir da educação, têm condição de argumentar e questionar os objetivos do sistema neoliberal. Problematizou-se sobre o neoliberalismo como uma nova configuração da sociedade capitalista, tendo como princípio a produção para o consumo e sendo orientado pela lucratividade. A nova racionalidade busca atingir todas as esferas da sociedade, inclusive na dimensão psíquica dos sujeitos, introjetando-se em seus pensamentos. Dialogou-se acerca dos mecanismos utilizados pela racionalidade neoliberal para transformar a escola num local de geração econômica e formação de sujeitos técnicos, com condição de suprir as demandas exigidas pelo mercado, ao invés de cultivar sua essência, de ser um espaço de ensino e aprendizagem, formação genuína do sujeito que por ela transita. Nesta perspectiva, suscitou-se a leitura crítica de sociedade, imbuída de um sistema que oprime e impossibilita o sujeito de ser-mais-no-mundo.

No segundo capítulo, investigou-se a dimensão da liberdade e da subjetividade, a partir da perspectiva epistemológica freireana. Para constituição de sociedades justas e democráticas, os sujeitos necessariamente exercem sua liberdade como forma de emancipação. Neste sentido, a proposta de *Educação e liberdade: reconstruindo a subjetividade emancipadora e os princípios educativos de Freire* ancora-se na provocação de uma pedagogia que, mesmo em tempos sombrios e obscuros, tem condição de formar sujeitos posicionados e preparados para o enfrentamento das situações desumanas e massificadoras, propostas pela racionalidade neoliberal. Dialogou-se sobre a possibilidade de travessia de fronteiras a partir do compreender o nosso agir no mundo. A polifonia possibilita o protagonismo pessoal e coletivo, ou seja, permite a pluralidade de sons e vozes que soam com harmonia e ritmo nos espaços em que os sujeitos estão situados. Esta construção compartilhada exige do sujeito humildade, como virtude pedagógica que se integra à ética, à política e à epistemologia, comprometidas com a educação libertadora. Este processo epistemológico acontece por meio de uma relação horizontal de educação entre educador e educando, onde os sujeitos envolvidos são portadores de conhecimento. Nesta conjuntura, a escola, conectada à realidade de seus estudantes, busca fazer com que o conhecimento seja transformador em âmbito subjetivo e intersubjetivo.

A práxis pedagógica pode ser o fio condutor no ensino e aprendizagem. Quando o sujeito aprende livremente, passa a viver livremente. A liberdade autêntica é alcançada pela revolução de si mesmo, de outrem e do mundo. O que fazer pedagógico-político e político-

pedagógico exige leitura crítica do mundo para intervenção e reinvenção da sociedade. A educação tem sentido quando os sujeitos se fazem e refazem, assumem sua inconclusão, sabem o que sabem e sabem o que ainda têm que aprender. Enquanto eternos aprendizes, assumem a briga permanente em favor da justiça e da ética social. Em seguida, apresentou-se a contribuição de Memmi (2007), quando dialoga sobre a formação da identidade do oprimido pelo opressor e sua libertação pela negação de sua condição decolonizada.

Compreender a sociedade atual implica ultrapassar determinações propostas pelo sistema neoliberal, que atribui poder absoluto ao mercado e à tecnociência, que prima pelo desenvolvimento econômico, a partir de uma nova racionalidade, e desconsidera elementos essenciais para a compreensão da vida dos sujeitos e instituições contemporâneas. Este discurso reduz a dinâmica educativa à dimensão mercadológica, que perde de vista a liberdade, modos de vida sustentáveis, a pluralidade e o respeito. Considerando a complexidade existente na ótica da educação de mercado, entende-se que o neoliberalismo ainda não terminou e pode ser compreendido como estratégia de mercado. Em contraponto à concepção neoliberal, provoca-se os sujeitos à luta contra as forças de dominação, compreendendo a liberdade enquanto constante processo de conquista, que exige do ser humano atitude transformadora. Faz o sujeito instigar-se ao aprofundamento epistemológico, para solidificar de maneira argumentativa seus posicionamentos na sociedade, postando-se contra o que intensifica o ódio e a violência. Este também é um desafio das ciências humanas, confrontar o neoliberalismo frente às mudanças que propõe e que atingem diretamente o coração da democracia, por conseguinte, a dignidade das pessoas. Com isso, constata-se a necessidade de superação das formas de opressão, possibilitando ao sujeito condição para reflexão e leitura crítica do mundo. A busca permanente pela liberdade exige do sujeito um ato responsável, por isso, a importância da atuação coletiva dos sujeitos diante da conjuntura midiática.

No terceiro capítulo, *Crítica e atualidade da pedagogia libertadora: uma hermenêutica-dialética da pedagogia freireana*, estar-se-á dialogando, em um primeiro momento, com textos falaciosos que visam a desconstrução da teoria freireana e menosprezam o potencial crítico da sua pedagogia. Trata-se de enfrentar a configuração atual da cultura das elites, que vêm expressando a sua mais vil concepção sobre todos aqueles que não se enquadram em seu ideário, especialmente os oprimidos, os excluídos e os pobres. Sob o argumento da necessidade da neutralidade da educação e dos profissionais que atuam na educação, destacam-se a necessidade e a urgência de consolidar medidas que previnam a *prática de doutrinação política e ideológica* e restrinjam o papel da educação a um projeto de formação estritamente cientificista, gestacional e técnica, desconsiderando outros aspectos que são fundamentais na

educação, como a formação crítica e para a democracia. Procuram limitar a liberdade de expressão dos educadores e das educadoras, impedindo que ajam e vivam como seres livres.

Num segundo momento, buscar-se-á identificar e analisar as possibilidades que a concepção de sujeito oprimido apresenta, para Freire, como sujeito capaz de emancipação. A retomada dos oprimidos, como fonte de possibilidade da solidariedade e da emancipação, é uma ideia desafiadora para a educação atual. Trata-se de esclarecer por que a subjetividade do oprimido sustenta a esperança da humanidade, mais ainda diante da violência sistêmica e da tragicidade da vida humana. As posturas conservadoras e retrógradas na atualidade revelam que, infelizmente, somente no oprimido se encontram elementos de esperança na luta pela emancipação. E, por fim, apresentou-se os desafios existentes para a reinvenção da pedagogia freireana na atualidade. Por isso, as concepções da pedagogia freireana podem ser uma hipótese plausível para a luta e fortalecimento de uma pedagogia emancipadora. A potencialidade revolucionária do oprimido é capaz da ação libertadora e da transformação do sujeito e do mundo, buscando humanizá-los. Não se pode continuar dando o título de libertadores aos sujeitos detentores do poder, defensores da ordem injusta instituída, mas aos que buscam, por meio do respeito aos outros e pela solidariedade, a emancipação de todos. Para tanto, a proposição da formação de uma subjetividade democrática se apresenta como um importante indicativo da pedagogia libertadora de Freire.

2 NEOLIBERALISMO, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO

A gestão neoliberal de si mesmo consiste em fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce [...]. Sem dúvida, a nova norma de si é a realização pessoal: temos que nos conhecer e nos amar para sermos bem-sucedidos.
(DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344-345)

Identificar e analisar as bases do neoliberalismo possibilita compreender as profundas transformações ocorridas na sociedade. Compreendido, normativamente ou economicamente, o fato é que ele influenciou o mundo inteiro através da implementação da lógica capitalista na relação entre sujeitos e na constituição das subjetividades. A normatividade da subjetivação neoliberal enfraquece a mobilização entre indivíduos, submetendo-os a uma convivência de competição e de concorrência. Isso faz com que a formação do sujeito e do próprio cidadão se opere pelo princípio do egocentrismo, negando a importância da solidariedade e reduzindo o papel humanizador da educação. Na ausência de posicionamento contrário, a normatividade neoliberal desemboca em movimentos sociais reacionários que oprimem e negam a cidadania. Dardot e Laval expressam nas primeiras linhas da obra *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal* (2016) que o neoliberalismo não havia chegado a seu fim, sendo compreendido como uma *questão estratégica universal*.

O neoliberalismo, no final dos anos 70 e no início dos anos 80, fora interpretado na dualidade entre ideologia e política econômica, identificando-se a estas concepções. Coloca o mercado como uma realidade natural da sociedade, destituindo a democracia deste papel. “O neoliberalismo, compreendido dessa forma, apresenta-se como reabilitação pura e simples do *laissez-faire*”² (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 14). A relativização do liberalismo econômico, representado pelo *laissez-faire*, não impede a predominância do neoliberalismo como sistema normativo que interpela práticas do governo, de empresas e as formas de ser dos sujeitos sem que estes se apercebem de tal fato.

O novo no neoliberalismo, que emerge e se desenvolve numa forma de governança empresarial, coloniza a subjetividade ou cria uma subjetividade adequada para suprir as necessidades e interesses do próprio sistema neoliberal. Assim, a formação da identidade do sujeito, contemporaneamente, é um dos grandes problemas, levando em conta as mudanças nas

² É o símbolo do liberalismo econômico, defende que o Estado interfira o mínimo possível nas atividades econômicas, deixando que o mercado seja o grande regulador e que possa funcionar com liberdade, em outras palavras, é o capitalismo.

concepções tradicionais sobre subjetividade e sociedade, que sofrem influência de teorias anunciadoras da morte do sujeito e o fim da sociedade emancipada.

Dardot e Laval apontam algumas características do sujeito neoliberal, que tem como elemento mediador o desempenho dos sujeitos a partir do trabalho realizado. Dentre elas está a flexibilidade, a fluidez, a imprecisão e a precariedade. Estas características fazem do sujeito um executor de atividades preestabelecidas, colocando-o em situação de competitividade e o mergulhando na competição global. Em poucas palavras, pode-se dizer que a normatividade proposta pelo capitalismo culminou na normatização da subjetividade. Com a normatização da subjetividade, a noção de sujeito passa por uma grande mudança, defrontando-se com a concepção de sujeito com poder de decisão absoluta sobre si mesmo.

Num aspecto antropológico, ocupa-se de formas sutis de aproveitamento da subjetividade humana, ou seja, sujeição do sujeito por ele mesmo. O processo neoliberal vai além da destruição de direitos, instituições e regras. Produz determinadas reações sociais, formas de vida e certas subjetividades, estando em jogo a *forma de existência*, imbricada na maneira pela qual o ser humano se comporta e se relaciona com outrem e consigo mesmo. Esta normatização intensifica o sujeito a viver competitivamente, ordena que as relações sociais entrem em luta econômica e sigam o modelo de mercado. Este método sugere a justificação das desigualdades, estando cada vez mais intensas e fazendo do sujeito um empresário de si mesmo. Para os autores, estas são as dimensões complementares da *nova razão do mundo* ou de uma sociedade neoliberal.

Pensado a partir da tese de racionalidade, que vai além de uma ideologia ou política econômica, o neoliberalismo passa a ser compreendido como norma de vida. Em síntese, a racionalidade neoliberal controla a conduta da empresa e a subjetividade dos sujeitos. Nesta conjuntura, defende-se a proposição de que o neoliberalismo é uma racionalidade que define um conjunto de discursos, práticas e dispositivos determinantes a uma nova forma de governabilidade, ancorada na concorrência. Neste contexto, fica explícito que a governabilidade exercida na perspectiva neoliberal caracteriza-se por um conjunto de técnicas de dominação, exercício de poder e negação da liberdade.

Salienta-se que a ideia de liberdade, apontada pelo neoliberalismo, pauta-se no princípio universal de concorrência, colocando o sujeito na condição de empreendedor, rodeado de outros sujeitos também empreendedores. Neste cenário, “governar não é governar *contra* a liberdade ou *a despeito* da liberdade, mas governar *pela* liberdade, isto é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 19). Por isso, faz-se necessário compreender na

atualidade a violência e negação de direitos básicos como educação, saneamento básico, saúde e segurança. Pela liberdade ou em nome da liberdade, o neoliberalismo utiliza-se de técnicas de poder que orientam as condutas, escolhas e práticas a serem efetivadas pelos sujeitos. Fomenta uma subjetividade narcisista, convencendo que a competitividade é o melhor conceito para convivência em sociedade. O bom competidor é compreendido como o mais bem-sucedido.

A sociedade neoliberal, da qual se faz parte, vem constituindo-se historicamente. Sua originalidade ocorre nas regras estabelecidas na criação de outro regime de acumulação, bem como, de uma sociedade organizada e funcional para o atendimento das demandas do próprio sistema. Por isso, a competitividade é ferramenta essencial sob a dimensão do princípio político e domínio de mercado, deixando-nos claro que, para além da mercantilização de coisas, este processo apresenta-se como racionalidade de mercado e, ainda mais, racionalidade subjetiva. O que está em debate não é uma crise de acumulação, mas pressupõe uma resposta à crise governamental, esta última está ancorada na globalização do mercado e na livre concorrência.

Com a instituição de um sistema de normas, o neoliberalismo acopla-se com resiliência às práticas de espaços de gerenciamento, de governo e de política, excedendo nas esferas de mercado e de capital. “Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade ‘contábil’ pela criação de concorrência sistemática entre indivíduos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30). Desenvolvendo-se, assim, uma subjetividade autônoma e descentrada. Este é o cerne da questão neoliberal, na medida em que trabalha no sujeito o ser empresário de si mesmo, garante o constante movimento do mercado.

O neoliberalismo tem presente que, a partir da formação de subjetividades competitivas, eficientes e inovadoras, garante sua conservação permanente. Com grau elevado de convencimento sobre a importância de suas competências para a sociedade, o sujeito as reproduz de maneira natural, garantindo os princípios da economia. Esta dinâmica de adaptabilidade dos sujeitos e das instituições às questões de ordem econômica (eminente variáveis) baseia-se numa concorrência exponencial, garantidora deste sistema. A centralidade desta normatividade é a mudança do próprio sujeito. A economia, estando em constante movimento e adaptação, torna-se uma tarefa atual para que o sujeito possa criar e recriar de maneira harmônica seu viver e pensar, dentro de sua condição econômica de submissão. A adaptabilidade requer dos sujeitos mobilidade econômica em permanente evolução. Esse aspecto preserva a economia. Quando a economia evolui, para não haver retrocessos, as leis são flexíveis.

Neste contexto, vale pontuar que o princípio encontrado na ordem econômica está na concorrência. Isso desloca a relação do sentido clássico de liberalismo, que passa da definição de troca para a definição de concorrência. Enquanto se tinha a troca como elemento de equivalência, a concorrência alude o propósito de desigualdade. Nessa dinâmica de sociedade concorrencial, o Estado desempenha um papel primordial, sendo o que protege a livre concorrência e mantém a estabilidade monetária, acatada como um *direito fundamental do cidadão* (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 117). O direito do cidadão relaciona-se com a possibilidade de viver em prosperidade. Para que a sociedade seja próspera, a economia de mercado apoia-se numa sociedade que disponibiliza aos sujeitos costumes como modos de ser. Estes costumes são denominados pelo neoliberalismo de *economia social de mercado*. Compreende que concorrência (enquanto norma) e liberdade são correlatos, sendo que, somente haverá liberdade, se houver concorrência e vice-versa.

A proposta de sociedade da concorrência funciona com múltiplas unidades independentes de sujeitos empresa. Concorrendo uns com os outros, insere-os profissionalmente na condição de empresa, ou seja, *cada indivíduo deve funcionar como uma pequena empresa*. Contudo, a visão de empresário de si mesmo não se apresenta como forma de dignidade ou segurança, carrega consigo um novo formato de escravidão pela venda da ideia de bem-estar. “Tornando-se proprietário e produtor familiar, o indivíduo recuperará as virtudes da prudência, da seriedade, da responsabilidade, tão indispensáveis à economia de mercado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 129). A economia de mercado requer dos sujeitos coragem, honestidade, independência e trabalho rigoroso. Com a ausência dessas atribuições, pode-se cair no prazer como finalidade da vida, no hedonismo egoísta.

O ponto primordial do neoliberalismo origina-se na relação entre instituições e ação dos sujeitos que possibilitam equilíbrio na máquina econômica e, ao mesmo tempo, constroem através da concorrência uma nova dimensão de ser humano, o sujeito empreendedor. A dimensão antropológica de homem empresa é a grande contribuição neoliberal. Através desta contribuição estratégica, as situações que não corresponderem à perspectiva concorrencial são consideradas situações problemas, que impossibilitam harmonia entre a relação dos sujeitos econômicos.

A concorrência é concebida como estímulo para novas descobertas, fazendo o sujeito se autossuperar³, ultrapassar seus limites, com o intuito de descobrir oportunidades de lucro e

³ O Estado não tem que se preocupar em cuidar do sujeito, considerando que quanto mais o Estado se responsabilizar pelos indivíduos, menos estes buscam alternativas de superação de suas dificuldades a partir de sua força.

atender os princípios do *mercado eficiente*. Para atender a política neoliberal de constituição de uma economia concorrencial pura e perfeita, a orientação sustenta-se nas “dimensões de rivalidade na ação e, mais fundamentalmente, moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 136). Neste processo, o mercado torna-se formador do sujeito econômico.

A diferença entre os liberais e os neoliberais encontra-se na concepção de sociedade e de economia. Os liberais seguem a ordem “natural” de manutenção dos privilégios a partir de posições conservadoras⁴, enquanto que os neoliberais compreendem que este é um limitador do progresso e podem movimentar o mercado e a economia através da formação das subjetividades. A referência de sujeito neoliberal representa a empresa que objetiva escolhas e as executa, este sujeito ativo na economia é o empreendedor. Enquanto que a referência de sujeito liberal está em constante proteção de seus interesses individuais, recusando o princípio de alteridade. O liberalismo coloca o sujeito na condição de estruturante e estruturador dos processos, sendo denominado de *homo economicus*. Este ser humano *assujeitado* tem facilidade de adaptabilidade e modificabilidade frente a situações socioeconômicas, preocupa-se muito mais com a economia do que com o que executa.

A escolha é mais um elemento de criatividade e indeterminação que faz o sujeito conduzir-se e governar-se pelo mercado, considerando que a economia é compreendida como teoria da escolha e da preferência. Na ótica de economia de mercado, a essência repousa na condição de liberdade de escolhas. “Esse é um argumento mais funcional do que ético: a condição de funcionamento do mecanismo de mercado é a livre escolha nas decisões em função das informações que cada indivíduo possui” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 142). Nesta lógica de subjetividade, o conhecimento sob a dimensão de quantidade e avaliação pode ser utilizado como estratégia na corrida competitiva entre sujeitos. Somando-se a escolha e o conhecimento, a comunicação tem que atender os fragmentos cognitivos dos sujeitos, aqui apresentada pelo preço. Na comunicação entre indivíduos, é preciso conhecer se os mesmos dispõem de condições de assimilação das informações fragmentadas recebidas na conversa.

Pode-se elencar a tese habermasiana, ao considerar a comunicação essencial para o desenvolvimento do conhecimento humano e a formação subjetiva dos sujeitos. Mühl (2018) apresenta a teoria comunicativa como conceito fundamental na constituição subjetiva e social. Destaca a constituição comunicativa da subjetividade humana baseada na interação. Na

⁴ A posição conservadora consiste na manutenção da organização social e de poder, garantindo a estabilidade da cultura nas instituições, da economia e da política.

interação comunicativa, o sujeito assume a responsabilidade sobre sua ação, sendo orientado pelas normas intersubjetivas constituídas na ação comunicativa. Pela comunicação, os seres humanos regulam sua ação em sociedade. O agir comunicativo possibilita superar os conflitos e fracassos gerados pelas relações sociais. Habermas propõe uma ação comunicativa que desenvolva autonomia e formação de sujeitos participativos e democráticos na sociedade.

Ao contrário da compreensão de Habermas, no neoliberalismo o mercado passa a ser instrumento manipulador da comunicação, compilando as informações dos sujeitos, fazendo-os compreender que determinadas informações podem subsidiá-los na geração econômica. Aqui a indústria cultural pode ser a fomentadora da transformação das necessidades e capacidades dos indivíduos em necessidades do mercado. Numa forma prática, o mercado pega a informação do sujeito e comunica a outro sujeito através do valor, por isso, a informação torna-se uma competência vital na lógica competitiva. O empreendedor é um visionário comercial, em constante busca de oportunidades de geração econômica, aproveita as informações por ele contidas e que outros sujeitos não as têm. A informação é elemento precioso na dinâmica de compra e venda, também para detectar boas oportunidades de mercado. Na medida em que as negociações entre sujeitos ocorrem, tem-se a compreensão de um mercado autoformador, que permite aprender e se adaptar permanentemente.

Nesta constante busca de oportunidades, que não deixa de ser uma autossuperação de si mesmo, fica notável que os indivíduos são tensionados a aprender a empreender, seguindo o jogo do mercado. Analisando criticamente, este formato social afeta as relações humanas pela dimensão de empresa. A definição do mercado caracteriza-se pela concorrência. Os sujeitos entram em luta, tornam-se líderes e permanecem nesta posição. “Essa luta tem a virtude do contágio: todos imitam os melhores, tornam-se cada vez mais vigilantes e, progressivamente, adquirem *entrepreneurship*” [empreendedorismo] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 147). O sujeito neoliberal que atualiza os métodos de persuasão, automaticamente, obtém resultados positivos sobre o consumidor. Por isso, a liberdade é componente essencial. O sujeito livre tem condição de decidir e de fazer suas próprias descobertas no mercado. Aqui o mercado se destaca pelo processo de aprendizagem e adaptação contínua do sujeito.

Nesta ótica, o mercado passa a ser compreendido como ferramenta que subsidia os sujeitos a novas descobertas, saindo do estado de ignorância para o estado de equilíbrio⁵. A descoberta fortuita para o equilíbrio é a principal característica do sujeito atento às nuances do

⁵ Observa-se que o estado de equilíbrio é hipotético, considerando o constante movimento que ocorre no mercado. Não é um mercado estático, mas em constante movimento. Com isso, o sujeito neoliberal segue em constante busca da eliminação do estágio de ignorância.

mercado, este é o verdadeiro empreendedor. Estar em permanente alerta, possibilita o sujeito empreendedor perceber as oportunidades de mercado e lucro a todo momento. Por exemplo: durante um passeio em família, decidem almoçar em um restaurante, observam que existem dois restaurantes que servem o mesmo tipo de alimento, um com valor de R\$ 10,00 e outro de R\$ 15,00. O espírito empreendedor faz com que a família se desvie do mais caro e almoce no mais barato. Neste exemplo, o sujeito competidor e empreendedor vivencia a dimensão de livre mercado e aprende com ela. O mercado é uma oportunidade de aprendizado continuado e o ato de aprender é fator fundante na dinâmica subjetiva do mercado. Para isso, os economistas são reconhecidos pelo trabalho educativo que realizam, contribuindo na autoformação do sujeito (DARDOT; LAVAL, 2016). A concepção de empresa e o olhar empreendedor são elementos a serem explorados nos espaços educativos, sendo combustível para o bom funcionamento da máquina econômica.

Toda lógica pauta-se em torno dos indivíduos capazes de autoempreender, sendo ao máximo possível *enterprising* (empreendedor). Prepara-se para a mediação do conhecimento e a execução, aproveitando todas as oportunidades de mercado para obtenção de resultados econômicos expressivos. O empreendedor ativo e criativo quebra os paradigmas tradicionais e põe em prática inovações. A inovação é um princípio que caminha junto com a concorrência. O empreendedor inovador explora novas oportunidades, busca mudanças tecnológicas, adapta-se com facilidade às novidades e as aproveita na sua gestão. O neoliberalismo tem como grande inflexão tornar o sujeito empreendedor de si mesmo.

É importante destacar que na concepção neoliberal a liberdade não é uma conquista, mas algo fabricado pela civilização, “não é o “poder fazer o que se quer”; ela é indissociável da existência de regras morais transmitidas pelo costume e pela tradição que, em razão de sua generalidade, proíbem a todo o indivíduo o exercício de uma coação qualquer sobre outrem” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 168). A liberdade individual somente pode ser compreendida pelo procedimento das regras gerais de conduta, caso as regras do direito privado não forem seguidas, põem-se em xeque a compatibilidade das liberdades. Assim sendo, as liberdades são regradadas pelo sistema de mercado.

A estratégia neoliberal está relacionada nos discursos, práticas e técnicas de poder, e tem como intuito a implementação de políticas propulsoras de mudança nas regras econômicas e das relações sociais, capaz de impor seu objetivo de concorrência geral. Todavia, o discurso marca o interesse privado com maior eficácia nas negociações de mercado e, neste movimento, explora o Estado a partir da privatização de suas empresas. Ao criticar o Estado, o neoliberalismo desqualifica o serviço público, dizendo que em sua concepção é imóvel,

incompetente, injusto e irresponsável. Tudo o que advém do público é estático e essa estaticidade ocorre pela falta de concorrência. “Os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre-comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado” (TORRES, 2018, p. 107). Para os neoliberais, o melhor Estado é o mínimo, sendo que é compreendido como problema da sociedade, não mecanismo de solução. Neste formato de reorganização das bases do capitalismo através da concorrência generalizada, colocam-se a subjetividade, as relações humanas e sociais numa lógica de mercantilização.

A premissa econômica reconhece o mercado livre e desvaloriza o setor público. Explicita que, enquanto o privado se apresenta como *pro-business*, isso quer dizer, com presteza, o Estado reflete a ineficiência e a improdutividade, que, ao invés de corroborar com a economia, torna-se uma força antieconômica. A economia atual é fluida e flexível, requer do sujeito “grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada mas criativa” (TORRES, 2018, p. 113). A conotação de aprender a aprender, de trabalho em equipe e criatividade não é vista como constitutivo epistemológico ou de uma subjetividade emancipada, corresponde a maiores resultados econômicos.

O espírito empresarial neoliberal exige responsabilidade individual dos sujeitos, para isso, sua finalidade subjetiva parte do pressuposto de garantir uma educação de qualidade para os filhos, automaticamente, a família também se responsabiliza. Assim, cria-se um incentivo para aumentar o desempenho e esforço na realização das tarefas na empresa. Esta responsabilização, em detrimento de um objetivo, obriga o sujeito ao bom desempenho. Neste sentido é que o neoliberalismo retoma os valores tradicionais como *trabalho, família e fé* que, segundo seu entendimento, são o remédio para sanar a ferida da pobreza, considerados pilares da prosperidade. Nesta dimensão de vida próspera, os sujeitos seguem indutivamente a conduta de liberdade de escolha. Para manter este status, o sujeito neoliberal mantém a estabilidade dentro das variações de mercado, cria situações de concorrência para valorização do capital e estratégias que estimulem e desestimulem os sujeitos nas escolhas quanto às situações de mercado. A coerção de mercado obriga os indivíduos a praticarem sua capacidade de intervenção na negociação.

Diante da suposta liberdade ou ética da escolha, o *marketing* (publicidade) desenvolveu uma gama tecnológica de difusão de produtos, isso desafia o consumidor a estar atento ao movimento do mercado. Exige que faça escolhas assertivas no que tange os prestadores de serviços, os melhores produtos, sendo perceptível a oferta comercial que tenha maior vantagem. A segurança é um conceito primordial na dinâmica da vida neoliberal. A

privatização da vida social não se limita ao consumo privado e lazer de massa, mas compreende o espaço comum no mesmo formato que um Shopping Center. A estrutura social tem como objetivo fazer do sujeito conhecedor de um produto, gestor de metas, de avaliação e de desempenho, transformando as necessidades objetivas em objetivos pessoais. O sujeito passa a compreender que sua realização pessoal depende do serviço e desenvolvimento da sua empresa, que está acoplado a sua responsabilidade e atenção aos objetivos. Diante desta situação, fica explícita a tensão psíquica sofrida pelos sujeitos. Este autocontrole perverso transforma o sujeito em instrumento de si mesmo.

A prática neoliberal vem com uma força disciplinadora que se impõe de modo que os sujeitos não encontram outra saída a não ser se adaptarem. Seu desenvolvimento se utiliza de estratégias que consistem em orientar de forma sistemática a conduta e subjetividade dos sujeitos, fazendo-os estarem estritamente compromissados com as transações e a concorrência radical do mercado. Por isso, a defesa de uma economia de mercado que seja aberta, possibilitando liberdade concorrencial. Para que a lógica concorrencial tenha plenitude, indutivamente o neoliberalismo faz o ser humano sentir-se, constantemente, agoniado e insatisfeito, para superar este desestímulo, potencializa-o a ir às compras, tornando-o um consumidor permanente. Este consumidor não tem nada em vista além de sua satisfação imediata e o imediatismo é uma proposta neoliberal de tornar os homens seres de consumo. Como o mercado de produtos é extremamente dinâmico e inovador, seus produtos estão em constante mutação, isso faz do sujeito uma mercadoria de prateleira. Este processo de coisificação do ser humano e de competição acirrada faz a massa seguir *ipsis litteris* as ordens do mercado: ande, pare, consuma. O sujeito moderno segue estas ordens e as cumpre de maneira fiel. “Correndo, se angustiando, se martirizando para obedecê-las. Dando em troca de alguns eletrodomésticos, e outros brinquedos para gente adulta, o melhor daquilo que tem: a sua liberdade” (GOLDMAN, 1970, p. 54).

Nesta vida tumultuada e imediatista, o sujeito não tem tempo para se envolver e criar relação com os outros, apenas está focado e preocupado em posição e dinheiro na sociedade competitiva. Pensar a sociedade empresarial constituída por empresas exige refletir sobre a nova norma de subjetividade. O sujeito neoliberal está imbricado num processo de desempenho e gozo, estando envolvido em diversas atuações profissionais. A este sujeito lhe é exigida flexibilidade, fluidez e precariedade, dentre outras. O ser humano passa a ser concebido pelo faz, ou seja, o sujeito vivencia uma vida animalésca de produtividade e consumo, trabalho e necessidade, sendo distinto das práticas discursivas e institucionais. O sujeito neoliberal é

competitivo, absolutamente imerso na competição global. Este ser competitivo parte do pressuposto dos interesses mercadológicos, tornando-o instrumento de relações comerciais.

A transformação das relações em mercado é a alavanca para a formação de uma sociedade individualista. Esta nova normatividade, automaticamente, impõe-se na normatividade subjetiva, a partir de um trabalho minucioso de controle do corpo, ordenamento do trabalho, mas principalmente pela educação das mentes. Para este trabalho, se faz necessário “postular a liberdade de escolha, suscitar e constituir na prática essa liberdade, pressupõe que os sujeitos sejam conduzidos por uma “mão invisível” a fazer as escolhas que serão proveitosas a todos e cada um” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325). É interessante que a mão invisível conduza o sujeito de tal maneira que o mesmo não questione, não contrarie, apenas siga o caminho determinado. A formação de *productive subjects* (sujeitos produtivos) é referenciada à sociedade industrial. O sujeito produtivo perpassa a estância do mero labor, tem domínio para a produção de felicidade e de prazer.

Nesta concepção, o conceito de felicidade está ligado ao princípio de utilidade. O sujeito somente se sente feliz quando sua ação e esforço tiverem resultado de interesse privado. A nova dimensão de sujeito empresarial busca unificar a pluralidade subjetiva, que por sua vez, faz o ser desenvolvedor de demandas profissionais. “O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento de si-mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326). O ato de crescimento pessoal, de projeto de vida próprio, estimula-o a constante busca de poder, conquistado por meio de sua conduta. O grande propósito é aproximar ao máximo a empresa do sujeito, de tal modo que, ao atuar profissionalmente na empresa, sinta-se parte fundante e sem nenhum sentimento de alienação, tornando o desejo do outro (empresa) como próprio (pessoal).

O autor Byung-Chul Han da obra *Sociedade do Cansaço* (2017) expressa a entrada de uma nova sociedade pautada por academias (*fitness*) com grande quantidade de escritórios, prédios, shopping centers, tornando a sociedade contemporânea indisciplinar e focada no desempenho, “seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos do desempenho e produção” (HAN, 2017, p. 25). O que está em voga no século XXI é o poder sem limites concebido pela execução de atividades. Seguindo esta ótica, compreende-se que o sujeito do desempenho, repleto de disciplina e positividade, é muito mais ágil do que o sujeito obediente. A sociedade do desempenho torna o sujeito agressor e vítima de si mesmo. Este sujeito tem grande chance de sentir-se deprimido, por estar em constante guerra consigo mesmo. Diante desta liberdade dualista de sujeito, que explora e é explorado, agride e é agredido, a estrutura inerente do sujeito transforma-se em violência ou adoecimento. Chama

atenção a postura de resistência dos sujeitos frente a sociedade regulada pelo bem-viver, não cedendo lugar à preocupação pela mera sobrevivência ou ao conceito de viver-bem.

Vive-se a intensa passagem do olhar contemplativo, reflexivo e sistemático, para a hiperatividade. Esta transição evidencia que se está vivendo um momento histórico em que os sujeitos competitivos são valorados de forma inigualável. O primeiro passo para o sujeito ativo *a priori* seria a contemplação, para *a posteriori* a ação. A vida ativa não pode decair ao patamar único e exclusivo do trabalho. Caindo neste relativismo, o sujeito neoliberal, senhor de si mesmo, passa a ser escravo de sua profissão, autoexplorando-se. Outro elemento a ser considerado na sociedade neoliberal, é que ela somente produz o sujeito que necessita e que se dispõe a competir. Os sujeitos em constante desempenho se cansam e se esgotam de maneira excessiva. Além disso, o cansaço que se expressa é um cansaço individual. O sujeito isolado se torna uma máquina de desempenho, foca-se na produtividade como perspectiva de alcance do prazer. Compreende-se o prazer como algo compensatório, é um prazer forjado, do consumo. A relação entre sujeitos tem como propósito a gratificação. Somente se relaciona com sujeitos que propiciam algum tipo de vantagem, além do que, expressa-se a ideia de uma falsa liberdade.

O sujeito de desempenho da modernidade tardia não se submete a nenhum trabalho compulsório. Suas máximas não são a obediência, lei e cumprimento do dever, mas liberdade e boa vontade. Do trabalho, espera acima de tudo alcançar prazer. Tampouco se trata de seguir o chamado de um outro. Ao contrário, ele ouve a si mesmo. Deve ser um empreendedor de si mesmo. Assim, ele se desvincula da negatividade das ordens do outro (HAN, 2017, p. 83).

Seguindo a positividade e negatividade de si mesmo, o sujeito fica com sentimento definitivo de não conseguir atingir algum objetivo. O constante processo de produção deixa-o em estado de carência, esgotamento e totalmente incapacitado de sair de si mesmo e ir ao encontro do outro. Torna-se um sujeito pobre de empatia e alteridade. A experiência nos possibilita o encontro com outro e este encontro nos modifica e transforma. Sem sensibilidade, o sujeito não percebe que está violentando e explorando a si mesmo e, conseqüentemente, a violência e exploração própria atingem outrem. A inovação neoliberal interliga-se a como os sujeitos são governados, a forma de como propriamente se governa.

Para que este sujeito tenha, constantemente, competência e habilidade, precisa trabalhar a si mesmo. O ato de trabalhar a si mesmo, frequentemente, atinge a formação e o trabalho através da exigência de *long life training* (formação por toda a vida). O *ethos* empresarial tem intervenção incisiva e coloca o trabalho em lugar privilegiado na vida dos sujeitos. O indivíduo que prioriza o trabalho, torna-se um profissional bem-sucedido e sua vida

é um sucesso. A centralidade desta concepção compreende que o trabalho é o carro chefe para geração da autonomia e da liberdade, instiga a criatividade e demonstra que o sujeito tem capacidade e valor. Para tornar-se livre, o sujeito transita da situação passiva de assalariado, para empresário de si mesmo. A ética no trabalho é tida como objeto de excelência da empresa, entrelaçando-se a subjetividade com os moldes empresariais. Não há mais distinção entre o sujeito e a empresa, porque o sujeito em si é uma pequena empresa. Nesta mesma direção, a empresa passa a ser concebida como entidade, rodeada de outras empresas de si mesmo.

Vende-se a ideia de que nesta nova concepção de sociedade, o sujeito não se percebe mais como subordinado, mas dono do próprio negócio, vendedor de serviços e produtos que suprem a necessidade mercantil. Neste sentido, não há separação da vida individual da vida empresarial, tudo está interconectado, o indivíduo é a empresa e a empresa é o indivíduo. As pessoas têm que mostrar sua capacidade flexível e empreendedora, sendo esta, uma técnica neoliberal que desenvolve o sujeito em todas as fases de sua vida, estando bem-sucedido na vida pessoal e profissional. Aqui apresenta-se um novo desafio. Para que o sujeito empreendedor qualifique e satisfaça da melhor maneira seu cliente, faz-se necessário treinar suas emoções diante das situações de adaptação, pressão ou stress nas negociações, estando atento aos pontos de interesse, que permitem que a negociação aconteça com sucesso. A educação da emoção é essencial e pode estimular seu interlocutor na (não) compra de seu produto. Este conceito vem sendo trabalhado na contemporaneidade como inteligência emocional, prepara os sujeitos a canalizarem suas emoções de maneira saudável a partir de um interesse.

A motivação competitiva é uma ferramenta indispensável para a resolução e gerenciamento de problemas. A formação deste novo sujeito tem embasamento na competição e no desempenho, preparando-o para *ganhar* e ser *bem-sucedido*. Somente neste formato é que o sujeito alcança a liberdade subjetiva, através do desempenho (produção desequilibrada) e gozo (consumo desenfreado). O desempenho e o gozo passam “a ideia que mais é necessariamente melhor e que uma vida decente e digna se constrói aumentando os níveis de consumo e bens materiais” (BARBOSA, 2016, p. 134). Na sociedade neoliberal não existe tempo para perdedores, sujeitos que não se envolvem na dinâmica do mercado, afinal, o objeto último do sujeito empresarial é o de ser campeão. Uma vez campeão, o sujeito entrega sua dignidade e ética para garantir seu *status quo* na sociedade.

A instrumentalização das relações humanas enfraquece o princípio da coletividade e reforça o isolamento. Compromete integralmente a subjetividade à luz do mercado, o sujeito torna-se vulnerável. Perde a sensibilidade e os princípios de solidariedade e reciprocidade,

transformando sua identidade em produto comestível ou equivalente à negociação ou ao preço. A subjetivação neoliberal faz com que, “quanto mais o ser humano envereda por esse vício de objetos mercantis, mais tende a tornar-se ele próprio um objeto que vale apenas pelo que produz no campo econômico, um objeto que será posto de lado quando tiver perdido a “performance”, quando não tiver mais uso” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 371). As relações passam a ser compreendidas como faculdade de desempenho e objeto de satisfação particular.

Nessa nova lógica normativa de ilimitada acumulação mercantil e ilimitado desfrutar, o sujeito participa de um jogo que o permite vivenciar constantes ganhos, esse aspecto é um diferencial do neoliberalismo sobre o velho capitalismo e o novo capitalismo. No velho capitalismo, todos perdiam alguma coisa. O capitalista corria o risco do investimento e o trabalhador a livre disposição do trabalho desenvolvido, no novo capitalismo ninguém perde, todos ganham. No neoliberalismo, os riscos de perda são inexistentes, considerando que o sujeito neoliberal, ao mesmo tempo em que é o trabalhador, também é o próprio empreendedor, com isso, não pode perder para poder desfrutar ao máximo de seu negócio. A vivência dual de sujeito e empreendedor, de desempenho e gozo é que se constitui a *neosubjetiva*.

É interessante ressaltar que a forma de dominação do neoliberalismo na atualidade é simbólica. A partir da palavra busca capturar as subjetividades, em vista dos propósitos estruturais do mercado. Tem como objetivo a colonização da história, trocando a constituição do sujeito e produzindo um sujeito novo a partir da constituição de uma nova subjetividade. Para isso, exclui a memória e o passado dos sujeitos, colocando-os numa situação sem garantias, mas abertos a diversas possibilidades, “el neoliberalismo necesita producir un <hombre nuevo> engendrado desde su propio presente, no reclamando por ninguna causa o legado simbólico y precário; un hombre <líquido>, fluido y volátil como la propia mercancía” (ALEMÁN, 2018, p. 18). Este novo sujeito compromete-se com as diversas mutações sociais, parece que o sistema articula uma forma de mudança antropológica.

Nesta ótica, o neoliberalismo faz com que os sujeitos não vendam somente suas forças de trabalho, coloca-os num espírito de empresa, comportando-se como empresa. Estando num processo de automaximização, “el sujeto goza de la producción que aumenta su valor” (ALEMÁN, 2018, p. 19). Neste contexto, o *coach* (treinador) ganha espaço na introdução da lógica de autovalor de si mesmo, fazendo com que os sujeitos se entreguem voluntariamente à lógica do mercado e caiam no relativismo da sujeição. Este sujeito, constituído pelo poder e pelo imaginário neoliberal, é instrumentalizado pela simbologia de uma mão invisível que os conduz de maneira natural a partir dos interesses de sua racionalidade. A racionalidade neoliberal apresenta a dominação como possibilidade de emancipação. De certa maneira, para

que o sujeito garanta a sua emancipação, deixa de lado suas raízes históricas, suas memórias, seus princípios ontológicos e segue com afinco a lógica uniforme do mercado. Este mercado se utiliza de diversos mecanismos que, aos poucos, fazem o sujeito conformar-se com a sua escondida submissão imposta.

Esse dualismo vivido pelo empresário de si mesmo, perdedor e ganhador, consumidor e consumido, dominador e dominado, opressor e oprimido, faz com que o neoliberalismo se reinvente dentro da própria contradição, ou seja, o momento de crise neoliberal permite sua contínua reprodução. Concomitante a isso, “los nuevos modos de malestar en los sujetos son incorporados a innovadores juegos del mercado, véase la epidemia mundial de depresión y pánico y su reverso en la proliferación infinita de libros de auto ayuda o fármacos” (ALEMÁN, 2018, p. 24). Infelizmente, este paradoxo não conduz a transformação da ordem neoliberal. Os reflexos de violência sistemática fazem os sujeitos chegarem a sua extrema capacidade de produção, por viverem numa constante situação de medo de perder seu espaço na roda do mercado.

Outra diferença entre o capitalismo e o neoliberalismo é que o primeiro se comporta como uma força irrefletida e visa a expansão ilimitada, que se estende por toda a vida, enquanto que o segundo se preocupa com a capacidade de produção de subjetividades competitivas e com condição de gerência de si mesmo. Paralelas à falsa liberdade propagada pela racionalidade neoliberal, surgem a ameaça e a intensificação da segregação entre os sujeitos. Atuando de forma intensa, o sujeito se fragiliza facilmente e cai na dependência da normatividade subjetiva neoliberal, transformando-se em dispositivo de desempenho e gozo a partir do ser empresário de si mesmo.

Em resumo, o neoliberalismo tem como novidade o desenvolvimento de uma nova forma de governança que é a empresarial. Distribui a ideia de que a melhor forma de vida se apresenta no método empreendedor. Sujeito realizado é o sujeito que empreende, ativo, criativo, inovador e não tem medo da concorrência. Este sujeito é denominado de empresário de si mesmo, calculista e frio. Concentra seus esforços para suprir as demandas do mercado. O neosujeito coloniza sua subjetividade e gere sua empresa fazendo-a frutificar. O grande propósito neoliberal é a destituição do direito público em benefício do direito privado e, somente são possíveis direitos, se os sujeitos estiverem dispostos à contrapartida.

2.1 O neoliberalismo e o mercado

O neoliberalismo representa uma nova configuração da sociedade capitalista, que começa a se impor no início dos anos 1980, em países como os EUA e da Europa. Tem como características primordiais a facilidade com as mudanças tecnológicas, a intensificação da hegemonia econômica e redução de encargos sobre os grandes capitais. A obra *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, Nussbaum (2015) questiona a subserviência que a tecnologia gera de forma sofisticada. O sujeito tecnicamente treinado para efetivar os projetos da elite. A formação comprometida com o crescimento econômico não pretende que “o estudo de história tenha como foco as injustiças de classe, de casta, de gênero e de filiação étnico-religiosa, porque isso não vai estimular o raciocínio crítico sobre o presente” (NUSSBAUM, 2015, p. 21). Neste sentido, a educação, pautada dentro de um contexto neoliberal e de mercado, está fadada à produção de sujeitos enquanto máquinas de lucro.

No entanto, tratar-se-á sobre a ênfase transformadora gerada pelo neoliberalismo na sociedade. Destaca-se a complexidade de apresentar uma conceituação precisa sobre o neoliberalismo. Para além de compreender o neoliberalismo enquanto ideologia ou política de privatização, liberdade financeira ou ataques ao Estado de bem-estar social, concebe-se como sistema de acumulação hegemônico. O neoliberalismo representou sob os aspectos econômico, político e social, a desregulamentação, o fim do estado do bem-estar social, a intensificação da livre concorrência, o fim de garantias e direitos e o individualismo exacerbado. A economia e a própria política passam a ser orientadas pelo mercado regulador.

Na obra *O caminho da servidão* (2010), Hayek afirma a tese de que o mecanismo de controle governamental consiste na dimensão psicológica da população: “a mais importante transformação que um controle governamental amplo produz é de ordem psicológica, é uma alteração no caráter do povo” (HAYEK, 2010, p. 19). Esta afirmação se constitui a partir de uma dinâmica lenta, perpassando algumas gerações. O sujeito é guiado a agir sobre determinadas ordens de intenção econômica. Surge o dualismo de criador do destino, para escravo desta criação. Para não se cair neste relativismo, faz-se necessário reconhecê-lo para evitá-lo.

Hayek chama a atenção sobre a incoerência dos intelectuais europeus, que exerce grande influência na intelectualidade do Brasil, afirmando que “poucos estão prontos a admitir que a ascensão do nazismo e do fascismo não foi uma reação contra as tendências socialistas do período precedente, mas o resultado necessário dessas mesmas tendências” (HAYEK, 2010, p. 31). Os mesmos que realizam julgamentos às atitudes do nazismo, contraditoriamente,

manifestam-se a favor das ideias tirânicas. Para o economista, a política de planejamento econômico encontra-se inerente ao risco do totalitarismo, por isso, quando se dialoga sobre liberdade, o comunismo, o socialismo, o nazismo ou o fascismo não têm distinção. Mesmo tendo sido derrotado, o nacional-socialismo tem as forças que o criaram na sociedade. O individualismo para além de uma determinação de classe é condição para a liberdade. Estar em direção à servidão condiz ao abandono do caminho da liberdade. O desgaste da palavra liberdade provoca para sua não utilização diante dos ideais representados neste período. Com a reinvenção da palavra liberdade, o socialismo deixa de ser uma ameaça grave.

O liberalismo, enquanto defesa da liberdade econômica, buscou garantir aos sujeitos livre desenvolvimento conforme seus planos e objetivos individuais, mesmo tendo presente que as ideias dominantes prevaleceriam e, muitas vezes, fechariam os caminhos do sujeito inovador. Para exemplificar, o agir liberal na sociedade assemelha-se a um jardineiro que cuida, cria condições às plantas e, para que as condições sejam demasiadamente favoráveis, utiliza-se de todos os mecanismos de conhecimento, garantindo um saudável crescimento à planta. Com a redefinição da palavra liberdade e o surgimento de uma *nova liberdade* correlata ao poder, significa que, quando se reivindica liberdade, está se reivindicando maior *poder ou riqueza* (HAYEK, 2010). Esta concepção de liberdade foi o argumento da propaganda socialista, estando certos que o socialismo proporcionaria uma liberdade sincera. Nesse sentido, “o socialismo democrático, a grande utopia das últimas gerações, não só é irrealizável, mas o próprio esforço necessário para concretizá-lo gera algo tão inteiramente diverso que poucos dos que agora o desejam estariam dispostos a aceitar suas consequências” (HAYEK, 2010, p. 52-53). A intenção de organização de uma sociedade inteira é característica da planificação econômica.

Segundo os socialistas, para que a justiça social de distribuição de renda ocorra, é fundamental a centralização do direcionamento das atividades econômicas. A planificação econômica “é desejada por todos os que exigem que a “produção para o consumo” substitua a produção orientada para o lucro” (HAYEK, 2010, p. 56). O socialismo, enquanto espécie de coletivismo, é um ponto de convergência entre socialistas e liberais. Para tanto, não se pode confundir a oposição existente entre o planejamento do *laissez-faire*, sendo que este é um ponto de divergência entre planejadores e liberais. Enquanto os socialistas seguem as determinações do planejamento econômico, os quais também partem do pressuposto de concorrência, a doutrina liberal baseia-se na concorrência, por dispensar a necessidade de um *controle social consciente* (HAYEK, 2010), oportunizando aos sujeitos a decisão como preferir a compra e

venda de seus produtos. Hayek defende a tese de que o planejamento não pode ser contrário à concorrência e critica exclusivamente o planejamento que pretende suprimir a concorrência.

Na sociedade planejada, não há democracia, considerando que planejar de maneira eficaz exige a presença de especialistas e não de parlamentos ou representantes públicos que, por sua vez, são ineficazes no tratamento aos assuntos econômicos. A presença do caos econômico ou da criação mitológica de um caos abre horizonte para o desmonte da democracia e aparecimento de lideranças ditatoriais. A doutrina liberal diminuiu as questões que dependem de assembleia para uma proporção adequada à sociedade de sujeitos livres. A sociedade planificada “conduz à ditadura porque esta é o instrumento mais eficaz de coerção e de imposição de ideias, sendo, pois, essencial para que o planejamento em larga escala se torne possível” (HAYEK, 2010, p. 86). Este é o dualismo existente entre a planificação e a democracia: a liberdade no gerenciamento econômico. Ao aderir ao planejamento, a democracia acaba se descaracterizando. O fato do Estado planejar suas decisões implica na forma de planejamento individual dos sujeitos.

A desigualdade econômica está atrelada ao Estado de Direito, para que os sujeitos tenham resultados equânimes, é necessário que sejam tratados de forma diferente, sendo que, se receberem as mesmas oportunidades, isso não significa que chegarão ao mesmo resultado. O Estado de Direito não está isento de produzir desigualdade e não tem intenção de criá-la em detrimento de atingir os sujeitos. O que o Estado de Direito “pode afirmar a seu favor é que essa desigualdade não é criada intencionalmente com o objetivo de atingir este ou aquele indivíduo de modo particular” (HAYEK, 2010, p. 94). Nesse caso, os sujeitos têm de agir a partir do conhecimento de como o Estado elabora seus planos para delinear seu próprio caminho.

Mesmo que os objetivos dos sujeitos não sejam substancialmente econômicos, considerando a necessidade de alimento, educação, moradia, entre outros, são condicionados pela economia. Pela economia, o sujeito tem a liberdade de decidir o que é mais ou menos importante para si. Havendo mecanismos de controle das atividades econômicas, acaba-se por controlar o próprio sujeito. “O controle econômico não é apenas o controle do setor da vida humana, distinto dos demais. É o controle dos meios que contribuirão para a realização de todos os nossos fins” (HAYEK, 2010, p. 104). Planejar significa resolver os problemas econômicos através da importância das diversas necessidades existentes. “A família, a escola, os meios de comunicação de massa, as igrejas, as sociedades empresariais, entre outras instituições, participam do controle diário dos indivíduos, muitas vezes a partir de processos de

estigmatização social” (CASARA, 2018, p. 95). Para isso, os detentores do controle econômico determinarão a direção que os sujeitos terão de se esforçar.

Tanto a liberdade econômica, quanto a liberdade de escolha são responsáveis pelos riscos inerentes à concorrência. Concomitante a isso, tem-se presente que na concorrência as oportunidades dos pobres são menores que as dos ricos. “Nossa geração esqueceu que o sistema de propriedade privada é a mais importante garantia de liberdade, não só para os proprietários, mas também para os que não o são” (HAYEK, 2010, p. 115). Na sociedade planejada, o sujeito tem condição de saber sua posição situante frente aos outros, não por estar sendo controlado, mas por estar sendo conduzido por uma autoridade, seguindo seu desejo. Uma das diferenças entre o sistema livre e o sistema totalitário consiste na separação da economia e da política, tendo como exigência o domínio da política sobre a economia.

O planejamento insidioso da liberdade é o que busca proteger os sujeitos dos efeitos provocados pelo sistema de concorrência. A segurança está inconciliável com a liberdade de escolha de atuação. A opção da segurança pela dependência torna a concorrência atraente, conduz os sujeitos à tentação pela liberdade. Logo, “a liberdade torna-se quase um objeto de escárnio, pois só pode ser alcançada com o sacrifício de grande parte das boas coisas da vida” (HAYEK, 2010, p. 137). Esta concepção convence as pessoas que a segurança econômica é a base para a conquista da liberdade. Em outras palavras, para que o sujeito tenha liberdade, tem que sacrificar a própria liberdade.

O sistema de concorrência tem, como princípio fundante, a descentralização do poder, diminuindo o controle sobre o sujeito entre as perspectivas econômicas e políticas, garantindo assim a liberdade. Acrescenta-se que, quando o poder econômico é substituído pelo político, substitui-se um poder limitado a outro que o sujeito não tem como fugir. O poder econômico pode ser um instrumento de controle e estar nas mãos de alguns sujeitos, mas jamais sobre todos os aspectos da vida. Centralizá-lo “como instrumento do poder político, cria um grau de dependência que mal se distingue da escravidão” (HAYEK, 2010, p. 149). Para que o Estado totalitário funcione com eficácia, é substancial que os sujeitos o considerem como se fosse a si mesmo. A estratégia está em fazer com que os sujeitos pensem como o Estado totalitário, surgindo aqui o conceito de *padronização* das mentes. Para conduzir os sujeitos na mesma direção, a propaganda será a ferramenta de manipulação das mentes. A propaganda destrói as regras morais por ferir o fundamento ético da verdade e do respeito, com isso, os princípios humanitários acabam por gradativamente desaparecer.

Quanto mais se ouve falar em liberdade, significa dizer que menos os sujeitos a tem. Contraditoriamente, neste processo de manipulação da liberdade das mentes, vende-se a ideia

de que os sujeitos passam a pensar de forma autônoma. Similar a isso se faz necessário silenciar os críticos a esta dinâmica, que compreendem a negação existente no conceito de liberdade. A persuasão da população ocorre por meio de apresentações educativas e midiáticas que demonstram o caminho mais justo a ser seguido. “O provável efeito sobre a lealdade do povo ao sistema torna-se o único critério para resolver se determinada informação deve ser publicada ou não” (HAYEK, 2010, p. 158). O que poderia gerar dúvida sobre a gestão de governo passa a ser ocultado, os sujeitos recebem apenas as informações que o governo quer que chegue até a população. A informação passa a ser tratada como mercadoria e construída de forma positiva, sendo vista como mais valiosa aquela que apresenta a hipótese mais improvável de acusação.

Destaca-se que, para constituição de uma sociedade totalitária ou a adesão a processos totalitários, precisa-se de um caminho preparado por sujeitos idealistas e de certa capacidade intelectual. São sujeitos com capacidade de sistematização, que traçam estratégias que atingem a subjetividade através da produção de opinião pública em massa, que resulta na produção de mercadoria. Buscam criar uma harmonia entre o totalitarismo e a liberdade de pensar. “Toda medida que reduz o lucro dos monopólios, seja no interesse de determinados grupos ou do estado como um todo, tende a estabelecer novos interesses que ajudarão a fortalecer o monopólio” (HAYEK, 2010, p. 186). O monopólio como mecanismo de poder alia-se aos interesses dos dirigentes e gera prejuízo aos sujeitos como um todo.

Os sujeitos tendem a escolher entre duas alternativas de ordem: “a ordem estabelecida pela disciplina impessoal do mercado, ou a ordem comandada pelo arbítrio de alguns indivíduos” (HAYEK, 2010, p. 189). Ao escolher destruir a primeira ordem, ajuda-se a criar a segunda, que caminha rumo à servidão. Para a sociedade complexa não ser aniquilada, “a única alternativa à submissão às forças impessoais e aparentemente irracionais do mercado é a submissão ao poder também incontrolável e portanto arbitrário de outros homens” (HAYEK, 2010, p. 193). Para tentar fugir das restrições que estão vivenciando, os sujeitos não se dão conta que estão se inserindo numa dinâmica de sociedade muito mais penosa.

O sacrifício da liberdade no tempo presente a garante no tempo futuro. Para isso, o ponto central do progresso está na agilidade de adaptação em um mundo em constante movimento. A melhor orientação dos próprios recursos gerará maiores resultados econômicos para todos. Para tanto, as principais virtudes da sociedade individualista são: “a independência, a confiança em si mesmo e a disposição de assumir riscos, para defender as convicções pessoais contra a maioria e para cooperar voluntariamente com os nossos semelhantes” (HAYEK, 2010, p. 199). O princípio que orienta está substancialmente vinculado à política de liberdade, que

tem condição de orientar os sujeitos ao progresso, ao mesmo tempo, libertando-os de possíveis mecanismos de planejamento ou persuasão.

Para Saad Filho (2019), o neoliberalismo perpassa três fases primordiais: fase da transição ou de choque, fase do neoliberalismo maduro e termina com a crise global de 2007/2008. Na fase de *transição ou de choque*, destaca seu começo com a ditadura de Augusto Pinochet no Chile, pautada pela política econômica articulada pelo *Chicago Boys neoliberais*. Em 1979, a primeira-ministra britânica Margaret Thatcher e, em 1980, o presidente eleito dos EUA Ronald Reagan foram os pioneiros e deram impulso ao experimento no Chile. A assimilação desta política econômica passa a ser compreendida pela liberação do mercado e privatizações, que é uma resposta à retirada de direitos sociais e do pulsar da democracia.

Na fase do *neoliberalismo maduro*, Saad Filho o apresenta como *terceira via*. Com início nos anos 1990, Fernando Henrique Cardoso, enquanto Presidente do Brasil, dispõe-se a moderar os efeitos sociais negativos do neoliberalismo, porém o tinha em sua política de economia. O mesmo ocorre na Argentina, com Carlos Menem, nos EUA, com Bill Clinton e, na Inglaterra, com Tony Blair. Nessa fase, o neoliberalismo passa a ser implementado como *ideologia*, que tem como propósito a intensificação do consumo, colocando a responsabilidade do sucesso ou do fracasso sobre os ombros dos sujeitos e dos empreendimentos privados. O sistema econômico passa a ser inocente e sem responsabilidade sobre as escolhas errôneas ou assertivas de cada indivíduo. Assim, ocorre a “promoção de uma subjetividade neoliberal e a introdução de políticas sociais neoliberais para gerir as privações impostas às camadas populares no processo de transição” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 97). Essa fase finaliza com a crise global de 2007/2008, que faz com que a Europa e os EUA percam bilhões de dólares para salvarem os bancos da falência, originada pela própria crise. Duménil e Lévy (2007) definem o neoliberalismo como uma *configuração de poder* privado interno ao capitalismo, ou seja, uma nova *hegemonia financeira*.

O neoliberalismo insiste na retórica política e na ideologia de redução do tamanho do Estado. A retirada do Estado da economia consiste na premissa de adesão à nova configuração capitalista internacional, instaurada nas *forças do mercado*, bem como, interfere no gerenciamento do *novo sistema de acumulação*. Quanto menor intervenção do Estado, maior a plasticidade e a fluidez econômica. Seguindo a lógica de Estado mínimo, “o neoliberalismo também influencia as relações sociais por meio da financeirização da reprodução social e da privatização dos bens comuns” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 98), ou seja, estabelece o direito à propriedade a setores públicos, sob gerência do Estado.

No Brasil, a principal característica da transição para o neoliberalismo ocorreu no disfarce e na justificativa ideológica pelo programa de amenização da inflação/estabilização monetária. O Brasil, sendo um laboratório do neoliberalismo, supôs que poderia superar a crise inflacionária a partir da estratégia de acumulação, modernizando a economia e a sociedade. Para a economia desenvolver-se, seriam necessários “cortes de despesas, privatizações em larga escala, liberalização do comércio, das finanças e dos fluxos internacionais de capital, além de reforma fiscal, tributária e do sistema de seguridade social” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 99), para isso, o Estado não poderia intervir na economia.

Em 1994, como Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso assumiu posição econômica totalmente neoliberal por meio do Plano Real, concedendo, ideológica e politicamente, a consolidação do neoliberalismo. O Plano Real legitimou a política do projeto neoliberal no Brasil e “a estabilidade monetária foi percebida como *sine qua non* para a implementação do novo sistema de acumulação pautado pelo neoliberalismo” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 103). Em síntese, o Plano Real foi uma estratégia que possibilitou a redução da inflação e, conseqüentemente, possibilitou o apoio para que ocorressem as reformas neoliberais. Mesmo com o apoio obtido, o Plano Real entrou em crise, causada pela mudança dos fluxos internacionais de mercado e, de modo especial, pelo conjunto de fragilidades criadas pelas reformas neoliberais.

Para Saad Filho e Morais (2018), o sistema neoliberal no Brasil é limitado em quatro níveis: 1) intensificação dos conflitos sociais, causando desemprego, precarização do trabalho, consumo elevado, hegemonia ideológica e instrumentalização legal de repressão; 2) restringe o balanço de pagamento ocorrido no período de industrialização, por substituição da importação, passando a haver escassez de divisas e atraso no serviço da dívida externa, fazendo com que surgisse o desespero em busca de empréstimos para fechamento do balanço de pagamentos. A restrição do balanço de pagamento surge com elevadas taxas de juros reais e oscilação da taxa de câmbio, criando intensa vulnerabilidade ao Brasil; 3) elevação das taxas de juros, sobrevalorizando a moeda e a redução do investimento, de empregos formais e crescimento do produto e renda nacional; 4) aumento do poder de finanças, este aspecto permite que as instituições financeiras controlem as fontes de capital e os níveis da produção, dos empregos, do consumo e dos investimentos, impondo o processo de implementação de política monetárias, fiscais e cambiais voltadas ao benefício próprio.

Diante dos quatro níveis de limitação, geradores de desigualdade econômica, pobreza, perda de dinamismo econômico e possibilidade de geração de emprego, enfraquecimento do Estado, “o neoliberalismo criou várias vulnerabilidades fiscais, financeiras e do balanço de

pagamentos, ao mudar o motor do crescimento para uma combinação incerta entre um consumo financiado externamente e investimento em bens comerciáveis” (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 131). As limitações sugerem que a essência da vulnerabilidade do neoliberalismo tende a torná-lo ilegítimo politicamente, gerando péssimos resultados à economia.

Como ressalta Cenci (2020), o sistema neoliberal procura sanar a crise e acaba se convertendo em forma de dominação e de governo, adota medidas que não se atentam à essência de sua questão e nem à insatisfação dos sujeitos, para tanto, busca convencê-los de que não existe outra alternativa viável a não ser a si mesmo. A racionalidade neoliberal “é absolutizadora da lógica do mercado com pretensão de ampliar-se a todas as esferas da sociedade, das formas de sociabilidade às profundezas da subjetividade humana. Para alcançar essa finalidade, conformar a educação a seus moldes torna-se uma estratégia central” (CENCI, 2020, p. 87). Se alimenta das próprias crises que cria e busca culpados pelo mal causado por sua própria lógica. Numa situação de autoritarismo, o neoliberalismo “constitui-se como um modo de ser no mundo e de interpretar o mundo, pode apresentar-se com ou sem verniz democrático e se mostra adaptável a qualquer ideologia, das de centro-esquerda às de extrema direita, como é o caso do fascismo” (CENCI, 2020, p. 90-91). Dessa forma, desrespeita os limites constitucionais, éticos e legais, criando uma nova racionalidade subjetiva.

O neoliberalismo permitiu o surgimento do Estado Pós-Democrático, que tem como proposta o esvaziamento da democracia participativa e, para isso, demoniza a política e investe na crença de *status quo*. A obra *A caminho da servidão* deixa claro que além de construir uma proposta de subjetividade avessa à dimensão política, vende-se a ideia de que tanto o Estado como a política são vistos como inimigos, não como espaços que os sujeitos possam lutar por condições de vida melhores. A coerção e a restrição de direitos gerada pelo neoliberalismo tornam a vida dos sujeitos uma mercadoria. Em síntese, “com o desaparecimento de limites efetivos ao exercício de poder, em nome da lógica de mercado, instaura-se a pós-democracia” (CASARA, 2018, p. 38). Com a relativização da democracia, o mercado passa a ser o eixo que orienta e regula o mundo da vida.

Para os neoliberais, o problema da liberdade pode ser resolvido pelo mercado. Para isso, vende-se a imagem de que o Estado é o *berço da opressão*, enquanto que o mercado é o *berço da liberdade* (CASARA, 2018), de um lado a *management* (gestão) do Estado é compreendida como coercitiva, autoritária, sufoca a liberdade, e, do outro lado, o mercado como potencializador da economia sem obstáculos, atuando como soberano. Os dispositivos neoliberais estão focados na obtenção de lucro e nos interesses econômicos, preocupados em

transformá-lo em *razão de ser do governo*. Sua governabilidade transforma o público em privado, incentivando a individualidade das relações sociais.

A racionalidade neoliberal busca “eliminar a alteridade, que não tem lugar em uma sociedade narcísica e ensimesmada, ao mesmo tempo que se explora a diferença capaz de se transformar em mercadoria e render dinheiro” (CASARA, 2018, p. 51). O esvaziamento do sujeito junto ao desaparecimento do outro constituem a subjetivação que nega a coletividade. Para contrapor-se a razão neoliberal, o sujeito precisa conhecer suas bases para ulterior realizar uma crítica contundente. O neoliberalismo limita a condição do ser humano ao reduzi-lo a ser produtor e/ou consumidor da mercadoria, construindo uma subjetividade subserviente, condicionando seu modo de pensar, agir, perceber e sentir. É um processo complexo que envolve a totalidade da vida humana, seja ela privada ou pública, impondo uma liberdade condicionada a um controle sofisticado da vida de cada um em todas as instâncias de que participa.

A razão neoliberal leva a um regime complexo que é liberal em relação aos detentores do poder político e econômico, público para o qual vigora o *laissez-faire*, e, ao mesmo tempo, busca anestesiá-la ampla parcela da população com promessas de consumo, enquanto para os indesejáveis, os indivíduos ou grupos que “não prestam” segundo a razão neoliberal, reserva medidas penais de controle e exclusão, em uma espécie de paternalismo punitivo (CASARA, 2018, p. 186).

Seguindo esta lógica, a sedução do consumo condiciona os desejos e as necessidades básicas de cada indivíduo e acaba sendo a alavanca do consumo, do controle dos sujeitos e até mesmo para efetivação de golpes no Estado Democrático de Direito. A denominada *mão invisível* garante o sucesso aos mais ágeis e descarta os que considera inaptos, ou qualquer outra etiqueta considerada pelo neoliberalismo. No tópico seguinte, buscar-se-á problematizar sobre a perspectiva neoliberal no âmbito educacional, enfatizando como a escola é forçada a se inserir na lógica de mercado, secundarizando os valores culturais e a vida cotidiana, fatores determinantes do processo educativo.

2.2 A educação em tempos neoliberais: uma visão crítica

Seguindo a mesma argumentação sobre a normatividade do neoliberalismo, que atingiu todas as sociedades, relações sociais e humanas, a escola obviamente passa a ser afetada pela geração de economia, denominada de *school business* (escola de negócio). “A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem

essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico” (LAVAL, 2004, p. XI). Este formato educacional, caracterizado pela transformação da escola em mercadoria ou como geradora de economia, é instrumental. A concepção instrumental tem como foco o desenvolvimento da capacidade de inovação e, ao mesmo tempo, formar mão de obra qualificada. A empresa entende que a educação é despesa, por isso, tem que gerar rentabilidade.

A escola, como espaço de experiência de diversidade, de presencialidade, com uma relação diversificada com as coisas e com o mundo, torna-se espaço de exploração do sistema. A flexibilização dos sujeitos e o empresariamento de si mesmo são reflexos da nova pedagogia neoliberal. Este viés utilitarista da escola pauta-se na concorrência que gera produção, serviços e venda de produtos pela mão de obra qualificada disposta pela escola. Nesse contexto, o espaço educacional é submetido pela lógica econômica, sendo uma atividade que gera custo, mas é rentável. Logo, a educação passa a ser associada a um produto ou mercadoria que pode ser comprada e vendida, sendo percebida como barganha de mercado.

As instituições de ensino são percebidas como espaços para o desenvolvimento econômico e construção do mercado. Na contemporaneidade, “o raciocínio de cunho econômico tem encontrado terreno fértil para imperar tranquilo nas pautas de discussão acerca da política educacional” (COSTA, 2018, p. 41). A ideia de formar para empregar subsiste para suprir, única e exclusivamente, as necessidades empresariais. A industrialização do ensino tem como foco o crescimento econômico. Para tanto, a escola “não é mais a única fonte de saber, deve, doravante, “aprender a ensinar” a fim de que a criança possa ordenar e selecionar informação confusa, lacunar e orientada da cultura comercializada de massa” (LAVAL, 2004, p. 10). A escola segue o ensino e aprendizagem correspondentes à empresa privada, ou seja, torna-se quase-empresa. A escola tem como objetivo preparar para vida. Como preparar para a vida, se seu fim último se engessa no viés da empresa? Preparar os sujeitos para vida é apenas preparar para o mundo do trabalho? A vida se resume à escola, trabalho e economia? Estas provocações são pertinentes, na medida que aguçam nossa percepção sobre as dimensões da escola e da educação para o contexto atual.

Na preponderância do gerenciamento de gestão, concatenado pela demanda, as escolas são reconhecidas como empresas entre outras empresas, seguindo as orientações e restrições do mercado, bem como, as ordens compelidas pela evolução da economia. A desconstrução do saber universal do ser humano, compreendido enquanto essência da escola e caracterizado pelo modelo anterior de escola, passa a transitar para uma nova modalidade, com novos critérios de operação que atendam eficácia, interesse e mobilidade. Tem como tendência a “flexibilização, ênfase na melhor qualidade de produtos, produção em séries menores e menos standardizadas”

(COSTA, 2018, p. 53), acelerando o conhecimento sociavelmente disponível. A escola perde o sentido de formação social bem definido e passa a formar sujeitos adaptáveis às situações profissionais, alavancando a denominada educação de massa.

O neoliberalismo busca fragilizar tudo o que contraria a expansão econômica. Utiliza-se da tese de que os setores da sociedade menos organizados e com menor poder de influência são os que sustentam políticas voltadas aos que menos necessitam delas. Esta proposição pode ser chamada de perversidade neoliberal. A escola, enquanto instituição de ensino e aprendizagem, trabalha a subjetividade humana de forma integral, estimula a práxis e propõe uma análise sistemática dos diversos campos da sociedade. O neoliberalismo prefere sujeitos adaptados, com capacidade de assimilação de variações tanto no labor quanto na subjetividade, por isso, visa a eliminação de sua identidade, ou melhor, sua tradição. A única autonomia que se espera do sujeito são as ordens dadas para si mesmo, das quais se espera a autodisciplina, a fim de se gerar resultados e aumentar seu saber. A autodisciplina o permite buscar novos conhecimentos para a superação dos problemas na sua atuação profissional.

A nova representação de trabalho e subjetividade espera da escola uma formação a partir das competências de flexibilidade, inovação tecnológica e organização com enfoque em suprir as demandas exigidas pelo mercado de trabalho. A valorização do sujeito na sociedade depende das competências próprias, fazendo o trabalho estar estritamente conexo a uma mercadoria, desconstruindo a dimensão de coletividade que existe no trabalho institucionalizado. Neste caso, a escola ou propriamente as universidades atuais perdem seus sentidos, considerando que, ao receber um diploma, com as variações sociais, o sujeito poderá estar eminentemente desatualizado profissionalmente. O conhecimento, que era adquirido para participação ativa do ser humano na sociedade, passa a ser concebido como possibilidade de rentabilidade aos sujeitos que possuem talentos equânimes.

A escola passa a ser um local de formação de sujeitos adaptáveis, capazes de fugir com facilidade de situações estáveis. Constrói saberes que estejam a serviço da persuasão do trabalho. O ambiente educativo ocupa-se em formar sujeitos que saibam fazer e que este saber-fazer tenha utilidade, correspondendo à expectativa da empresa. Dizem que, a partir da formação profissional, os sujeitos passarão a se equiparar ao formato educativo da elite, todos têm acesso ao mesmo conhecimento. Afirmam que a educação, enquanto investimento produtivo, tem resultado no rendimento individual e na conjuntura coletiva.

Outro conceito, que aparece no novo formato de escola, é o de *capital humano*. Este conceito está concatenado a uma visão superficial e, essencialmente, ligado ao princípio produtivo de renda e de vantagem social. Os neoliberais clamam pela adequação dos padrões

da educação, a partir do ajuste econômico, e apresentam como pressupostos a *competitividade*, *desestatização* e *a mercantilização* (COSTA, 2018, p. 62). A escolha profissional somente terá importância se proporcionar bons rendimentos. Com base nisso, as instituições tornam-se como formadoras de mão de obra. Compreender a educação como bem de consumo implica em impulsionar o consumismo entre educadores e educandos, entre instituições e sujeitos, entre todos os espaços educativos. “A instituição escolar só é considerada imprescindível como recurso para obter, no futuro, importantes benefícios privados, para enriquecer individualmente” (SANTOMÉ, 2003, p. 32). Com a mercantilização do sistema educativo, apresenta-se, de certa forma, a degradação da sociedade por meio da competição e da indiferença moral e ética. A educação se apresenta meramente como um instrumento de profissionalização e equalização, e perde sua dimensão de um direito importante para a formação integral do indivíduo. A instrumentalização do viés econômico não compreende que a educação é um fator substancial, com condição de subsidiar as contradições da sociedade e sua transformação.

A ideia da educação equalizadora não se sustenta, nem pelas análises econômicas do capital humano, nem pelo enfoque mais político da distribuição de cidadania. A lógica instrumental, típica do economicismo, tem dificuldade de lidar com a educação como um direito substantivo e não como meio para se atingir algum meio de engenharia social (COSTA, 2018, p. 63).

Diferente do mercado, que prevê resultados imediatos, a educação emancipadora aposta no futuro, prepara os cidadãos e cidadãs para ação autônoma, formando membros sociais ativos. Este formato visa a formulação de novos horizontes aos sujeitos, permitindo-lhes leitura de mundo e oportunidade de escolha, constituindo-se uma realidade ativa. O ato de educar significa disponibilizar conhecimento sistemático e analítico para olhar criticamente as nuances da sociedade e dar condição para intervir. Fica explícita a dicotomia existente entre uma visão humanista de educação e a educação neoliberal. Enquanto a educação humanista provoca o sujeito para o desabrochar a dimensão intelectual, sendo emancipadora e não tendo o trabalho como exclusividade para a vida, a educação neoliberal reduz o conhecimento ao desenvolvimento de determinadas atividades julgadas especializadas e úteis para a sociedade.

Na venda de uma ideia utópica de libertação, a escola passa a ser um lugar que forma sujeitos a partir da necessidade da empresa, onde a educação passa a ser entendida como prestadora de serviço ao mundo da economia. Mas, é possível pensar o processo educacional sem o ideário humano? Com a mercantilização da educação, o ser humano ocupa espaço essencialmente econômico e privado na sociedade. A mutabilidade do sistema educativo para

as necessidades da economia torna híbrida as categorias de inteligibilidade e de legitimidade. Compreender a escola como empresa, formadora de sujeitos para o mercado de trabalho e a serviço da economia, coloca a educação num contexto formativo tendencioso e reducionista.

Nessa perspectiva, a relação de conhecimento é instrumental. Um saber fazer atrelado aos costumes produtivos. Na concepção neoliberal de educação, o sujeito foca-se em aprender apenas o que lhe é útil profissionalmente. A vida dos sujeitos se resume em trabalho. A ideia de *aprendizagem ao longo da vida* é indissociável à ideia de capital humano, em que a escola dispõe para seu público habilidades comerciais. Na medida em que a escola busca satisfazer as expectativas da empresa, em âmbito inovador e criativo, deixa de ser um espaço cooperativo e passa a ser um espaço instrumental. Foca-se na busca pela standardização do ensino, da aprendizagem, da avaliação e da qualidade, tornando a educação algo mensurável. Esta dinâmica reduz o ensino a aplicação de uma receita.

Partindo disso, os professores “se tornarão ‘guias tutores e mediadores’ que deverão acompanhar os indivíduos isolados no seu processo de formação” (LAVAL, 2004, p. 53), ficando clara a destituição do papel de educador. A razão neoliberal tem, como proposição a “*desprofissionalização da docência*, buscando alternativas na “terceirização”, contratando-se docentes por meio de concorrência pública, como trabalhadores temporários, docentes não formados para ‘formá-los’ em serviço, rapidamente” (GADOTTI, 2006, p. 65). O conhecimento científico do educador e da educadora não são relevantes, considerando que são os aplicadores de receitas, ocorrendo, assim, o reducionismo da educação a mero acesso de informação, sem interferência do docente. Interessante ressaltar que esta perspectiva é cogitada para as classes populares da escola pública, sendo que para a elite o professor é fundamental, levando em conta que este formará sujeitos para governabilidade.

A palavra competência, utilizada com ênfase na atualidade, não é neutra. Ela engloba e reconhece um *saber fazer* não sancionado pelo diploma. “O diploma congela a hierarquia profissional, bloqueia a mobilidade e a atualização constante dos *savoir-faire*, prejudica a avaliação e a recompensa dos resultados” (LAVAL, 2004, p. 56). A competência serve de artifício de vigilância e controle da empresa. Diante deste cenário, a escola passa de uma dimensão de conhecimento para uma dimensão de competência. As empresas buscam no trabalhador qualificação técnica para execução de atividades específicas, que supram a necessidade da empresa. A empresa, por sua vez, espera que o sujeito tenha facilidade de adaptação, seja comunicativo, demonstre iniciativa e desenvolva atividade em equipe. Estes atributos são essenciais ao sujeito neoliberal, considerando que asseguram a competitividade entre empresas.

O acesso ao saber direcionado ao trabalho reduz o conceito de aprendizagem a competências fragmentadas. A escola-mercado, através da padronização pedagógica, transforma os ambientes educativos em espaços de formação de mão de obra barata, qualificada e especializada, com competências úteis à vida da empresa e ao mercado. “Em suma, ela permite articular racionalmente a ‘gestão de fluxos escolares’ com a gestão de recursos humanos na empresa” (LAVAL, 2004, p. 62). O saber escolar se reduz ao saber fazer, e a escola se resume a formar para suprir as demandas do mercado de trabalho. A escola passa a ser vista como espaço de profissionalização. Formação de um sujeito meramente instrumental, que coloca a socialização escolar de acordo com a lógica de mercado.

Pensando sobre a dimensão social, a educação compreendida como investimento significa inserir o sujeito em boas escolas, classes, cursos, sendo este um fator essencial para o sucesso educativo e ocupação dos melhores postos de trabalho. A escola, como espaço de competição, fenômeno ainda mais acentuado pelo neoliberalismo, torna o ambiente educacional em nicho de mercado para suprir os interesses privativos. A competição é percebida como elemento benéfico do setor privado. A escola, enquanto espaço comercial que segue a lógica mercadológica, utiliza-se de técnicas inovadoras propulsoras de atração de clientes, passando a ser instrumento do sujeito consumidor.

A metodologia de ensino neoliberal disponibiliza o conhecimento aos sujeitos de forma fragmentada, com base no saber fazer e nas competências. Dá prioridade a lógica empregatícia que prioriza a imediatividade de um bem útil economicamente, ao invés de prezar pelo conhecimento sistemático e analítico. Pensando de forma reducionista, a ação da escola no neoliberalismo visa profissionalizar todas as fases da dinâmica educativa. A profissionalização tornou-se um imaginário que gostaria de reinterpretar todos os atos e todas as medidas pedagógicas em função de um fim único. A escola adapta-se ao mercado de trabalho, resolvendo a problemática moderna de formação de mão de obra.

Para que as pessoas aprovelem e apoiem a profissionalização, tem-se como hipótese que o grande desejo das famílias é disponibilizar um ensino que, posteriormente, os sujeitos possam exercer um bom ofício, garantindo sucesso social. Afirma-se a tese que existem vagas de trabalho, o que falta são profissionais qualificados. Os neoliberais têm como essência a escola profissionalizante. Explicitam que sua proposta não advém para “promover o valor do trabalho, para melhor defender a dignidade dos ‘profissionais’, mas para melhor servir as empresas com mão-de-obra ‘adaptada’” (LAVAL, 2004, p. 69). O saber fazer depende do papel do especialista, portanto, a formação ao longo de toda a vida é um grande negócio.

Na contemporaneidade, a escola clama pela ajuda e aconselhamento da empresa. A escola, estando próxima dos movimentos sociais e econômicos, aceita a contribuição da empresa através do delineamento metodológico e de conteúdos que criem um novo ideal normativo para o sistema educacional. O subsídio, na constituição de método e de conteúdo, é ferramenta primordial para formar sujeitos preparados para suprir as demandas empregatícias. O tipo de profissional que atuará na empresa, *a priori*, advém da formação prévia disponibilizada pela escola, por esse motivo, a necessidade de formação operacional.

A profissionalização da educação é, conforme Laval (2004), uma via de mão dupla na empresa: a) O conhecimento retoma a reorganização da atuação profissional através do nível de escolaridade do sujeito assalariado; b) espera-se do sujeito eficácia e flexibilidade. A estrutura pedagógica passa ser orientada pela lógica da empresa, os professores formam-se pelo delineamento empresarial. Aos professores não importa o conteúdo do saber, mas sua percepção diante da profissionalização para a economia.

Diante do contexto de capital cada dia mais instável, seguir a lógica das competências impostas pelas empresas torna-se um risco. A rapidez na mudança de comportamento dos ciclos econômicos, de emprego e das tecnologias dificulta a garantia da previsibilidade das demandas da empresa, tornando frágil a importância da competência. Por isso, a sociedade, agindo em defesa do certificado expedido pela escola e universidade, resiste à fragmentação do conhecimento a partir da formação profissionalizante. Também se faz necessária a defesa da escola frente ao neoliberalismo, que tem como objetivo final colocar as instituições de ensino a serviço da máquina econômica.

O ensino que visa alimentar a máquina econômica coloca o sujeito na condição de busca incessante de economia que não fica para si, mas para o detentor do capital. Para os neoliberais, a formação profissional tem valor econômico agregado. Sujeitos comprometidos com a ética e política da escola, que têm o conhecimento como fator emancipador, não aceitam a educação enquanto competitividade ou mercadoria. Considerar que a educação se ajuste e se beneficie por demandas impostas por um sistema ou uma racionalidade, “é sufocar aquilo que o pensamento educacional teve de mais rico em toda a sua existência: a inquietação e a recusa quanto a produção da desigualdade” (COSTA, 2018, p. 67). De um lado, tem-se o surgimento de possibilidades de democratização com o objetivo de reduzir a desigualdade, enquanto que do outro, a predominância da esfera econômica impõe seu ritmo nas outras esferas sociais e a escola passa a ater-se na preparação de pessoas eficazes, preparadas para atender as demandas produtivas.

O neoliberalismo transformou a escola em espaço de competição, numa empresa lucrativa. A competição passa a ser um elemento para o benefício do mercado. É importante que a escola tenha liberdade pedagógica, favorecendo a eficácia e concorrência. “A escola deve ter uma lógica mercadológica, ela é convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, deve desenvolver a inovação e esperar um ‘retorno de imagem’ ou financeiro, deve se vender e se posicionar no mercado” (LAVAL, 2004, p. 107). A escola é vista como fim profissional, fornecedora de mão de obra e adaptando-se às necessidades apresentadas pela economia. Este aspecto demonstra uma introjeção da lógica mercantil aos espaços educacionais. Para a escola, remete-se à responsabilidade de produção de mercadorias específicas, favorecendo a expansão da concorrência. Quanto mais os processos de ensino e aprendizagem prestarem satisfação ao mercado, maior será a possibilidade das escolas se transformarem em empresas de concorrência. Chegando a este ponto, a escola passa a ser um comércio da educação, como foi visto nas análises acima. Diante deste cenário, o campo educativo perde sua autonomia enquanto educação humanizadora e a educação resume-se ao mercado, tornando-se um comércio universalizado. Da mesma forma que se conhece a empresa que vende calçado ou confecção, a escola é a empresa que está aí para vender conhecimento. Conhecimento este que advém da necessidade expressa pelo mercado. Assim, pode-se chamar esta dinâmica educativa de objetificação do ensino e, eminentemente, do sujeito.

Concomitante à transformação do espaço educativo em comércio, o professor também assume outro papel na educação. O professor, que antes construía conhecimento, reflexão e análise com o estudante, passa a ser o tutor, o que motiva, guia e avalia, o treinador que se utiliza de novas máquinas de ensino. A transição de professor para tutor seria o anúncio do fim dos professores nos espaços educacionais. A educação passa a ser uma indústria capitalista, utiliza-se de mecanismos tecnológicos para que a educação possa ser realizada em casa. O sujeito que busca formação pode fazê-la em casa, diante de uma tela e seguindo a condição rítmica pessoal, esta dinâmica é denominada de *home school education* (educação escolar em casa). Este processo não tem a exigência temporal de início, meio e fim, por ser uma formação realizada no decorrer de toda a vida. Também dispensa todas as formas de socialização, como se fosse possível formar-se sem a relação com os outros.

O dualismo entre educação e mercado se apresenta da seguinte forma: a) a dinâmica educativa exige tempo para práxis, amadurecimento epistemológico, sistematização, análise crítica, dentre tantos outros atributos e; b) a dinâmica do mercado enfatiza e dá importância ao que é visível, quantitativo, imediatista e conduz a solução dos embates de forma superficial. Além disso, o sujeito centra-se única e exclusivamente no fator resultado, provoca intensos

efeitos de desmotivação dos estudantes, reduzindo o ensino e aprendizagem à fabricação sem entusiasmo, envolvimento pessoal, restringindo-se a *um capital humano performático* (LAVAL, 2004). Para especificar esta conjuntura, a formação proposta pelo neoliberalismo renova as formas de exclusão social e fragmenta o sistema educacional, “se põe como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo” (FRIGOTTO, 2018, p. 75). Em síntese, coloca o mercado como instrumento regulamentador das relações sociais.

Os movimentos neoliberais tendem a controlar a gestão das escolas, primando pela eficácia administrativa atrelada à inovação pedagógica e, conseqüentemente, a escola tornar-se-ia de maneira obrigatória competitiva. “Ela deve se adaptar ao desejo do usuário, segundo um procedimento de ‘serviço-cliente’” (LAVAL, 2004, p. 192). Vende-se a ideia de que o sistema educacional encontra-se em crise, por não estar adequado à lógica empresarial, incorporada à rentabilidade e à eficiência da empresa. A educação passa a ser pensada de maneira mercadológica, havendo uma relação comercial de vendedor e consumidor. A empresa oferece determinado serviço (conhecimento) e o cliente interessado paga por ele. Além disso, o foco do ensino volta-se para áreas que, segundo os neoliberais, dão retorno imediato à sociedade, como agronomia, contabilidade, engenharia, medicina, etc., em lugar de conhecimentos filosóficos, sociológicos e das áreas das ciências humanas, que passam a ser concebidas como inúteis e que geram prejuízo aos clientes. O reconhecimento é maior às competências e às habilidades do que à formação de sujeitos pesquisadores. O anti-intelectualismo toma conta da escola e da universidade. Visa-se a desconstrução de áreas que não geram retorno econômico imediato e que não formam profissionais executores. Portanto, a autonomia da pesquisa é desconstruída por não se dobrar ao relativismo da lógica do lucro.

O investimento essencial de uma nação está na educação de seus cidadãos e na garantia de direitos equitativos, este aspecto, por vezes, é esquecido pelos governantes. Apresentam-se duas realidades formativas: a) disponibilidade de cursos de curta duração, com carga horária reduzida para a classe operária, buscando reduzir os custos em educação e qualificando os sujeitos de forma abstrata para suprir determinadas demandas de mão de obra no mercado de trabalho; b) formação de ensino superior compreendendo a formação humana para a população elitizada. O paradoxo destes formatos educativos resulta na ascendência da desigualdade social.

No Brasil, os relatórios da Oxfam Brasil⁶ *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras* (2017) e *País Estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras* (2018), revelam dados alarmantes da desigualdade, acarretada pela concentração da renda em 6 pessoas que possuem a riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres. Além do que, as pessoas que recebem um salário mínimo teriam que trabalhar 19 anos para equiparar um mês de renda média do 0,1% dos mais ricos da população; os 5% mais ricos detém a mesma fatia de renda que os demais 95%; de 1988 a 2015 – reduziu-se de 37% para menos de 10% a população brasileira abaixo da linha da pobreza. Retirando da pobreza mais de 28 milhões de pessoas nos últimos 15 anos; o Brasil é um dos piores países do mundo em matéria de desigualdade de renda. Mais de 16 milhões de pessoas vivem abaixo da linha da pobreza. Os relatórios enfatizam também a disparidade empregatícia e salarial entre mulheres e homens, mulheres brancas e mulheres negras. No âmbito educacional, 75% das crianças com menos de 4 anos de idade não estão em creches ou escolas; a conclusão do ensino fundamental é de 76% e do ensino médio 59%, ou seja, 4 em cada 10 jovens de 15 a 19 anos não concluem o ensino médio. Demonstra que “a taxa de abandono escolar é maior no ensino médio (6,8%) e nos anos finais do ensino fundamental (3,2%) do que no início do ensino fundamental (1%)” (OXFAM, 2017, p. 60), intensificando novamente a diferença social e econômica entre negros e brancos, pobres e ricos, território rural e urbano. Estes dados pontuais revelam que a concentração de renda tem interferência direta na vida da maior parte dos brasileiros. Cria mazelas não somente no campo educacional, sendo uma porta emperrada e que afeta um percentual elevado de nossa população. Nesse cenário, surge uma provocação: como pensar alternativas criativas para superar o neoliberalismo?

Esta perversidade torna natural a exclusão, as diversas formas de violência e extermínio de determinados grupos da sociedade. Também, deixa claro que já no início da formação dos sujeitos estão definidos quem serão os patrões e quem serão os empregados. “A via neoliberal não persegue de início o abaixamento generalizado do nível dos conhecimentos e a desqualificação maciça da força de trabalho. Visa a eficácia tanto dos meios da escola quanto de seus fins, posto que a escola é sempre um meio de competitividade” (LAVAL, 2004, p. 298). A centralidade desta perspectiva formativa está em combater o analfabetismo, mas paralelo, em transmitir certa cultura que seja útil para suprir as demandas das empresas e que os sujeitos estejam pré-adaptados a cargos que terão de ocupar.

⁶ A Oxfam é uma confederação internacional de 20 organizações que trabalham em rede em mais de 90 países, fazendo movimento globalizado em vista da construção de uma sociedade livre da desigualdade, injustiça e da pobreza.

O neoliberalismo tem a escola como um espaço formativo que assegure a eficiência e competência mínimas, a fim de colocar o sujeito no local por ele desejado. A escola somente formará profissionais que sejam demandados pela empresa, não garantindo que todos tenham acesso à formação continuada ou à cultura mais estendida. Não garante acesso formativo de qualidade para o maior número de pessoas, apenas um percentual restrito, concebido pelos neoliberais como sujeitos de potencial, sendo suscetíveis a dar sequência a seu estudo ou aprofundamento cultural. A produção de bons resultados, expressa pela escola neoliberal, transita ou propriamente é forçada a passar dos valores culturais para valores econômicos. Aqui apresenta-se um impasse entre compreender a importância da coletividade sobre a ótica privativa. Enquanto este elemento não estiver claro, haverá uma relação conflitiva entre valores coletivos e privados. A lógica da concorrência, além de afetar os educandos, afeta a dignidade humana e a igualdade diante das chances de inserção no mercado de trabalho. “Daí resulta uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo” (FRIGOTTO, 2018, p. 81). Nesse processo, a classe profissionalizada, que demandaria maior esforço pedagógico, é percebida muito mais como objeto, do que os sujeitos que demandaram de menor esforço pedagógico ou denominados de educandos brilhantes.

O conhecimento para a normatividade neoliberal é a matéria prima do século. A intelectualidade torna-se esperança para a empresa, um bem que pode ser consumido pelos sujeitos e objeto de rendimentos privados. Fica claro que a sociedade e a economia seguem a lógica de inovação permanente, a escola também tem que estar ancorada sobre esta presunção. A inovação é direcionada à visão econômica de eficácia e de geração econômica, relacionando o custo e a qualidade, deixando o cliente satisfeito. Inovar significa excelência humana e sucesso da ação pedagógica. O estudante inovador gerencia as incertezas de competitividade, flexibilidade do trabalho com seu embasamento empreendedor. “O princípio fundamental é a liberdade de mercado, pois este é o único justiceiro que premia, de acordo com o esforço individual, os mais capazes e aptos” (FRIGOTTO, 2018, p. 83). A escola, nesse contexto, ocupa-se com uma educação para a memorização de informações que sejam úteis à ação e à comunicação.

Isso quer dizer que, com a modernização, os encontros presenciais entre professor e aluno são dispensáveis. “Já é tempo de transformar a sala de aula com os mesmos benefícios tirados da tecnologia e das técnicas de gestão que revolucionaram cada lugar de trabalho, na indústria e nos negócios” (LAVAL, 2004, p. 222). A *high tech* (alta tecnologia) segue um processo pedagógico industrial padronizado, rompendo com o método tradicional em que o

professor segue sua própria razão. Para isso, se destitui o papel do professor, para colocação do engenheiro do saber, que reordena os processos de distribuição do conhecimento. O conhecimento reduzido em produto não se distingue de outras mercadorias. Com isso, fica difícil pensar a educação, um ato tão complexo e sistemático, de modo simplista e pela abordagem restritiva da tecnologia e economia.

A flexibilização passa a ser a palavra de ordem, adaptando-se às necessidades de cada momento, espaço e localidade. Os gestores detêm a autonomia para que as decisões sejam ágeis, sem a necessidade de aguardar por uma decisão coletiva. A mudança de concepção de educação viabiliza a transformação administrativa, com sujeitos eficazes, gestão econômica prudente e ensino técnico de qualidade. Este gerenciamento moderno vincula-se a um preço, como qualquer empresa prestadora de serviço. A denominada revolução de gerenciamento, tem como intuito *gerir a escola como uma empresa* (LAVAL, 2004, p. 257). O sistema operante da empresa reforça o controle sobre o professor e os alunos. Os gerentes da educação, dentro da escola neoliberal, fazem da eficácia e da inovação suas referências, que, por sua vez, estão à frente do desenvolvimento cotidiano.

Com a denominação de *escola supermercado*, o educando é quem constrói seu programa. A escola passa a ser um espaço de satisfação de seus clientes que são os consumidores. O contraponto está no enfrentamento crítico que busca difundir a retomada de processos formativos culturais, democráticos e intelectuais. A educação neoliberal ataca os princípios de formação epistemológica e crítica, que compreendem o ser humano em sua totalidade. O entendimento mercantil de escola, que tem como pauta principal a profissionalização de sujeitos, incorpora o espírito capitalista nos valores da ética, da igualdade e da liberdade, essenciais à condição da formação humana.

A dimensão freireana de educação faz contraponto à ideia de inovação e eficácia, a partir da categoria de inédito-viável. Pensa a existência e a história dos sujeitos, busca retratar a dignidade como imperativo ético, uma sociedade baseada na equidade propulsora de melhor qualidade de vida, sem discriminação. O inédito-viável pode ser conceituado como algo original, não conhecido ou vivenciado, mas possível de ser sonhado e, quando conhecido, pode tornar-se realidade. Neste sentido, o sujeito percebe a história como possibilidade. Nas notas de *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Ana Maria Araújo apresenta a dimensão de inédito-viável como “algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialética de Freire” (FREIRE, 1992, p. 206). Tem como horizonte a *teoria-crítico-política-pedagógica* para compreender o inédito-viável, que busca o entendimento e superação das *situações-limites*

presentes na sociedade, a superação de mecanismos que impossibilitem o exercício do inédito-viável.

Ao falar de uma escola possível, busca-se refletir sobre a seguinte questão: Qual é a escola e educação inédita-viável hoje? O inédito-viável é produzido pela frustração e pela insatisfação. É aquilo que está se fazendo presente à medida que o sistema vai negando a possibilidade de vida. A inovação, na perspectiva freireana, tem base no inédito-viável como práxis, reflexão e ação que encaminham para a transformação do mundo. Por isso, exige dos sujeitos embasamento epistemológico, ético, ontológico e político, para os projetos e atos das possibilidades humanas. No inédito-viável, está intrínseca a responsabilidade dialética da mudança de si e do mundo, buscando de forma esperançosa a constituição de uma sociedade mais humana e ética. A problematização do inédito-viável nutre a perspectiva de inconclusão humana e seu constante devenir. O devenir está essencialmente ligado à ontologia humana, aperfeiçoando a subjetividade e a intersubjetividade na construção social e histórica para a paz, a justiça e a democracia. Nesta perspectiva, apresenta-se a noção de subjetividade em Paulo Freire que sustenta o enfrentamento ao neoliberalismo, no conceito de inacabamento humano.

O incompleto remete à necessidade de complementação, que é possível a partir da interação com os outros que também têm consciência de serem incompletos. Contudo, essa relação não pode ser dominadora. Este conceito indica que “a dimensão coletiva é a única possibilidade de realização humana” e que o individualismo precisa ser superado. O humano jamais acaba de tornar-se humano. Isso faz pensar em um processo a ser percorrido para chegar a uma conclusão. Uma dinâmica que remete à “vocação para o ser mais” exposta na pedagogia de Paulo Freire. Tem, como uma de suas teses, provocar o sujeito ao cultivo dos processos de humanização e protagonismo, capacitando-os, epistemologicamente, para o debate nas perspectivas cultural, econômica, política e social da realidade que o cerca. O inédito-viável é um sonho a serviço do coletivo, induzindo os sujeitos na criação e recriação de uma sociedade propulsora da emancipação dos sujeitos. A pedagogia freireana considera o oprimido como responsável pela construção de uma verdadeira cidadania, que converge na construção de uma nova história. Em síntese, o inédito-viável é uma categoria freireana que possibilita compreender a sociedade e sua estrutura, bem como, potencializar a crença no sonho e na possibilidade de utopia, na transformação dos sujeitos e da sociedade.

A educação que não se atenta aos princípios humanizadores e não potencializa o pensar reflexivo e crítico forma sujeitos despreparados para a compreensão social examinada. Esta falta de clareza reflete na inofensividade de determinadas ações que demandam preparação epistemológica na intervenção, bem como, na formação das novas gerações. “A educação tem

reflexos profundos na vida pessoal, social, profissional dos sujeitos e nos destinos de uma nação” (MÜHL, 2019, p. 870). Para tanto, diante da formação neoliberal, necessariamente, a formação dos sujeitos lhes dá suporte argumentativo e posicionamento crítico. “A nova realidade histórica demanda conhecimentos calcados na *episteme* – conhecimento crítico” (FRIGOTTO, 2018, p. 98). Estes elementos garantem menor possibilidade de dominação e fazem com que os detentores do poder tenham o novo cenário de sujeitos. Para empobrecer a educação, basta acreditar na educação neoliberal, que tem como princípio reduzir o ensino e aprendizagem em treinamento técnico e científico, com vistas no interesse da economia.

A mercantilização desregulada da educação e alinhada a ganhos econômicos absurdos transforma o sujeito em mero consumidor. A dimensão de formação integral, que tem como intuito a humanização, o desenvolvimento da capacidade da razão e a reação diante de contextos massificadores, sede seu espaço para formação profissionalizante, que tem como horizonte a transformação das novas gerações em instrumentos de consumo. “Ao mercantilizar-se, assumindo cunho profissionalizante, desconectado da formação integral, a educação transforma-se, no mundo contemporâneo, em negócio extremamente rentável” (DALBOSCO, 2010, p. 142). Estes elementos conduzem o sujeito a indiferença e apatia diante da formação integral solidária e humanitária. A educação na atualidade tende a permitir aos que a acessam uma oportunidade de crescimento humano, desenvolvimento intelectual e ético, quebrando o enigmático paradigma de educação mercadológica.

Noutra ótica, a formação profissional conecta-se com o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem relativos ao exercício de determinadas profissões. “Na história é possível identificar construções de concepções diversas de educação ou formação profissional que se pautam em óticas diferentes, segundo a forma como se interpretam as relações entre educação, trabalho e sociedade” (MANFREDI, 2010, p. 141). Para tanto, pode-se dizer que na formação profissional também há possibilidade de formação integral. Ocorre que, nos últimos anos, houve a polarização da educação profissional. O neoliberalismo a encaminhou para a denominada *pedagogia das competências*, que tem como tese a trilogia *saber ser, saber fazer e saber pensar*. Nas entrelinhas dos textos freireanos, pode-se compreender as teses sobre educação *para e no* trabalho. Na *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, ressalta-se a importância da avaliação política e ética sobre a formação técnico-científica, considerando que esta não pode prescindir o pensar de forma crítica a própria técnica. “Uma ética, a serviço das gentes de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado” (FREIRE, 2016, p. 118). Na convivência

dos sujeitos com a formação profissional, exigem vigilância ética e reflexão intensa sobre a presença dos sujeitos *no* e *com* o mundo.

A educação não pode ser um ato de depósito, de transferência ou transmissão de conhecimentos, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 1987, p. 58), ao contrário, é um espaço de envolvimento de sujeitos ativos, pesquisadores e problematizadores. Por isso, tem o papel de “exercitar os sujeitos para que desenvolvam sua capacidade de refletir, procurando respostas para os mais diferentes problemas que afligem a humanidade” (MÜHL, 2008, p. 110). Pelo poder de reflexão, o sujeito conquista a emancipação e a liberdade humana. Esta postura crítica contribui para o desenvolvimento sensitivo das realidades existentes na sociedade e, por conseguinte, a promoção de ações solidárias. A educação neoliberal paradoxalmente ocupa-se com a liberdade do mercado, com isso, corre-se o risco de formar sujeitos aptos à promoção da violência e da barbárie. O reducionismo da educação em tecnicismo cientificista, isento de responsabilidade ética, acaba esgotando a capacidade crítica e emancipadora da educação. No contexto atual, o sujeito se encontra entre meio a um jogo de forças: equiparação do saber x poder econômico.

Nesse processo, a maior exigência consiste num ensino e numa aprendizagem que tenham como objetivo a formação humana voltada para a ação e para o desenvolvimento do pensamento autônomo. A educação é o caminho para que o ser humano viva com liberdade. Esta concepção kantiana requer a formação de sujeitos educados para o pensamento autônomo e ético. A crise e conflitos da escola são reflexos da crise e tensões do capitalismo globalizado. São reflexos da crise existente no campo político, cultural e moral da sociedade centrada no capital. Quanto mais predominante for a perda de sentido e saber da escola, maior será a destruição do vínculo entre sociedades e vínculo educacional. Esta crise de legitimidade da educação carrega consigo contradições como uma concepção de escola que tenha como propósito a sociabilidade humana e, doutro lado, o crescimento econômico. A escola para a economia desafia os sujeitos a compreenderem o sentido do conhecimento e seu significado no contexto das relações da sociedade.

Nesta conjuntura neoliberal, a sociedade é provocada a posicionar-se de maneira incisiva, impedindo que as forças do mercado tornem a educação uma mercadoria. Nesta complexificação do sistema educativo e do espaço pedagógico, a escola é forçada a buscar alternativas de reestruturação interna que atendam os fatores externos, responsáveis por significar a instrumentalização do ambiente educativo a interesses do mercado. Flickinger destaca “a visão economicista, que tenta submeter os indivíduos a fins a eles alheios: aumento

da produtividade material, racionalização dos processos de trabalho e outros” (FLICKINGER, 2016, p. 21). Priorizar a lógica econômica significa refletir na satisfação exclusiva do mercado, ignorando os outros objetivos educacionais, como o da formação humana, da emancipação e da liberdade, “ela faz com que a educação se transforme em adestramento dos educandos com objetivo de satisfazer, o máximo possível, as expectativas dessa lógica material” (FLICKINGER, 2016, p. 22). Fica claro o objetivo das empresas investirem e financiarem pesquisas no campo educacional, o investimento é refletido posteriormente em sujeitos qualificados, que atendam às necessidades de suas indústrias, a dita mão de obra qualificada. Para isso, o espaço pedagógico passa a ser reformulado e se atenta à formação profissional, pautada nos conteúdos ao invés de uma formação reflexiva sistemática, com o intuito de formar sujeitos críticos.

A simplificação da concepção pedagógica, mesmo em um cenário de complexidade, volta-se à mão invisível do mercado que, por suas estratégias, torna o sistema educativo manejável pela sua lógica. Atualmente, a formação subjetiva se caracteriza como uma possibilidade de melhoramento social. As pessoas investem em educação para ocuparem uma condição melhor no mercado. A contradição existente é que ainda hoje os sujeitos com maiores condições econômicas compram uma educação de qualidade na escola privada e ingressam nas instituições superiores públicas, enquanto que os desafortunados realizam seus estudos na rede pública e, geralmente, para cursar a academia acessam as instituições privadas. Esta “dinâmica reforça a segregação social, na medida em que ela define as chances de frequentar o mercado” (FLICKINGER, 2016, p. 27). Sabe-se que existem políticas de inclusão como a de cotas e de bolsas, que tentam buscar caminhos alternativos para evitar as armadilhas do mercado, mesmo assim, a complexidade permanece. Neste sentido, para Goergen a filosofia e a educação atualmente estão sendo provocadas a aprender a pensar uma sociedade que resiste à harmonia e à regularidade:

Formar um ser humano íntegro num mundo desintegrado; formar um sujeito nucleado num contexto sem núcleo; formar um sujeito articulado numa realidade desarticulada; formar um sujeito harmônico numa realidade dissonante; formar um sujeito ético numa realidade sem valores; formar um sujeito sensível numa sociedade violenta; formar um sujeito democrático numa sociedade excludente; formar um sujeito pacífico num mundo de guerra (GOERGEN, 2016, p. 39).

A mercantilização se impõe com violência na vida cotidiana dos sujeitos, intoxicando a subjetividade e forçando-a a adaptar-se pacificamente a suas normas. O econômico não se ocupa e nem se preocupa com as questões de identidade ou cultura, seu foco apoia-se na força

produtiva do mercado e no poder de consumo que é gerador de lucro. “A economia passa a ser porta de entrada de uma cidadania restrita à capacidade de produzir, comprar e consumir” (GOERGEN, 2016, p. 43). Por sua vez, o sujeito utilitarista, consumista e produtivista é o resultado do estreitamento da formação pautado pela acidez da economia neoliberal.

A alternativa para construir políticas que regularizem com igualdade as condições de ensino, garantindo os objetivos intelectuais essenciais para todos os estudantes, fundamenta-se na formação crítica que, por meio da revolução epistemológica, desestabiliza a desintegração para a integração, alterando a lógica de uma sociedade que exclui para uma sociedade democrática. “Precisamos restituir a ágora como espaço de reconhecimento, dignidade, justiça e diálogo de todos com todos, de iguais e diferentes” (GOERGEN, 2016, p. 43). Pensar o contexto social exige integrar a diversidade, colocar em diálogo crítico e criativo as subjetividades, gerando a recusa dos indivíduos de se tornarem sujeitos adaptados e monopolizados.

Não se pode confundir formação econômica com formação humana. Reduzir a escola sobre a ótica de formação econômica, de produção e de mecanismos técnicos é reduzi-la a nada. Com outro olhar, a escola “precisa reencontrar formas de agir que possibilitam promover uma adesão reflexiva do indivíduo ao imperativo coletivo sem que ela perca sua autonomia” (MÜHL, 2016, p. 234). A educação com espaço democrático é formadora de uma subjetividade da resistência, ainda mais diante da racionalidade neoliberal. Como resposta ao neoliberalismo, a educação tem que provocar os sujeitos para a humanidade, para uma sociedade democrática e sustentável, para outra globalização embasada na ética, na formação crítica e na compreensão de outro mundo possível. Não há como mudar o mundo sem que haja mudança dos sujeitos. O mundo e os sujeitos estão interconectados, por isso, para que a mudança aconteça faz-se necessário o envolvimento de todos. Gadotti (2006) expressa que a educação para outro mundo possível requer a superação da lógica capitalista desumanizadora, que vislumbra no sujeito o lucro. Por fim, é necessária uma atitude radical de transformação da realidade política e econômica.

2.3 Capitalismo e neoliberalismo: as críticas de Paulo Freire

O termo neoliberalismo começa a aparecer nas últimas obras de Freire. Na concepção do autor, esta terminologia teria que ser utilizada com letras garrafas, considerando que expressa uma corrente de pensamento ou ainda uma visão de sociedade e de mundo. Além

disso, carrega consigo derivação associada à elite, com conotação negativa sobre a ótica política social.

Freire desenvolve críticas incisivas à malvadeza expressa pelo capitalismo. Entende que a reprodução de processos formativos autoritários e de opressão expressos na sociedade caracterizam-se pelos procedimentos da produção capitalista. A “crítica à escola tradicional não se esgota nas questões técnicas e metodológicas, nas relações importantes educador-educando, mas se estende à crítica do próprio sistema capitalista” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985 p. 57). O sistema capitalista está atrelado à globalização e à tecnocratização da dinâmica social e da educação. O embrutecimento da capacidade de os sujeitos serem criativos possibilita a garantia da dominação e do autoritarismo imbuídos no modelo de produção capitalista.

A crítica freireana contra o capitalismo tem como embasamento a própria concepção de ser humano, de existência e de história. O sujeito refuta o fatalismo antissolidário intrínseco ao capitalismo a partir da compreensão de sua existência no mundo. A “luta contra o capitalismo se funda aí, na sua perversidade intrínseca, na sua natureza anti-solidária” (FREIRE, 2013, p. 122). Nesse sentido, a provocação está em desvendar os mecanismos de funcionamento do sistema capitalista, para enfrentar criticamente as contradições sociais como a reprodução da dominação, da exploração e da impossibilidade de ser mais. O sistema capitalista mostrou sua capacidade de eficácia e, ao mesmo tempo, expressou sua enorme insensibilidade sobre a ética humana, representou o grande gerador de escassez e carência num contexto de abundância e fartura.

Também faz uma crítica contundente à tecnologia, que traz consigo práticas perversas, que negam a possibilidade de os sujeitos ascenderem socialmente através de práticas humanizadoras. Esta concepção parte do pressuposto de que a tecnologia provoca a substituição do ser humano pela máquina por meio da automação, aumentando o número de pessoas desempregadas. A tecnologia complementa e qualifica a ação humana na sociedade, jamais pode ser ferramenta de substituição dos sujeitos. O papel do Estado é não permitir que os neoliberais a transformem em favor do desenvolvimento econômico, ficando limitado às ordens do neoliberalismo. O Estado tem que manter posição de equilíbrio, “nem pode ser um senhor todo-poderoso, nem um laçao cumpridor de ordens dos que vivem bem” (FREIRE, 2013, p. 35).

Guiados pelo fator econômico, os sujeitos passam a ser reduzidos a meros objetos que suprem as necessidades do mercado. O poder econômico, que não contempla o ser humano de forma integral, atendendo as necessidades essenciais como alimentação, educação, moradia e saúde, não merece o respeito dos cidadãos. “O poder dos poderosos sempre existiu e sempre

procurou esmagar os sem poder” (FREIRE, 2013, p. 36). A tecnologia tem servido como alavanca ao poder material dos poderosos. Os intelectuais têm como tarefa desmistificar os discursos superficiais que mantêm a distância entre o dito e o feito, tencionando a necessidade dessa aproximação. A provocação vai ao encontro da transformação da fraqueza dos fracos em força e resistência diante das injustiças, possibilitando aos sujeitos o entendimento crítico de que é possível a recusa definitiva do poder econômico e político sobre os mais frágeis. Este enfrentamento abre horizontes para a luta contra a determinação e objetificação do sujeito, considerando que o ser humano é condicionado, não determinado.

O neoliberalismo pragmático reforça a pseudoneutralidade da dinâmica educacional, fazendo do espaço educativo lugar de transferência de conteúdo. Este formato intensifica o esvaziamento da formação, tornando a escola um espaço de treinamento que instrui ao torneiro as técnicas que lhe possibilitam manusear o “torno” na fábrica. A formação humana que não proporciona a leitura do mundo e da palavra, implica, lamentavelmente, na desmotivação da curiosidade epistemológica do sujeito. A classe capitalista apoia processos formativos nas camadas populares de forma limitada, sempre buscando atender os interesses da empresa, atentos para que a educação não seja elemento que faça com que o sujeito trabalhador questione o sujeito empresário. Seguindo o discurso fatalista de morte da história, da ideologia, da utopia, corteja-se a vitória do capitalismo de forma definitiva, por isso, chama-se a “atenção para certa implicação presente de forma velada nos discursos neoliberais” (FREIRE, 2013, p. 55). E, ainda na dimensão política, a perspectiva freireana é considerada pelos neoliberais como um *mal menor*.

No exercício da cidadania através do voto, o mesmo não pode ser considerado como tática de troca ou negócio. O ato de receber voto dos opositores não obriga o sujeito a favorecê-los politicamente, nem os torna companheiros de caminhada. Uma das exigências fundamentais para que este movimento ocorra é a manutenção do posicionamento ético e a responsabilidade pelo bem comum. Nesta conjuntura, visa-se a consolidação da unidade na diversidade, fortalecendo a esquerda que se caracteriza pela pluralidade e democracia em nossa sociedade. Por ser uma sociedade com tradição autoritária, o estilo democrático está pautado pelo gosto da liberdade e respeito ao direito de outrem como forma de vida. A concepção neoliberal tem sua preocupação voltada à resolução dos problemas de natureza técnica e burocrática. Formar sujeitos que tenham condição de atuar com qualidade nos espaços produtivos.

Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), enfatiza-se com maior intensidade a condenação à racionalidade neoliberal. Demonstra insatisfação diante da aproximação do ideário neoliberal à categoria de autonomia. Isso tudo

leva a um estado de vigilância ante o discurso ideológico que perpassa os ambientes e práticas pedagógicas, sendo potencializador do individualismo, da competição e do mal-estar produzido pelo mercado. Por isso, a resistência em estimular processos educativos pautados na formação e não no treinamento dos sujeitos. Formação que compreenda o ser humano enquanto histórico e inconcluso, inserindo-o num movimento de permanente procura, provocando a curiosidade tanto ingênua como crítica, que no percorrer do caminho vira epistemologia. “Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e a utopia” (FREIRE, 1996, p. 14). Não se pode acreditar na impossibilidade utópica, pois, enquanto houver vida, haverá utopia, enquanto houver utopia, existirá a possibilidade de transformação humana e social.

Impregnando todos os setores da vida contemporânea, o neoliberalismo ameaça o legado freireano, que está na capacidade de possibilitar ao ser humano sonhar e acreditar que é possível constituir uma sociedade livre da injustiça a que o sujeito está exposto. Sublinha-se que os educadores exerçam a tarefa de educar com responsabilidade ética. A ética apontada é a que afronta toda e qualquer forma de violação de direitos e de discriminação. Uma ética que caminha junto com a prática educativa é a marca da natureza humana. Lamenta-se que o discurso neoliberal anda solto pelo mundo e se apresenta como pós-moderno, insistindo em convencer os sujeitos que não são capazes de contrariar a realidade da sociedade, passando de histórica e cultural para virar “*quase natural*” (FREIRE, 1996). Na luta contra a concepção de *ser* objeto ou mero sujeito adaptado, reafirma-se a inserção do sujeito no mundo e sua condição histórica. Posicionar-se contra o discurso neoliberal, que se origina no pragmatismo reacionário, fortalece a conscientização enquanto exigência humana. Este caminho estimula a curiosidade do sujeito à prática epistemológica. Por meio da prática epistemológica e o sujeito reconhecendo-se enquanto inacabado, a conscientização torna-se natural.

O ser humano é inacabado, este aspecto é próprio de sua característica natural e, por este motivo, educa-se. “Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado [...], é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação” (FREIRE, 1979, p. 27). Este inacabamento potencializa os sujeitos em permanente busca, ultrapassando limites e propiciando diversas descobertas e curiosidades que geram conhecimento. Pelo conhecimento, o sujeito posta-se eticamente diante de situações fatalistas propostas pelo neoliberalismo. A formação permite ao sujeito não cair na armadilha da procura incansável pelo lucro. Destaca-se que as classes populares são as mais atingidas pelo endeusamento da economia. Não se pode admitir que a maior parte da população sofra as consequências, pelas

decisões tomadas pela minoria. Enquanto a minoria no poder esbanja e goza, a maioria tem dificuldade até para sobreviver. A importância da indignação e resistência para não haver transgressões éticas, que as vítimas mais sofridas são as enganadas e traídas pelo interesse radical do mercado. “A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado” (FREIRE, 1996, p. 101).

O neoliberalismo tem uma capacidade surpreendente de amaciar os sujeitos. Faz acreditar que a globalização da economia e a formação técnico-científica não podem ser evitadas, a primeira por estar dentro de uma visão macro de economia e a segunda por fazer os sujeitos pensarem que o mercado de trabalho está aberto a pessoas que tenham habilidades e competências, ao invés de formação integral. A ideologia neoliberal convence o sujeito prejudicado de que não há nada a ser feito diante da ordem natural dos fatos, “é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça por nos fazer entender a globalização e não como uma produção histórica” (FREIRE, 1996, p. 127). O discurso demonstra que todo o movimento de globalização se rege pelo princípio da ética, o que tem que ficar claro, que sua ética é a de mercado e não a de seres humanos.

A luta tem que partir do pressuposto de garantia de um mundo de pessoas e para as pessoas, não único e exclusivamente para os negócios, que supere as demandas e a malvadeza do mercado. “O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca” (FREIRE, 1996, p. 128). Pela rudez e concentração de riqueza de poucos, muitos vivem na miséria e extrema pobreza. O mal-estar geral, criado pela maldade neoliberal, pode ser enfrentado pela intervenção crítica dos sujeitos, através de gestos solidários, estímulo à participação veemente na denúncia das ameaças impostas pelo feraz mercado.

Defender os interesses humanos é possibilitar aos sujeitos serem construtores da própria história. O sujeito construtor da própria história tem condições estruturais argumentativas de oposição à ideia neoliberal do sujeito como empreendedor de si mesmo. A liberdade do comércio, centrada na lucratividade ilimitada e nos privilégios de poucos, não pode ser concebida de maneira natural, nem estar acima da liberdade do ser humano. É necessário que se compreenda com clareza que a prática educativa se constrói na afetividade, na alegria, na cientificidade e na clareza política, estando em contraponto com a formação imediatista contida no neoliberalismo, que propõe a morte da história. A história se faz e refaz a partir de análises críticas e sistemáticas das dimensões sociais, não permitindo cair no reducionismo de um futuro desproblematizado ou irrefletido.

Daí o caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de examinador de destrezas (FREIRE, 1996, p. 142-143).

Cabe aos sujeitos utilizarem-se de saberes capazes de dismantelar a atividade anti-humanitária, expressa pelo neoliberalismo. Defender e lutar politicamente para que seus direitos e dignidade sejam garantidos. Na obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, as palavras escritas demonstram revolta, mas acompanhadas de amor, considerando que sem o amor não é possível haver esperança. A esperança é quem move a humanidade e possibilita ao sujeito compreender sua condição de sujeito inacabado. Defende-se a ideia de tolerância, mas não se confunde tolerância com conivência ou radicalidade. Faz críticas a proposições limitadoras, aponta sua compreensão da pós-modernidade progressista e recusa o princípio conservador, ou seja, o neoliberalismo. Como forma de resistência, denuncia os fatalismos e complexidades da sociedade neoliberal, onde a sociedade neocapitalista faz com que os sujeitos menos favorecidos tenham que se conformar com as imposições massacrantes dos detentores da economia e do poder ideológico-político.

Nesta conjuntura social, os sujeitos são silenciados pela sedução do discurso neoliberal, abstendo-os do grito por equidade e humanização. Acabam convencendo-se que a história e a vida são assim mesmo, que não existem alternativas plausíveis para a saída de tal imposição linear. Os sujeitos competentes conduzem os processos sociais, sendo os detentores da riqueza, enquanto que a população assimila o discurso da necessidade de treinamento técnico da força de trabalho. Como enfrentamento, o ato de reavivar a esperança e gosto pela luta permanente, se faz oposição aos neoliberais “que temem o *sonho*, não o impossível, pois que esse nem deve ser sonhado, mas o sonho que se faz possível, em nome das adaptações fáceis às ruindades do mundo capitalista” (FREIRE, 1992, p. 128). Este embate tem como intuito a superação da acomodação e do imobilismo, para a consolidação de espaços sociais humanizadores.

Diante de um cenário de denúncia e pronúncia crítica, feitos a partir da leitura de mundo, dá-se originalidade ao sonho pelo qual se luta. Sobre esta dimensão formativa, o sujeito, atuante na fábrica, terá a concepção de que a peça por ele moldada corresponde a um conjunto de elementos compatíveis à confecção de determinado equipamento, não meramente a compreensão da peça em si. Com isso, quebra-se o paradigma que o projeto de sociedade, que se luta e se sonha, não está recalcado aos privilégios das elites dominantes, mas de um povo

que se posiciona criticamente e debate para consolidação de um projeto de sociedade e de mundo diferentes. Uma das tarefas que a pedagogia crítica se ocupa está na superação da realidade injusta, a partir da legitimidade do sonho ético-político. A provocação vislumbra uma caminhada genuína ao entorno da possibilidade de mudança e estimula o sujeito a trabalhar contra as forças de monopólio e dominação. A educação, dessa forma, não pode ser fria, engessada e muito menos neutra.

Formar os sujeitos à maneira pedagógica técnico-científica crítica não tem correlação com a estreiteza tecnicista e cientificista caracterizada pelo treinamento. A estratégia do neoliberalismo foca-se no “*treinamento* e não a *formação*” (FREIRE, 2016, p. 48). Para o educador, capaz de desafiar o sujeito a pensar criticamente a realidade que o cerca, perpassa a noção de conhecimento expressa no limitador de uma disciplina. Seguindo esta lógica, o ensino e aprendizagem exigem amor, criticidade, liberdade e rigor. A educação não pode se colocar em condição vencida por um discurso fatalista, fazendo os sujeitos desistirem da luta e dos sonhos. Diante do cenário neoliberal, não se pode cruzar os braços seguindo de forma controlada e impositiva os preceitos do poder globalizante. É impossível o sujeito aceitar passivamente a democracia fundamentada na *ética de mercado*, que segue o exercício da lucratividade e inviabiliza a própria democracia. Enquanto sujeitos da sociedade, o ser humano precisa pensar a própria prática através do exercício crítico e permanente, buscando teorizá-la.

A economia tem força condicionante sobre o comportamento subjetivo e intersubjetivo na sociedade, não se pode aceitar com passividade este verticalismo. Se o sujeito aceitar este poder irrecorrível, automaticamente, exime-se de sua capacidade intelectual de práxis. Este reducionismo da ação faz perder o sentido da luta, o esgotamento da ética e a condição de ser humano no mundo. Pensando na transformação da natureza histórica, “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (FREIRE, 2016, p. 65). Neste sentido, exemplifica-se o constante movimento ou vir-a-ser do sujeito através da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST⁷, que vem a décadas e gerações lutando para que ocorra a reforma agrária de forma efetiva, tendo a terra como uma *façanha da liberdade*.

Se existem estruturas econômicas que articulam formas de dominação através da formação de consciências subordinadas, com a mesma intensidade é possível enfrentá-las pela

⁷ Se os sem-terra tivessem acreditado na “morte da história” da utopia, do sonho; no desaparecimento das classes sociais, na ineficácia dos testemunhos de amor à liberdade; se tivessem acreditado que a crítica ao fatalismo neoliberal é a expressão de um “neobobismo” que nada constrói; se tivessem acreditado na despolitização da política, embutida nos discursos que falam de que o que vale hoje é “pouca conversa, menos política e mais resultados”, se, acreditando nos discursos oficiais, tivessem desistido das ocupações e voltado não para suas casas, mas para a negação de si mesmos, mais uma vez a reforma agrária seria arquivada (FREIRE, 2016, p. 70).

formação de consciências éticas universais do ser humano. O princípio está em não se deixar determinar pelas estruturas econômicas, buscando incansavelmente a superação das injustiças desumanizadoras existentes na sociedade. Por conseguinte, “só na história como possibilidade e não como determinação se percebe e se vive a subjetividade em sua dialética com a objetividade” (FREIRE, 2016, p. 66). E a educação vem como elemento norteador da decisão, está a serviço da transformação da realidade, não deixando que os sujeitos caiam no imobilismo, mas se compreendam e se posicionem criticamente diante das situações de injustiça. Por isso, aqui se dá ênfase à educação e não ao treinamento. Pela educação, o sujeito desenvolve as capacidades de avaliação, de decisão e de escolha, podendo intervir no mundo, buscando constituir sociedades mais humanas e menos violentas.

O desejo de vitória do neoliberalismo está na aceitação da adaptação. Quando se caminha no sentido de desproblematização do futuro, acaba-se afirmando a lógica fatalista. Assim sendo, a prática educacional busca desafiar os sujeitos à curiosidade crítica, estimulando para conhecer e reinventar o mundo. “Despolitizando a educação e reduzindo-a ao treino de destrezas, a ideologia e a política neoliberais terminam por gerar uma prática educativa que *contradiz* ou obstaculiza uma das exigências fundamentais do próprio avanço tecnológico” (FREIRE, 2016, p. 143). O treinamento estreito habilita os sujeitos a seguirem e reproduzirem comportamentos determinados. Os neoliberais insistem em inserirem-se no espaço educacional, porque compreendem que quanto mais os sujeitos forem treinados e suas consciências forem ingênuas, menor será sua intervenção na sociedade.

É na luta incansável e inconformada que se potencializam processos democráticos, marchando insistente e esperançosamente, acreditando que é possível mudar. O neoliberalismo impõe-se de tal maneira na vida dos sujeitos que passam a acreditar que os movimentos não são viáveis, produtores de conflito. Infelizmente, este tipo de concepção a mídia dá ênfase cotidianamente, buscando desconstruir as estruturas organizadas que lutam para a consolidação de uma sociedade justa e equitativa. A inconclusão é o fator primordial para não cair no *neobobismo*. “Ao mencionar o ‘neobobismo’ Paulo Freire certamente quis lembrar a expressão de um intelectual que fora de esquerda e que aderiu ao neoliberalismo, mas, ao mesmo tempo, sentia-se desconfortável com a opção feita” (ROMÃO, 2010, p. 288). Esta dimensão do *neoliberalismo envergonhado* chamava-lhe atenção e o deixava perplexo, sendo inconcebível que os progressistas de ontem passem a aderir à razão neoliberal de hoje. Por isso, a educação não pode centrar-se somente nos conteúdos, mas desafiar os educandos ao compromisso com a mudança da realidade. Este movimento de conhecimento que gera curiosidade, atuação, criação e fala não permite que os sujeitos se deixem seduzir pelas falácias

alheias. Não é possível que se chegou a um momento social, em que prevalece a ética do mercado e do lucro, onde as pessoas são valorizadas pelo que recebem no final do mês ou pelos bens que possuem?

O neoliberalismo é mais que um discurso, é uma ideologia, sua ética e visão de mundo encontram-se na dominação do capital organizado, por consequência, provoca a exclusão da maioria. Para que se possa resistir à racionalidade ou à ideologia neoliberal, é preciso entender a realidade como construção histórica, compreendendo que o sujeito está em constante reelaboração, construção de realidades justas e sustentáveis, estimulando valores de alteridade, de dignidade e de liberdade. Neste sentido, a educação dos sujeitos insere-se na permanente dinâmica de esperançosa busca. Pelo processo educativo, o ser humano é desafiado a superar as ideologias fatalistas, cuja perversidade ética ancora-se nas *Market laws* (leis do mercado). A prática educacional tem sentido na (re)vitalidade da esperança. Diante desta problemática, sabe-se que *mudar é difícil, mas é possível*.

A educação não pode ceder espaço para o treino ou uso de destreza utilitária. O que pode ser criticada é a redução da formação à prática de treinamento, seu objetivo fundante está na constante briga pela atualização dos sonhos dos sujeitos, formação crítica, na ação político ética eficiente, capaz de transformar a história. A ética de mercado faz o sujeito submeter-se de forma diferente: dominantes em pleno gozo e dominados que sofrem a pobreza, este formato organizativo tendencial afronta a ética universal do ser humano. Mantendo uma postura crítica sobre o neoliberalismo, a educação tem que provocar os sujeitos sobre a importância da luta pelos interesses coletivos, estando contra qualquer tipo de fatalismo. Um ser humano que comparece na construção da história como sujeito, não como objeto. O discurso neoliberal vem com a prática de recusa do estímulo para o sonho e utopia, visa ameaçar a vida da esperança e, ainda, despolitizar a prática educacional. Se a sociedade se curvar à prática neoliberal haverá *eficácia técnica, ineficácia cidadã* (FREIRE, 2016), posta a serviço da minoria que domina.

Muito mais do que seres treinados ou adestrados, os homens são sujeitos de opção e de decisão, com condição de serem responsáveis e capazes de transformar a ordem social. Neste processo, é preciso buscar a clareza para superar os desequilíbrios entre as regiões, entre os detentores do capital e os esfarrapados, entre economias fortes e fracas, entre exploradores e explorados. O ideário básico consiste em desenvolver teorias e práticas que promovam a formação de cidadãos críticos, fundamentados na ética universal do ser humano. Faz-se necessária a luta ética contra qualquer forma de violência, seja ela educativa, cultural, racial, religiosa, de gênero, ou qualquer outra forma de discriminação.

Freire busca, nas reflexões da obra *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador* (2007) de Albert Memmi⁸, compreender a construção da subjetividade do oprimido no colonizado. Os autores pensam a emancipação como conquista dos sujeitos e, de certa forma, na atualidade como um dos grandes desafios. Diante de um cenário pouco próspero na perspectiva de esperança, provocada pela barbárie da produtividade, a educação também acaba sendo atingida sobre a ótica humanizadora. O neoliberalismo atua com os mesmos mecanismos, sendo potencializado pelos recursos atuais. Busca esvaziar o sentido das ações transformadoras e de liberdade, salvo para a solidificação do mercado. Enquanto houver ascendência da lógica mercantil e economicista, haverá o enfraquecimento da esperança e da utopia.

Memmi discute a relação entre o colonizado e o colonizador (em Freire o opressor e o oprimido) e coloca o colonizador como produtor de reflexos ao colonizado. Colonizador e colonizado fazem referência às situações históricas e sociais, sendo parte dos debates e embates que visam a liberdade. Nesse contexto, o objetivo consiste na emancipação como condicionante para a humanização. Quando a necessidade da emancipação é expressa, está se propondo o enfrentamento à desumanização, que nega a vocação ontológica do ser humano, tanto do colonizador, quanto do colonizado. Freire e Memmi deixam claro que a desumanização não é somente uma prática do colonizador/opressor, ela ocorre também em situações entre o colonizado/oprimido, quando se identificam e usufruem da lógica do colonizador/opressor. Quando o colonizado se sente colonizador e defende o sistema, isso significa que está sendo beneficiado de alguma maneira. “A mistificação reside no fato de que, para defender seus limitadíssimos interesses, ele defende outros infinitamente mais significativos, dos quais, por outro lado, é a vítima. Mas, enganado e vítima, nisso encontra também suas vantagens” (MEMMI, 2007, p. 45). No momento em que o colonizado adere a dinâmica do colonizador, a tendência consiste na reprodução da colonização e da opressão, independentemente do nível que o sujeito está submetido.

Diante desta conjuntura, a reflexão parte do pressuposto de negação da identidade. Ao buscar ser colonizador, o colonizado nega os elementos de sua história, de seus valores e de suas tradições para reproduzir o comportamento do colonizador. A dominação acontece quando o colonizador afirma aquilo que vem de fora e menospreza aquilo que faz parte de sua vida e

⁸ Albert Memmi nasceu em Tunís no ano de 1921, em tempo que a Tunísia se encontrava sob domínio da França. Estudou Filosofia em Túnis e posterior em Paris. No ano de 1956, com a independência de seu país, transferiu-se para a França, adquiriu nacionalidade francesa, atuando como professor honorário da Universidade de Paris. Morreu em 2020. Experimentou a solidariedade e se colocou em contraponto à opressão colonial, que coloca os sujeitos em situação de violência, miséria e ignorância, compreende que se justifica por si mesma. O livro *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*, foi escrito no final de 1950 e publicado originalmente em 1957.

de sua história. Isso pode ser exemplificado quando Memmi (2007) expressa sobre a ambiguidade linguística: ao negar a própria língua em detrimento de outra, o sujeito torna-se instrumento de dominação e humilhação. “E esse desprezo, objetivamente fundado, acaba se tornando o seu. Por iniciativa própria, ele começa a afastar essa língua enferma, a ocultá-la aos olhos dos estrangeiros, a só parecer à vontade de na língua do colonizador” (MEMMI, 2007, p. 98). O medo em não assumir a própria história, faz com que se justifique a aceitação da situação de sujeição.

A conquista da liberdade exige a quebra do paradigma de opressão e de colonização, fazendo o oprimido e o colonizado assumirem-se enquanto sujeitos da própria história. O colonizado sonha com a possibilidade de mudança, com a constituição de uma sociedade nova onde não seria mais colonizado, porém, ao mesmo tempo, resiste a essa transformação. “Aceita, enfim, que tudo mude, conclama o fim da colonização, mas se recusa a considerar que essa revolução possa implicar uma perturbação de sua situação e de seu ser” (MEMMI, 2007, p. 76). Fica explícita a contradição existente sobre a dimensão de estrutura e subjetividade. Para a subsistência do colonizador, torna-se necessária a existência do colonizado. Mesmo desqualificando o colonizado, o colonizador sabe da necessidade de mantê-lo, para que o sistema continue sobrevivendo. “A situação colonial fábrica colonialistas assim como fábrica colonizados” (MEMMI, 2007, p. 93). Esta colocação é exatamente a evidência de que o intuito do colonizador consiste na garantia da continuidade da reprodução colonialista, embora este processo custe a perda da humanização.

A articulação do colonizador fica pautada na dual negação e não negação do colonizado, pois tem presente que sem o colonizado a colônia fica sem sentido. O colonizador esforça-se para explicar e manter o lugar do colonizado, garantindo assim o seu próprio lugar. Nesta atitude colonialista, apresentam-se três elementos de compreensão que caracterizam a desconstrução do valor humano no colonizado: “1. Descobrir e pôr em evidência as diferenças entre colonizador e colonizado. 2. Valorizar essas diferenças em benefício do colonizador e em detrimento do colonizado. 3. Levar essas diferenças ao absoluto afirmando que são definitivas e agindo para que passem a sê-lo” (MEMMI, 2007, p. 107-108). O colonialismo opera na sujeição do colonizado em âmbito psicológico e social. Memmi e Freire ressaltam que a violência está caracterizada na relação entre o colonizado e o colonizador, entre o oprimido e o opressor.

A relação de dominação se legitima, assim, tanto pelo argumento econômico que se expressa através do lucro ocorrido pela exploração do colonizado, como também pela imposição de uma subjetividade diminuída ou quase inexistente. Isso é conseguido pelo

desenvolvimento da uma racionalidade racista, que considera que a colonização é decorrente da inferioridade de determinados grupos ou indivíduos por possuírem uma menor capacidade intelectual e moral por determinação natural. O desenvolvimento do racismo é um elemento que assegura e expressa os traços mais acentuados do poder colonizador. “Não apenas estabelece a discriminação fundamental entre colonizador e colonizado, condição *sine qua non* da vida colonial, como fundamenta sua *imutabilidade*. Só o racismo autoriza a afirmar para eternidade, substantivando-a, uma relação histórica que teve um começo datado” (MEMMI, 2007, p. 111). Tanto o aspecto econômico, quanto o de racismo têm como objeto a manutenção da dominação, com isso, automaticamente a continuidade da desumanização. Para tanto, o colonizado permanece com a sua humanidade retida nas mãos do colonizador. Freire e Memmi têm presente que, quando não se possibilita ao sujeito a oportunidade de *ser mais*, negada pela colonização e pela opressão, confirma-se que o colonizador e colonizado, o opressor e o oprimido, permanecem alienados e impossibilitados da emancipação por determinações naturais que transcendem as explicações políticas e históricas do colonialismo e da opressão.

Na obra, *Os condenados da terra* (1968), Franz Fanon compreende a colonização como maniqueísta, constituída por uma lógica perversa que desumaniza, que escraviza a civilização, destrói a história e a memória de indivíduos e grupos, não reconhece a cultura e os valores morais dos colonizados, transformando a cultura de dominação como algo “natural”. Buscando quebrar os paradigmas de colonização, o pensamento decolonial tende a romper com a lógica colonizadora, mesmo considerando que “a descolonização é sempre um fenômeno violento” (FANON, 1968, p. 25). A descolonização é uma dinâmica histórica, marcada pela violência dos colonizadores sobre os colonizados, que são explorados no seu trabalho e suas terras. A violência é a retribuição que ocorre de forma revolucionária e coletiva, buscando a reconquista da liberdade. A característica desta violência torna o sujeito colonizado novamente humanizado. “A originalidade do contexto colonial reside em que as realidades econômicas, as desigualdades, a enorme diferença dos modos de vida não logram nunca mascarar as realidades humanas” (FANON, 1968, p. 29). O fato da existência da diversidade étnica e diferença econômica entre sujeitos cria a esfera superestrutural, que tem como objeto a coisificação do colonizado.

Um dos objetos do colonizador é tornar o sonho de liberdade do colonizado impossível; para o colonizado só resta como esperança a ideia de aniquilar o colonizador. A preservação da ideia de luta e a resistência na condição de colonizado são muito difíceis e representam uma ameaça constante à sua sobrevivência, pois o colonizador domina todos os mecanismos que impedem a revolta e a resistência.

Para desmistificação colonial, que escraviza e comercializa sujeitos, o pós-colonialismo nasce no momento de independência dos países africanos, buscando criar a própria identidade deste povo. O movimento pós-colonial denuncia o antagonismo de poder epistemológico existente entre o colonizado e colonizador. As origens pós-colonial e decolonial⁹ surgem num tempo remoto de reivindicação ao direito à alteridade e ao pedido de respeito diante da própria cultura. A decolonialidade busca a compreensão do mundo através da sua subjetividade, de seu espaço geográfico e na construção transformadora de conhecimento. Em síntese, seria a descolonização dos campos do poder, do saber e do ser.

Para Mignolo (2007), a colonialidade cria raízes nas perspectivas de *poder*, de *ser* e de *saber*. Na ótica de coloneidade do *poder*, utiliza-se de mecanismos de controle da economia, da subjetividade e do conhecimento. Na colonialidade do *ser* está a negação da humanidade ao sujeito, colocando-o numa situação de ser menos, de opressão. A coloneidade do *saber* consiste na dominação do pensamento ou na desconsideração do saber do território local. Pereira (2019) compreende a coloneidade do saber como uma revelação do legado epistemológico, que tem como prioridade proibir os sujeitos de expressarem o saber e os conhecimentos próprios de sua realidade. A coloneidade, enquanto constitutiva da realidade, apresenta-se como salvacionista e propagadora do progresso, omitindo que em si também persiste a propagação da pobreza.

El argumento básico (casiun silogismo) es el siguiente: si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los damnés de Fanon), esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce em proyectos decolonialidad que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad. La modernidad es una Hidra de tres cabezas, aunque sólo muestra una: la retórica de salvación y progreso. La colonialidad, una de cuyas facetas es la pobreza y la propagación del SIDA en África, no aparece en la retórica de la modernidad como su necesaria contraparte, sino como algo desprendido de ella. (MIGNOLO, 2007, p. 26).

A perspectiva decolonial não se deixa moldar pela lógica colonial, tendo em si a epistemologia como ferramenta de contraponto, estando aberta à liberdade de pensamento e a outras formas de vida. A importância da decolonialidade consiste na quebra do paradigma de poder, dando condição para os sujeitos de uma nova forma de comunicação entre culturas e troca de experiências, buscando a constituição de uma racionalidade democrática e de um outro mundo possível. Com isso, a colonialidade torna-se o ponto de partida da análise decolonial,

⁹ Os termos pós-colonial e decolonial são utilizados com maior intensidade no início do século XXI. Dentre os anos 1950 e 1970 alguns autores como Freire, Mignolo, Memmi e Fanon, já problematizavam estes termos.

podendo constituir-se na conquista da liberdade subjetiva e intersubjetiva. O posicionamento de sujeitos críticos provoca a desconstituição de processos colonizadores, considerando que “toda a busca decolonial por transformação deve suscitar uma desobediência política e epistêmica” (LOUREIRO; PEREIRA, 2019, p. 13). Essa desobediência ocorre para superar a distorção de determinado conhecimento, que tem como intuito, vender a ideia de uma falsa liberdade. Da mesma maneira, o olhar pós-colonial da realidade subsidia-nos a lidar com a situação-limite da colonização do ser.

Para superar a colonização e a opressão, fazem necessários dois aspectos: conscientização do colonizado e atuação revolucionária. Diante das situações complexas, criam-se mecanismos propulsores de conscientização que provocam a revolução e encaminham para a liberdade. O colonizado e o oprimido são colocados em uma encruzilhada, onde podem optar por seguirem submetidos ao colonizador e ao opressor, como também podem vislumbrar o horizonte de uma atitude reativa. “Ele tenta *ou tornar-se diferente ou reconquistar todas as suas dimensões*, das quais a colonização o amputou” (MEMMI, 2007, p. 162). De um lado, o sujeito que opta em persistir na relação de dominação, recusa sua própria identidade para seguir a identidade de um terceiro, doutro lado, o que visa a libertação reconhece-se a si mesmo como sujeito com condição de posição diante da dominação. Quando a identidade histórica não é afirmada, o sujeito acaba negando inclusive os familiares mais pobres, sente vergonha e esconde o próprio passado, destitui de sua vida todas as suas raízes.

Ao reconhecer sua história e identidade, o colonizado passa a ter uma percepção aguçada sobre os movimentos do colonizador, com isso, vislumbra de forma racional e planejada maneiras capazes de romper com a dominação. Para Memmi existem três momentos reativos do colonizado: 1º- a aceitação da negação, passando a ser determinado pelo colonizador; 2º- a negatividade como condição para a emancipação; e 3º- tendo a percepção de que suas atitudes são de reação, sente a necessidade da tomada de consciência para superar as contradições que o impossibilitam ser emancipado. Ao falar em conscientização, está se afirmando a legítima participação dos sujeitos na sua construção, esta é uma das teses de Freire. Na obra *Ação cultural para a liberdade*, Freire expõe que “toda a consciência é sempre consciência de algo, a que se intenciona. A consciência de si dos seres humanos implica na consciência das coisas, da realidade concreta em que se acham como seres históricos e que eles aprendem através de sua habilidade cognoscitiva” (FREIRE, 1981, p. 144). Por isso, o ato de conscientização não se restringe apenas à subjetividade, requer o desvelamento da realidade objetiva e posterior a sua transformação.

A ação conscientizadora deve ter, pois, projeção social, política, econômica, religiosa e cultural; deve compreender a transformação do homem no seu todo, dele mesmo e da realidade onde ele se acha inserido. A transformação deve ocorrer tanto nas relações intersubjetivas quanto nas relações objetivas com o meio. Paulo Freire concebe o homem não só no mundo, mas com o mundo. O homem é apenas um ser localizado no mundo, mas é o localizador do próprio mundo; em outros termos, é na relação do homem-mundo que o sentido aparece. O mundo como sentido para o homem e o homem dando sentido ao mundo (MÜHL, 1988, p. 297-298).

O oprimido e o colonizador, ao colocarem-se na condição de sujeitos, tornam possível a práxis transformadora e emancipatória. Memmi expressa que, “[...] a condição colonial só pode ser mudada por meio da *supressão da relação colonial*” (MEMMI, 2007, p. 168), da mesma forma, em Freire, a opressão somente será mudada na medida em que for superada a relação opressora. Freire e Memmi têm presente que o pronunciamento da palavra é essencial para a conquista da liberdade, pela linguagem são possíveis profundas mudanças culturais, transformação da realidade e formação de consciência subjetiva. Para que o sujeito tenha a história em suas mãos, percebe-se “no movimento decolonial, um caminho viável de ação para uma construção epistemológica que respeita e valoriza as diferentes formas de saber, viver, conhecer e existir” (LOUREIRO; PEREIRA, 2019, p. 13). A dinâmica para a chegada da liberdade e da emancipação implica mudanças subjetivas (pessoais) e objetivas (estruturais). Todo o processo de libertação é árduo, exige dos sujeitos a capacidade de criar, de recriar e de decidir ações que vislumbram a transformação da realidade, abrindo-lhes horizontes de pensamento e pronúncia de seu mundo. Neste sentido, os autores deixam claro: para que a mudança aconteça, os sujeitos têm que assumir coletivamente e com responsabilidade ético-social as contradições emergentes na sociedade.

3 EDUCAÇÃO E LIBERDADE: RECONSTRUINDO A SUBJETIVIDADE EMANCIPADORA E OS PRINCÍPIOS EDUCATIVOS DE FREIRE

Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será
suficientemente forte para libertar a ambos.
(FREIRE, 1987, p. 31)

Antes de se tratar dos princípios educativos de Freire, é importante destacar a ideia de uma subjetividade oprimida. Este elemento se configura na busca pela superação da subjetividade oprimida, colocando a subjetividade a uma perspectiva de emancipação das relações humanas e, propriamente, do sistema capitalista. Trata-se, portanto, de transformar a subjetividade oprimida em uma subjetiva emancipada e democrática. A realidade concreta, que ocorre a partir da historicidade do sujeito, acontece na relação dialética entre a subjetividade e a objetividade. Nessa relação, o sujeito é o cognoscente e expressa a sua humanização, não podendo ser reduzido a objeto. Na relação com outrem, reflete, analisa e exercita a liberdade e se responsabiliza com atividades de seu tempo, transformando a realidade.

Nas primeiras palavras da obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), Freire provoca com convicção a importância de se formar subjetividades esperançosas e sonhadoras, sendo esta uma condição ontológica da existência humana. A esperança crítica é o alicerce para os sujeitos transformarem a realidade opressora, “enquanto necessidade ontológica, precisa ancorar-se na prática” (FREIRE, 1992, p. 11). Neste sentido, o educador tem como princípio o desvelamento ético-histórico das possibilidades de esperança. Esperança que é luta e transformação, com capacidade de rompimento das situações-limites.

O desenvolvimento de uma subjetividade reflexiva, analítica e crítica estimula o sujeito a compreender as possibilidades que tem para mudar o que lhe parece, à primeira vista, impossível de ser mudado. O conhecimento crítico vislumbra no sujeito os elementos ocultos presentes no oprimido, que estão presentes na história e na memória. “Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado” (FREIRE, 1992, p. 28). Para tanto, a formação de relações democráticas e de consciência ética são eminentemente necessárias para a superação dos mecanismos de opressão e de autoritarismo.

A formação subjetiva, democrática e ética reforça-se na medida que o espaço educativo proporciona aos sujeitos a capacidade criativa de indagação e de afirmação de suas próprias teses, respeitando o posicionamento contrário. Ter presente que o “dever ético,

enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir meu respeito às diferenças de idéias e de posições” (FREIRE, 1992, p. 79). Estes são os elementos que permitem a compreensão autossubjetiva. Na relação dialética de posições contrárias, o sujeito tem a oportunidade de autoconhecer-se. Nesta dinâmica, percebe-se as possibilidades de enfrentamento da opressão, propondo processos de liberdade. Em vista disso, a teoria da aprendizagem de Freire está pautada pela democracia, pela ética, pela humildade e pelo respeito. O ato de ensinar consiste no educador refazer o seu conhecimento no conhecimento do sujeito, do contrário, não se estaria educando para a emancipação, mas formando sujeitos manipulados, que deixam sua subjetividade ser roubada pela ideologia autoritariamente elitista.

A subjetividade emancipadora (subjetividade democrática) constitui-se na construção de caminhos que proporcionem a vivência da própria história, da cultura, da transformação da vida em existência. “O sonho pela humanização, cujo a concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (FREIRE, 1992, p. 99). A liberdade somente ganha sentido quando a transformação da sociedade for alcançada. No momento em que o sujeito se der conta e tiver o entendimento dialético da consciência e do mundo, compreenderá a introjeção da opressão e a complexidade de o oprimido se autorreconhecer fora do opressor. Na leitura crítica do mundo o sujeito vai decifrando as coerências e incoerências das “relações mundo-consciência-teoria-leitura-do-mundo-leitura- -da-palavra-contexto-texto” (FREIRE, 1992, p. 106). Para a leitura crítica do mundo, tanto a consciência ética, como a consciência política são importantes e decisivas para demonstrar a legitimidade da luta.

No processo educativo, a liberdade¹⁰ está imbricada ao compromisso¹¹ ético transformador. A educação tem forte implicância na política¹² e na ética, sua razão encontra-se na contribuição do quefazer do sujeito na sociedade e de sua relação intersubjetiva com o

¹⁰ Para Freire a liberdade é uma conquista e não uma dádiva; ela exige atenção permanente que está no ato responsável daquele que a realiza. Ninguém possui a liberdade como condição para ser livre, mas ao contrário, lutamos pela liberdade porque não a possuímos. A liberdade não é ponto ideal fora dos sujeitos; não é uma ideia que se faz mito. É condição indispensável ao movimento de pesquisa no qual os sujeitos estão inseridos porque são seres inconclusos.

¹¹ É a solidariedade com os sujeitos para a busca incessante da humanização. Temos, também, o compromisso histórico que se insere de maneira crítica na história. Como sujeito assume a responsabilidade de criar e recriar o mundo.

¹² Quando afirmo que a educação é política, parto do pressuposto epistemológico do exercício de poder, bem como, a capacidade de organização de pessoas para constituição de grupos pensantes, que vai além da estrutura de partido. Ao mesmo tempo, compreende-se a partir da concepção etimológica advinda do substantivo grego *polis*, forma organizativa da vida comunitária.

mundo, estes elementos vão constituindo sua existência. Para Kohan (2019), a vida atenta à dimensão filosófica e educadora está atrelada à política e fora da *polis* carece de sentido. A educação, em âmbito filosófico e político, tem sentido no momento que os sujeitos se compreendem enquanto seres incompletos e inacabados, despertados pela pedagogia da pergunta, sabendo que podem evoluir dentro de sua construção de história e de sociedade. O processo formativo dos seres humanos não se constitui em mais uma atividade entre tantas outras, mas implica numa relação do *ser no mundo com os outros*. Freire expressa a ideia do ser humano inserido na dinâmica de *estar sendo* e, nesta construção, deixa marcas de um respeito profundo pelo outro.

Na contemporaneidade, diante de tantas posturas autoritárias, talvez surja o seguinte questionamento: Por que continuar lendo Paulo Freire na atualidade? Pode-se dispor de dois elementos essenciais: 1. por ter deixado um legado enquanto cuidador e guardião da esperança e da utopia; e 2. por fazer de sua vida um problema filosófico e de sua filosofia possibilidade de compreensão da existência e dos dualismos expressos nas sociedades, “sua vida é uma forma de vida filosófica de um intelectual militante” (KOHAN, 2019, p. 79). Para tanto, Freire apresenta em sua filosofia uma proposta íntima entre vida e intelectualidade. A leitura de seus textos ensina a olhar a educação a partir de outro horizonte. Baseando-se nisso, a educação exerce papel essencial na formação de sujeitos que pensam de forma crítica e buscam imaginativa e criativamente a constituição de uma sociedade, orientada pela democracia e pautada por perspectivas que elevem o bem viver e a dignidade humana. O ser e estar com o outro racional e democraticamente, são as melhores formas de vivenciar experiências saudáveis para contribuição do bem comum.

A pretensão neste capítulo é a reconstrução do conceito de liberdade e sua relação com a educação, destacando os aspectos antropológicos, epistemológicos, éticos, estéticos e políticos envolvidos nesta relação. Analisou-se a relação entre educação e liberdade, tendo como horizontes a formação do sujeito epistemologicamente preparado para o embate neoliberal. Buscou-se vislumbrar a educação como prática da liberdade, levando em conta seu sentido, sua prática, seus objetivos e finalidades.

O ponto fundamental da educação libertadora é o diálogo¹³. Com ele abrem-se possibilidades para uma relação horizontal entre sujeitos. A partir do diálogo, os sujeitos

¹³ “O diálogo é, pois, o grande e fundamental instrumento da libertação porque, por meio dele, os homens incidirão suas reflexões sobre o conhecido que os levará a novos conhecimentos, as possibilidades inéditas de transformação e que, até o momento, devido à imersão em que se encontravam, não as tinham percebido. Conscientizar-se-ão, então, da sua práxis para os novos quefazeres históricos e culturais” (JORGE, 1981, p. 99).

chegam ao conhecimento das realidades sociais e juntos problematizam suas realidades, dando-se conta da forma de vida que estão vivendo. O diálogo em Freire não é considerado método, mas um princípio ético. Não só o diálogo, como também a práxis freireana é uma indagação ética.

A educação, como prática da liberdade, busca estimular o posicionamento do sujeito no mundo e sobre o mundo. Procura, por meio da reflexão e da ação, obter um olhar analítico e sistemático da realidade, além de uma emersão da consciência, para que o sujeito se insira criticamente na realidade e esteja comprometido com a mudança social. A educação, com o objetivo da humanização, tem que ser libertadora e centrar suas preocupações no “aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham” (FREIRE, 1982, p. 76). Encontra-se numa relação de abertura para a conscientização, inserção e leitura do mundo. Seu objetivo é a liberdade do sujeito dentro de uma característica cognoscitiva e humanizante. A concepção de sujeito implica em uma visão de educação postulada na liberdade, construtora de olhar crítico do conhecimento que encaminha para autonomia. A educação libertadora se expressa na constituição humana de sujeitos éticos. O espaço escolar tem potencial para permanecer na resistência à globalização e aberto à educação libertadora, que propõe “um novo modelo econômico, social e político que, a partir de uma nova distribuição dos bens e serviços, conduza à realização de uma vida coletiva solidária” (SANTOS, 2001 p. 170).

A educação libertadora conduz os sujeitos a olharem de maneira crítica a sociedade. Faz com que se reconheçam e busquem promover a liberdade a partir da práxis, saindo do estado de coisificação imposto pelos mecanismos de opressão. A formação de consciências críticas é o elemento chave, para que os sujeitos conheçam e tenham a percepção de que a desumanização está presente. Desta forma, o conhecimento, enquanto reflexão teórica, passa a ser o condutor de atitudes diante da desumanização. O “conhecimento leva os oprimidos a enfrentarem as situações desumanas nas quais se encontram. Por isso tal conhecimento é reflexão sobre uma prática e a *prática é o modo certo de conhecer e agir certo* (JORGE, 1981, p. 49). Conhecer é estabelecer uma relação de diálogo com o objeto cognoscível. Na dinâmica entre a prática e a teoria, acontece o processo de libertação, em que o sujeito passa a perceber a razão de ser da sociedade e os desafios existentes no mundo, dentre eles a negação subjetiva e desumanização.

Mais do que nunca, o pensamento freireano tem que ser retomado, reinventado e levado a sério a partir do tempo e lugar na atualidade. Hoje, vive-se em uma conjuntura onde as pessoas são obrigadas a viverem autonomamente, tornando-se responsáveis pelos prismas de

suas vidas, obrigadas à autossuficiência ainda em situações que fogem de seu controle. A ideia de empresário de si mesmo vem como hegemonia sobre a consciência dos sujeitos, utilizando-se de estratégias que permitem a isenção das responsabilidades do Estado em âmbito de saúde, de educação, de inclusão social, de segurança e faz com que os sujeitos sejam controlados por si próprios. A estratégia da mão invisível, expressada por Dardot e Laval (2016), compreende que a melhor forma de conter um sujeito é ele se autoconter. Este procedimento faz da liberdade um instrumento que foge do pressuposto da liberdade de Freire. É preciso deixar explícito que a liberdade neoliberal não é a mesma liberdade problematizada na pedagogia freireana.

Um dos grandes desafios da pedagogia atual está em recuperar o conceito de liberdade, quebrando os paradigmas de instrumentalização e redução daquilo que a liberdade tem de sentido enraizado. Quando a dimensão educativa perde o princípio formador da autonomia, a liberdade passa a estar comprometida. A educação para liberdade é constituída pela relação teoria e prática que, indissociáveis e num movimento dialético, transformam-se em conhecimento transformador. A dinâmica pedagógica está ancorada na concepção formativa e normativa do sentido de liberdade, imbuída de solidariedade, de respeito, de empatia e de justiça. A pedagogia freireana contém pontos angulares que significam uma nova concepção educativa, a qual exige dos profissionais da educação habilidades e atitudes diferenciadas.

3.1 A dimensão polifônica da educação freireana

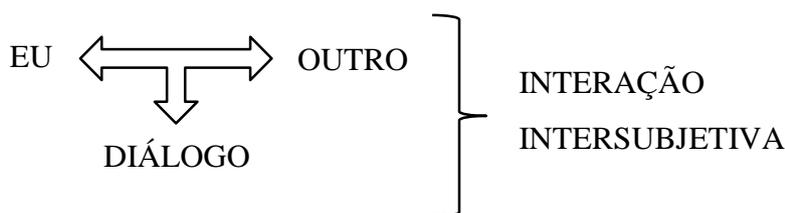
A pedagogia freireana, a partir de uma concepção de educação polifônica, abre horizonte para confrontar o pensamento único e afrontar a sociedade individualista, que não consegue colocar-se no lugar do outro, ou, até mesmo, desenvolver uma leitura de mundo que possa ser realizada e disponibilizada às pessoas. No último parágrafo de *Pedagogia do Oprimido*, encontra-se uma prova do pensamento polifônico de Freire quando escreve: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1987, p. 184).

O ato de atravessar fronteiras a partir da provocação da pedagogia polifônica exige do sujeito humildade como virtude pedagógica, que se integra à ética, à política e à epistemologia, comprometidas com a educação libertadora. Este processo epistemológico acontece por meio de uma relação horizontal de educação entre educador e educando, onde os sujeitos envolvidos são portadores de conhecimento. Este é um dos grandes desafios propostos pela educação libertadora. A educação para a liberdade ocupa-se com essência do ser da consciência, faz o

sujeito identificar que a *consciência é consciência de consciência* (FREIRE, 1987, p. 67). A consciência é conceito pedagógico que conduz o sujeito pensante à emancipação intelectual. Seguindo esta lógica, a educação libertadora não pode ser um ato de narrar, depositar, transferir ou transmitir conhecimento. A educação freireana apresenta concepções antagônicas: “a ‘bancária’, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí” (FREIRE, 1987, p. 68). Podem ser definidas pela ótica da alienação, do ser humano-objeto ou buscar a superação pelo viés formativo do ser humano-sujeito. O ser humano-sujeito só é possível se a sociedade for constituída de sujeitos autorreflexivos, inseridos na história não como espectadores, mas autores. Esta é uma vocação ontológica de ser do sujeito.

A educação bancária nega o diálogo como processo de educação e se constitui antidialógica, enquanto que a educação problematizadora busca a superação da realidade opressora. O que lhe dá sustentabilidade e processualidade é o diálogo, elemento fundamental no processo de liberdade e educação. O diálogo, como forma de relação horizontal entre o sujeito, nasce da matriz crítica geradora da criticidade. Alimenta-se do amor, da esperança¹⁴, da humildade, da confiança e da fé. Só o diálogo é capaz de comunicar de modo interativo, instalando-se uma relação simpática na busca de alguma coisa. Quanto mais o sujeito amplia suas relações, mais permeia sua subjetividade. Na interação entre sujeitos, ao possibilitarem-se sair de si mesmos, ocorre a sociabilidade intersubjetiva.

Figura 1 – Relação eu/outro dialógicos



Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Freire caracteriza em sua pedagogia uma duplicidade mediadora, onde a interação acontece por meio do eu e outro, mediatizados pelo diálogo. O eu dialógico não se encontra num estado individual, está em relação com o outro, ao mesmo tempo que é constituidor, se

¹⁴ A esperança é um conceito central nas obras de Freire, tanto que, a torna um de seus livros chamado *Pedagogia da Esperança: Um encontro com a Pedagogia do Oprimido*, obra escrita em 1992, período em que o Brasil passa pela tensão dos avanços da democracia.

constitui com o eu. Com esta reciprocidade dos dois sujeitos, constituem-se em cada *eu* um eu-outro, ou seja, “o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*” (FREIRE, 1987, p. 165-166). Com esta relação, cada subjetividade se constitui na subjetividade do outro. Muitas vezes, assemelha-se e, outras vezes, diferencia-se e, na diferença, autodetermina-se na outra subjetividade. O diálogo é fundamental no processo de formação educacional. Por isso, a importância da superação dualista entre educador e educando propõe o diálogo como um pacto para a liberdade, promovendo a partir da pedagogia a autodeterminação da história do sujeito. Neste processo de transição histórica, visualiza-se um modelo de condição humana excelente quando ocorre a superação do educando para educador, chegando ao estado mais avançado de superação. Não há ninguém acima e ninguém abaixo, esta é uma exigência política de igualdade. “Nenhuma vida superior, nenhuma vida inferior, pois, quando há vidas superiores e inferiores, há obediência cega, se segue ordens, se premia, se castiga” (KOHAN, 2019, p. 86). Contudo, limita-se à possibilidade do pensar intersubjetivo, do diálogo conectivo e da escuta na essência, tornando-se incompatível com a proposta de educação para a liberdade.

O diálogo é essencial e indispensável para que o processo educativo seja autêntico, e o amor complementa a relação dialética entre sujeitos. Quem ama não desiste. A partir do momento que o sujeito passa a desistir, o amor está esmorecendo. O amor infunda a denúncia e a pronúncia, é compromisso com os sujeitos, com sua causa. Se não há amor, não é possível um ato de criação e recriação. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 80). Fala-se da relação dialógica e da comunicação relacionada ao benefício que caracteriza a educação libertadora. Não é qualquer comunicação. O diálogo verdadeiro acontece na relação com alguém e sobre alguma coisa. O diálogo é o fundamento para a relação entre sujeitos na mediação com o mundo. É o caminho para o reconhecimento dos seres humanos, enquanto sujeitos que buscam sentido para o ser mais. O diálogo produz e recria conhecimentos possíveis, quando se educa dialeticamente, está educando para a liberdade.

A educação problematizadora constitui uma relação dialógica entre as subjetividades, “assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas” (FREIRE, 1987, p. 68). Na educação libertadora, o conhecimento acontece por meio do diálogo existente entre o educador e o educando. Esta prática de educação não distingue os dois momentos no quefazer de ambos. Os educandos são considerados investigadores críticos em diálogo com o educador, que também é um

investigador crítico. Por isso, a máxima freireana de que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69). Constrói-se conhecimento e liberdade a partir de um viés educativo democrático. A escola, para ser considerada pública, necessariamente exige que os sujeitos recebam tratamento equânime. A igualdade é o princípio operante nas relações pedagógicas, ao contrário, a dinâmica de ensino e aprendizagem podem cair na armadilha da reprodução dos critérios, estabelecidos por determinadas sociedades. Diante disso, quebra-se o paradigma de superioridade e inferioridade, mas educador e educando partem do pressuposto de que seu conhecimento se distingue pela determinação do que cada um sabe. Com isso, o conhecimento do educador não está sendo negado, levando em conta o processo de educação estruturado e desenvolvido por ele por meio da hierarquia.

O conceito de diálogo na educação libertadora é compreendido como categoria central para a pedagogia crítica. O processo dialético problematizador instiga o sujeito ao pensar crítico, através do diálogo, abrem-se leques de possibilidades de interpretação da condição do ser humano no mundo. Pensar a existência da sociedade a partir da dialogicidade implica um comprometimento da ação humanizadora na medida da práxis social. A palavra autêntica assume a coerência de *dizer o mundo e fazer o mundo*. A palavra expressada pelo sujeito de maneira autêntica é práxis social. No capítulo III da *Pedagogia do Oprimido*, Freire ocupa-se com a dimensão do diálogo, explicitando que sua essência na educação está no estímulo à prática da liberdade. O diálogo é um fenômeno humano acoplado ao desafio da conquista da liberdade humana e transformação do mundo. “Não a palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (FREIRE, 1987, p. 77). Ao contrário da palavra verdadeira, existe a palavra inautêntica que, por sua vez, não possibilita o diálogo e se transforma em verbalismo.

Por ser humana, a existência não pode ser muda, o ato de existir e de ser sujeito exige pronúncia problematizadora, não podendo lhe ser negado o direito à palavra. Na pronúncia do mundo, o diálogo torna-se o caminho que dá significado à vida. O ato de criação e recriação, proporcionado pelo diálogo, é profundamente de amor. O exercício democrático exige do povo constante diálogo. Todo o diálogo, que tem como objetivo o *ser mais* de seu povo, acaba se fazendo com esperança. A esperança é uma condição para o diálogo, acompanhada pela humildade e pelo amor, sendo uma “necessidade ontológica” (FREIRE, 1992, p. 10). Destaca-se que a esperança não pode ser conduzida a partir de um olhar cego, mas concebida e articulada de forma crítica. O olhar esperançoso crítico subsidia na purificação do conhecimento. O diálogo provoca um pensar crítico e, pela comunicação, acontece a verdadeira educação e a

superação das contradições educacionais, instigando os sujeitos epistemológicos cognoscentes incidirem sobre os objetos cognoscíveis.

A dimensão libertadora ocupa lugar central na educação. A liberdade é uma conquista permanente. Não se tem liberdade para ser livre, mas se luta por ela porque o sujeito não a tem. A liberdade se constrói na responsabilidade assumida pelo sujeito da história. O papel da educação está em ajudar os educadores e educandos a perceberem a necessidade de atribuir limites, evitando posturas extremas, com visão autoritária e impositiva. A liberdade é inerente à relação e cada sujeito pode exercê-la na intersubjetividade. A liberdade intersubjetiva ocorre quando o espaço educativo entende e possibilita ao educando inserção crítica na realidade, desafiando-o a imersão no mundo e com o mundo.

A educação, que possibilita ao sujeito questionar e indagar, torna-se educação como prática da liberdade e ato de conhecimento emancipador. O pensamento do sujeito é legítimo e não concessão da entrega do saber efetivado por outrem. A formação do ato reflexivo permite a tomada de consciência e subsidia a construção da própria história. Quanto mais os sujeitos estiverem conscientes, mais eficientes serão suas intervenções. A consciência tem conexão com o amor, como fora citado acima, mas também se liga à utopia. Ela possibilita anunciar e denunciar, e assumir o compromisso com a transformação. Nesta conjuntura, imbrica-se um processo planejado, permanente e continuado, articulado dialeticamente com enfoque na transformação. Compreende-se o sujeito como um ser de relações e não apenas de contatos, aberto à realidade, responde às variáveis e aos desafios com criticidade.

A educação centrada na liberdade consiste no ato de amar. O amor é a força motriz para que a vida seja cultivada e cuidada. Na relação amorosa entre sujeitos, acontece o encontro dialógico argumentativo, expressão do compromisso e cuidado intersubjetivo. O amor, ao ensinar e ao aprender, resulta na transformação pedagógica: “quem ensina amorosamente não apenas aprende o que ensina, mas também aprende amorosamente, no ensinar, a ensinar” (KOHAN, 2019, p. 129). A dimensão do amor está intrínseca ao conceito de *Filosofia* (philosophia): amor ao conhecimento, amor à sabedoria. Educar aos moldes da filosofia exige superar a noção de tempo cronológico (Chrónos), que segue a linearidade e singularidade, para o tempo necessário da oportunidade (Kairós), para pensar sobre si-mesmo e sobre o mundo. O educar com filosofia proporciona o exercício do tempo preciso para o sentir e pensar com o outro, percebendo a filosofia como forma de vida.

Assim, a escola evidentemente tem que ser um espaço de construção ética de conhecimento, um espaço emancipador, formador de consciência crítica, por isso, o espaço educacional é o condutor da reflexão. A escola (skholé), sendo um espaço de discussão,

conferência e tempo ocioso, quando perde o espaço de contemplação, gozo e até propriamente o estético, passa, automaticamente, a tornar os indivíduos adaptados, acrílicos e sem controle sobre a realidade que os cerca. O sujeito, ao tomar consciência de sua vida social, aprende a conhecer e tomar posse da realidade. O sujeito consciente torna-se crítico, desvela mitos que iludem e sustentam a estrutura dominante. A educação libertadora ajuda o sujeito a atingir maior consciência e assumir uma identidade cultural. A conscientização é um dos objetivos principais no processo educacional. O sujeito em formação tem condição para ser provocado à atitude crítica e reflexiva, sentindo-se comprometido com a libertação. Para tanto, seguir a tese de que onde existe vida há inacabamento, quebra-se o paradigma de estaticidade, sempre é tempo de superação. É possível galgar o conhecimento, a reflexão, a ação, o neoliberalismo e a desigualdade social existentes nas sociedades. Este ser da transformação, integrado e enraizado, é um ser situado (tem clareza no contexto que está inserido) e datado (fez parte de certo período epocal).

O sujeito de ação e de consciência ética se envolve, inventa e reinventa a existência, possibilitando o embelezamento do mundo. A atitude consciente, amorosa e utópica dispõe da clareza necessária para compreender que as coisas podem piorar, mas, ao mesmo tempo, é possível intervir para que sejam melhores (FREIRE, 1992, p. 52). A educação libertadora encontra-se na abertura para a conscientização, inserção e leitura do mundo. Seu objetivo é a liberdade do sujeito oprimido e a humanização universal. A concepção de sujeito está implicada na visão de educação libertadora e problematizadora.

A conscientização exige que seja ultrapassada a realidade espontânea à esfera crítica, assumindo posição epistemológica. A conscientização é práxis, ato de ação e reflexão. Esta harmonia dialética constitui o ser dos sujeitos na transformação do mundo. Por este aspecto, a conscientização é compromisso e inserção crítica na história, provocando os sujeitos a assumirem seu papel ativo no quefazer da sociedade. Contudo, diante das mudanças da realidade, o sujeito tem que estar preparado para nova reflexão crítica. “A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico” (FREIRE, 1980, p. 27). A utopia é compreendida como denúncia dos atos desumanizadores e anúncio das estruturas humanizantes. Tem-se presente que a utopia também é um conceito de compromisso com a história.

Nesta conjectura, quanto mais o sujeito estiver conscientizado, maior será sua condição e compromisso de anunciar e denunciar a transformação permanente da renovação da cultura. Ao tornar-se sujeito da realidade, a conscientização possibilita a desconstrução de mitos e oportuniza a saída da caverna. Para que o trabalho de humanização ocorra, é necessário

desmistificar algumas concepções, nesta tese, a repugnância do neoliberalismo. A consciência aguça olhar a realidade de tal forma que seja possível desvelar, conhecer e intervir reflexivamente. Passo importante para transformar a realidade e libertar os sujeitos. Os sujeitos somente serão capazes de dar este passo importante em suas vidas, quando auxiliados a tomarem posse de sua consciência da realidade. Para isso, *a priori* compreende-se enquanto sujeito capaz de modificação de si mesmo, para *a posteriori* modificar e participar de modo ativo na transformação da realidade, da sociedade e da história. É obrigação fazer da conscientização um objetivo primordial da educação: provocar para atitude crítica e reflexiva, que comprometa a ação.

A conscientização exige do sujeito engajamento da ação transformadora, “que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (FREIRE, 1987, p. 114). O comprometimento, enquanto ato ativo, implica engajar-se na luta para transformar a realidade. A conscientização é uma tarefa histórica que incide na resistência crítica de contextos sociais exploratórios dos seres humanos e que fazem da prática educativa um ato político de dominação e direcionamento social. A educação, como dinâmica de conscientização, não se aprisiona à política. A conscientização exige do sujeito olhar crítico, criativo e curioso em que os sujeitos cognoscentes (educador e educando), mediados pelo objeto cognoscível, são capazes de gerar conhecimento que liberta e transforma.

Portanto, a escola é um espaço com características diferenciadas, que possibilitam aos sujeitos uma práxis pedagógica de humanização e de solidariedade, ou seja, uma formação que os leve a refletir e agir com empatia. Em outros termos, um espaço de construção epistemológica autêntica de formação de sujeitos com posição própria, preparados para o enfrentamento de concepções neoliberais, que promovem desigualdade social e formação de marionetes conduzidos e manipulados pelos interesses do mercado. “A crise da educação é uma crise de legitimidade da cultura quando essa tende a se reduzir a imperativos de utilidade social e de rentabilidade econômica” (LAVAL, 2004, p. 319). O processo de educação assume o desmembramento entre a educação instrumental, que transforma o sujeito em objeto e o adapta às estruturas de dominação na sociedade, para a educação com ênfase na formação integral do ser humano, que tem como princípio a ética do respeito à diversidade e ao outro. Respeitar outrem exige esforço de compreensão, de ouvir na essência, de responder a determinadas questões e, sobretudo, de repensar posicionamentos e posturas próprias. Por fim, o espaço educativo, protegido da gestão empresarial, torna-se reconhecido e acessível enquanto direito universal, indivisível e inalienável.

3.2 Educar para/pela a liberdade

Tem-se como objetivo, neste momento, enfatizar a concepção de liberdade, apresentando características do processo de educação para e pela libertadora. A educação libertadora parte do pressuposto da igualdade intelectual, para isso, o sujeito encontra-se confiante de sua condição intelectual, sentindo-se capacitado para o debate. A liberdade do educador ao ensinar faz a liberdade do educando ao aprender, “quem aprende livremente pensa e vive livremente” (KOHAN, 2019, p. 91). Quando o pensamento não é livre, fica difícil pensar alternativas que tracem o caminho para a liberdade. Os educadores são elementares neste processo formativo, considerando que, a partir da transmissão de sua confiança, é que seus educandos se manterão confiantes, querendo liberdade. Observa-se que, concomitante à liberdade intelectual, Freire se ocupa com a emancipação do sujeito no âmbito social, buscando viabilizar a superação das complexidades relacionadas tanto à educação, quanto à sociedade. A formação, que parte da reflexão íntima do objeto existente, impulsiona a conscientização, que é a chave para que o sujeito possa expressar sua própria palavra. Esta posição democrática, de estímulo à reflexividade, empodera o sujeito à liberdade.

Partindo dessa ideia, destaca-se a importância da visão filosófica, antropológica e pedagógica de Freire. Segundo sua concepção, não é possível cogitar a liberdade separada da perspectiva de um sujeito inconcluso, que está em permanente busca. Dedicou grande parte de sua vida na busca da liberdade do povo oprimido e massacrado pelo sistema que o cerca. Na leitura crítica de suas obras e seguindo seu pedido de não reprodução de seu pensamento, mas de construção de novas perspectivas epistemológicas, fica explícito que suas obras se ocupam com a conquista da liberdade. À medida que se propõe a criticar o sistema educacional da concepção bancária, busca um novo modelo de educação. Sua maior inquietação está na construção de meios educacionais que possibilitem os oprimidos serem livres.

O conceito de liberdade pode ser compreendido como elemento antropológico fundamental na prática da educação. Educar para a liberdade, com reflexividade e criticidade, torna o sujeito multiplicador da construção da liberdade. Estes elementos são considerados à proporção que o sujeito se difere dos demais animais pelo seu senso crítico, histórico, cultural e racional. A capacidade de criação e recriação são essenciais para a quebra do paradigma de ajuste e condicionamento. Um dos desafios humanos consiste na luta contra as forças massificadoras, por conseguinte, “toda que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado” (FREIRE, 1978, p. 42). Ao desacomodar-se, o trabalho conecta-se à vocação garantidora da humanização. Lutar pela libertação das injustiças sociais, que negam

humanizar, corresponde à conquista do ser para si nas diversas conotações da vida, que tem em si historicidade e significação.

A realidade opressora presente na sociedade em geral está explícita. Através da educação, o ser humano tem condição de reduzir o impacto causado pela realidade opressora e dominadora, educar é libertar. A educação que conscientiza e liberta exige de seus interlocutores respeito recíproco do conhecimento partilhado. “Aqui não há uma pessoa que pensa que sabe diante de muitas que dizem que não sabem e que necessitam ser educados, mas há indivíduos curiosos que procuram conhecer” (TORRES, 1979, p. 100). Na conjunção de educação e conhecimento subjetivo, chega-se à liberdade objetiva. Quando se busca melhorar a realidade, tornar mais humana, mais justa e mais igualitária, abrem-se “portas” para que os sujeitos sejam autores de sua própria história, participantes na conquista de sua liberdade, não meros objetos manipulados.

A educação depende de uma busca constante do sujeito, fazendo com que ele reflita sobre sua realidade, buscando alternativas que superem a opressão e que possam viver a liberdade. Este processo educacional libertador tende a ter mudanças, pois o educador não pode ser o centro que coloca os educandos como um grupo de incapazes. O educador, ao assumir uma posição humilde, comunica um conhecimento relativo a sujeitos que possuem um conhecimento relativo. Para ter uma prática educacional que caminhe para a liberdade, torna-se necessário entender o ser humano como sujeito de relação e com condição de viver a liberdade. O sujeito que opta por um trabalho democrático, necessariamente, assume o compromisso ético pela liberdade.

Aposta-se na liberdade enfatizando uma experiência que deixou marcas na caminhada enquanto filho, irmão, educando, educador, marido, pai e cidadão. A liberdade passa pelo amadurecimento a partir da relação ou confronto com outras liberdades, defendendo os próprios direitos diante da autoridade da família, do educador e do Estado. Este amadurecimento e tomada de decisão nem sempre são assertivos, mas as instituições que estão em seus entornos podem subsidiá-lo, de maneira que o sujeito compreenda que tem suporte e a decisão é própria. Na decisão, o sujeito aprende a decidir. Tomando sua própria decisão, faz com que o sujeito seja ele mesmo, sendo sabedor que determinadas decisões geram, automaticamente, consequências esperadas ou inesperadas. A decisão é um ato de responsabilidade, bem como, de democracia.

O posicionamento tomado pelo pai e pela mãe é de quem, sem prejuízo de sua autoridade e de uma forma humilde, aceita acompanhar o filho/a, não impondo sua vontade, nem ficando chateado com a negação de seu ponto de vista. Sendo assim, o filho assume de

forma ética¹⁵ e responsável pela decisão que é fundamental para a sua autonomia. A autonomia, enquanto maturidade do ser para si, é processo de vir a ser. Para tanto, a formação da postura democrática, impreterivelmente, associa-se com a coerência do sonho solidário e igualitário, não sendo possível autoridade sem liberdade, nem liberdade sem igualdade (FREIRE, 1996, p. 108). Compreendendo desta maneira, o sujeito, que expande cultura à sociedade em geral, faz com que sua ação intersubjetiva transforme sua realidade, tornando-se ativo. Apresenta-se a educação como força impulsionadora do sujeito para constante busca e autodescoberta. A liberdade certamente é realidade sensível para os sujeitos e não algo inatingível e utópico. A educação libertadora faz com que o indivíduo reflita sobre seu estado de vida e a realidade em que está inserido.

A dimensão subjetiva da liberdade também pode ser analisada, considerando que ser livre não é sinônimo de realização de todos os desejos ou vontades, ou viver uma vida sem limites. “A vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos ‘donos do mundo’ que, egoístas e arbitrários, só se veem a si mesmos” (FREIRE, 2016, p. 37). A liberdade aprimora-se no encontro com outras liberdades que estão alinhadas ao mesmo objetivo: defesa dos direitos e da autoridade. A educação para a ética e a solidariedade vivencia a tensa relação entre liberdade e autoridade. A vivência desta relação proporciona a compreensão de que não são conceitos dicotômicos, ambos estão comprometidos com a prática democrática educativa.

A educação tem sentido quando os sujeitos se fazem e refazem, assumem sua inconclusão, sabem o que sabem e sabem o que ainda podem aprender. Enquanto eternos aprendizes, assumem a briga permanente em favor da justiça e da ética social. A luta pela liberdade ocorre de maneira concomitante no âmbito da introspecção do sujeito e pela esfera sociopolítica. A liberdade autêntica é alcançada pela revolução de si mesmo, de outrem e do mundo. O quefazer pedagógico-político e político-pedagógico exige leitura crítica do mundo para intervenção e reinvenção da sociedade. A prática transformadora da sociedade consiste no anúncio e na denúncia do projeto ou sonho pelo qual o sujeito luta. A essencial tarefa da “pedagogia crítica radical libertadora é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (FREIRE, 2016, p. 48). Neste processo, o educador tem o papel de testemunhar com seriedade o que trabalha, utilizando-se de rigorosidade ética na relação com as pessoas e com os fatos. Fica difícil ser testemunho quando se diz que é possível a

¹⁵ Entende-se a ética “como reflexão crítica acerca de princípios e formas de vida, a ética visa, fundamentalmente, formar indivíduos autônomos, livres, racionais, capazes de justificar por si próprios e com boas razões o seu agir” (CENCI, 2010, p. 37).

constituição de um mundo mais justo, mais humano e melhor, porém explora quem trabalha ao lado. É possível ser coerente não apenas como forma de compensação, favor ou elogio, mas como ética comportamental.

A educação tem um papel fundamental na constituição da liberdade. Tem grande influência na formação subjetiva do sujeito e da sociedade em si. Por isso, se faz necessário pensar a educação de uma forma democrática e popular no ensino-aprendizagem. Incentivar, provocar e estabelecer relações que visam a prática libertadora. A atitude política tende ser ação intercultural para a liberdade, fazendo reflexão e ação a partir dos pontos fracos e vulneráveis dos sujeitos, transformando-os em emancipação. Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, faça-lhes. “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por outros (FREIRE, 1987, p. 53). Os sujeitos, imbuídos de compreensão, convencem-se de que a luta por sua libertação é o resultado de um processo de tomada de consciência. Foi possível chegar a este saber, por uma inserção astuta de sua realidade e situação histórica, percebendo-se um ser ativo e dinâmico numa sociedade ativa e dinâmica, que pode ser transformado. A conquista de novos atores para esta revolução ocorre na provocação da liderança revolucionária, fazendo as massas aceitarem e reconhecerem a luta pela liberdade. A liderança não faz a transformação para o sujeito, apenas está com eles, a última é a legítima transformação.

A liberdade é uma luta árdua: “esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas ‘liberdade para criar e construir, para admirar¹⁶ e aventurar-se’. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça alienada da própria máquina” (FREIRE, 1987, p. 55). A liberdade almejada pelo sujeito é processo reflexivo e dialógico, um estado de vida que possibilita mudança em vista da realização de sua vocação ontológica de *ser mais*. Conseqüentemente, a dimensão do *ser mais* está acoplada às ideias de humanização, de conscientização e de liberdade. A liberdade é a matriz que atribui sentido à prática educativa. Só pode alcançar efetividade e força na medida em que os sujeitos estiverem participando livre e criticamente do processo educacional. É conceito principal na estruturação de ambiente de cultura¹⁷, que visa um ensino-aprendizagem

¹⁶ Para Freire, *admirar* é objetivar o não eu. É, pois, uma ação dialética característica do homem como homem e que o diferencia do animal. Quando admira-se, por exemplo, a realidade, significa penetrá-la cada vez mais lucidamente para perceber as inter-relações verdadeiras.

¹⁷ “A questão da identidade cultural, de que fazem parte da dimensão individual e a classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ser diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos, é isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão” (FREIRE, 1996, p. 41-42).

capaz de suprir estruturas educativas autoritárias. É necessário ser solidário para construir uma sociedade com menos arestas, podendo potencializar o sujeito à autenticidade. A educação democrática auxilia na formação de cidadãos com pensamento próprio. A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou como *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado* (FREIRE, 1996, p. 42). O espaço educativo vai para além de uma concepção de treinamento, mantém na essência densidade gnosiológica. O rompimento das barreiras e o ato de colocar-se frente a frente aos que pensam estar num patamar mais elevado de conhecimento, potencializa a abertura de novos horizontes na participação democrática da sociedade.

A educação, que pensa o sujeito e sua relação com o mundo, faz com que tome consciência de sua história e de como buscar alternativas para a superação da desumanização. A superação da brutalidade e negação ontológica exigem formação do sujeito. Por isso, “a educação libertadora é a formação humana voltada para a afirmação da liberdade” (SCHNORR, 2001, p. 71). O ato revolucionário parte do pressuposto de refletir sobre as possibilidades de uma pedagogia que, por meio do questionamento e da dúvida, garanta a liberdade. A educação para a liberdade tem compromisso com as pessoas, não se amedrontando em enfrentar, ouvir e desvelar o mundo. O método pedagógico freireano coloca os sujeitos à frente do ato de conhecer criticamente a realidade. Na pedagogia libertadora, a intenção está no ato de conscientização.

A educação autêntica e revolucionária se faz a partir do diálogo entre sujeitos. Neste formato, surge a perspectiva de construção de uma nova pedagogia e sociedade. Considera-se que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 52). O caminho que afirma a liberdade compreende os princípios de diálogo e de coletividade. O exercício da liberdade subjetiva tem relação com a afirmação da liberdade intersubjetiva. Quando se educa para a liberdade, a atuação social do sujeito está articulada à libertação e à transformação do mundo. A educação, como situação gnosiológica, estimula o sujeito a ação libertadora. O que legitima a revolução é o diálogo e a ação. “Nesta teoria da ação, exatamente porque é revolucionária, não é possível falar em ator, no singular, nem apenas em atores no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação” (FREIRE, 1987, p. 126). A relação dialética entre os sujeitos proporciona valorização da intersubjetividade e seus envoltimentos ante à realidade.

A escola é um espaço de encontro da diversidade. Neste encontro, a subjetividade vai se constituindo, na medida em que se relaciona com outras subjetividades. Diante das situações adversas da sociedade, a singularidade vai se construindo. Para que se possa exercitar plenamente a liberdade de ser e de viver, torna-se essencial a garantia dos direitos fundamentais.

O movimento para a conquista destes direitos é um ato compartilhado, que exige trabalho coletivo. Por isso, quando se fala em pedagogia, considera-se um posicionamento crítico, amoroso e esperançoso dos sujeitos. “A práxis de libertação implica na dialética entre: ação-teoria-ação, realidade-sujeito-realidade; opressor-oprimido; indivíduo-sociedade. A superação da dominação implica na compreensão desta dialeticidade, deste movimento permanente” (SCHNORR, 2001, p. 87). O sujeito se constitui no mundo, porque vivencia uma diversidade de situações, que fazem parte da convivência social. Neste sentido, provoca os sujeitos ao pensamento crítico, acompanhados da atuação e intervenção sobre a condição que se encontram.

Um dos grandes desafios consiste na superação da dicotomia proposta pelo objetivismo e o subjetivismo. O primeiro coloca a realidade externa como princípio norteador da vida, esquecendo-se da historicidade do sujeito, enquanto que o segundo coloca o sujeito no centro e se esquece da realidade externa que o cerca. Este é um problema a ser superado, sendo que sua força consiste no mecanismo de imersão das consciências, mantendo-as domesticadas. Como alternativa, o sujeito tem que estar preparado para emergir sobre esta força a partir de um olhar dialético entre a realidade e o ser humano. A realidade é fruto da intervenção do sujeito na história. Os sujeitos, enquanto construtores críticos da realidade, permitem o afloramento da liberdade. Dessa forma, em Freire (1987), encontra-se a fundamentação da importância da dialogicidade, como caminho plausível para a intersubjetividade e a interação entre sujeitos e, ao mesmo tempo, desvelamento da realidade instrumentalista.

A educação libertadora busca, em seu processo educacional, compreender o sujeito como ativo, criativo e crítico, com entendimento subjetivo e intersubjetivo sobre sua posição na realidade e na cultura. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. [...]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo, para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 67). Para tanto, na educação libertadora, é necessária a superação da dicotomia entre educador e educando. Para esta superação, a ação dialógica e problematizadora referencia a leitura de mundo acerca da diversidade de possibilidades que esse apresenta. A educação, como horizonte para a liberdade, é esperançosa, não perde de vista a utopia para a pronúncia e denúncia, tem responsabilidade histórica e tem como horizonte a transformação da realidade. A história em Freire não significa apenas a passagem do tempo ou de determinados acontecimentos, a história, enquanto processo, está associada à transformação da realidade, colocando em diálogo a objetividade e a subjetividade. Na obra, *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam* (2005), Freire provoca os sujeitos para serem agentes no processo de mudança social. “Fazer a História é estar

presente nela e não simplesmente nela estar representado” (FREIRE, 2005, p. 40). A passividade do sujeito faz com que seja representado na sociedade e não presença ativa na construção histórica.

O gosto da liberdade e o respeito à liberdade dos outros; a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperfilar sua sociedade. Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento do tempo, à espera de que vamos a seu encaixe, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história (FREIRE, 1992, p. 170).

A história concretiza-se no exercício dialético entre realidade condicionada no mundo e na ação humana. O ser humano, que se compreende como histórico social, desenvolve sua capacidade de “comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 1996, p. 33). Estes conceitos são essenciais para reconhecer a importância da educação na história e na formação subjetiva do sujeito. A história tem relação com a liberdade e com a vontade do sujeito ser no mundo, desafiado a compreender a opressão e, automaticamente, buscar alternativas para superá-la.

Pensar a ação pedagógica libertadora consiste em criar uma verdadeira revolução com condição de superar a hegemonia e a domesticação expressas na sociedade. A educação coloca-se em diálogo com a realidade e com o conteúdo, para que os sujeitos possam conscientizar-se dentro do processo educativo libertador. “O processo educativo libertador, que parte da investigação e problematização da realidade dos educandos, implica no profundo respeito às suas visões de mundo. Para isso é fundamental que o conhecimento dos modos de pensar e da realidade do povo” (SCHNORR, 2001, p. 98). A construção de conhecimento é um caminho de duas vias, com idas e vindas, estimulando o desvelamento, os limites e desafios existentes nas esferas educativa e social. As dimensões de realidade e de mundo são históricas, para tanto, são possibilidades de transformação. Nesta conjuntura, o conhecimento alia-se como instrumento de compreensão da realidade e proporciona amparo na gestão das novas concepções. Quando se fala em liberdade, ética e política, pressupõe-se que todos “se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente” (FREIRE, 1987, p. 120). Freire deixa claro que as estratégias de liberdade são um movimento, um exercício educativo que ocorre pelos sujeitos revolucionários.

Se a liberdade tem sentido na história que o sujeito vive, sua conquista ocorre no momento em que se dão conta que a liberdade é algo intrínseco. Não é algo pronto, mas pode

ser obtida pela ação conjunta dos sujeitos, que a buscam dentro das possibilidades que possuem e da realidade em que vivem, tendo o diálogo como mediador da relação sujeito-mundo. Desta forma, a liberdade terá um sentido na vida e na história do sujeito, tendo premissas internas à sua realidade e à sua própria iniciativa. O maior significado está na luta sólida de sujeitos que querem ser livres. O que fica evidente é que, não tendo lucidez sobre qual é o verdadeiro significado do processo de liberdade, corre-se o risco de confundi-la com a opressão. Por isso, o sujeito, estando inserido no contexto de criação, recriação e decisão, passa a ser autônomo e faz parte da construção da dinâmica de seu contexto. Com o refinamento de sua percepção sobre o contexto que o cerca e pelo qual faz parte, intervém na realidade, humaniza-a e acrescenta elementos de si mesmo, construindo cultura nos espaços do mundo. “E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas” (FREIRE, 1978, p. 43). Neste desafio de criar, recriar e decidir, os sujeitos vão fazendo parte de sua época, construindo uma nova história.

Na medida em que o sujeito se integra aos desafios da sociedade, começa abrir novos horizontes e aguça sua percepção diante das falaciosas notícias manipuladas pelas redes de massa, apresentadas à população como uma receita muito bem pensada por determinadas camadas sociais. Estes mecanismos de monopólio tentam encontrar brechas que buscam, de maneira ideológica, fazer com que os sujeitos renunciem sua capacidade de decisão. Conduzem esse processo sistemática e profissionalmente, de tal forma que o sujeito, que não se libertou dos vínculos exteriores, ajusta-se a autoridades anônimas, nas quais sua subjetividade não faz parte ou, propriamente, não considera adequado. Para tanto, a coluna dorsal, para que o sujeito não se sinta paralisado, é a atitude crítica permanente, como vocação permanente que supera a impotência e intensifica a busca por temas relacionados a cada época. Interessante ressaltar que a humanização ou desumanização dependem de sua capacidade de assimilação ou não dos temas. Diante da dinamicidade da sociedade atual, as funções intelectuais estão sobrepostas às funções puramente intuitivas e emocionais.

Pode-se exemplificar os conceitos intelectual x emocional, a partir do contexto capitalista atual de disponibilidade de crédito através do cartão, que tem como intuito suprir determinados prazeres de maneira antecipada à obtenção do recurso econômico. A falaciosa propaganda de desfrutar agora e pagar somente depois ganha espaço privilegiado, levando em conta que para os bancos este mecanismo resulta em lucratividade constante. O bom pagador ou que não recebe dinheiro emprestado, nessa situação, é visto como uma pessoa inútil. Em

contrapartida, o devedor ideal é o sujeito que nunca paga suas dívidas integralmente, sendo eterno devedor, automaticamente, gerador de lucro. Na obra, *Capitalismo parasitário* (2010), Zygmunt Bauman expressa que “como poucas drogas, viver a crédito cria dependência” (2010, p. 24). Para a garantia do movimento econômico, o Estado tem como regra a cooperação que garante longevidade aos mecanismos de mercado. Estado e mercado caminham juntos, a briga quando acontece é uma exceção, não regra. Bauman apresenta em seu texto estes elementos a partir da ótica de Bancos. Atualmente, existem empresas que atuam somente com disponibilidade de linhas de crédito e lojas que liberam dinheiro a partir de cartão da própria loja, inclusive para negativados. Neste formato organizativo, o sujeito tem acesso facilitado a uma vasta gama de locais, que disponibilizam crédito sem consulta. Apresenta-se esse exemplo, para reafirmar que o olhar crítico, diante das nuances sociais, permite ao sujeito não cair no jogo de marketing e nas retóricas propagandas veiculadas cotidianamente.

Ser livre implica em tomar decisões e responder por elas, com o risco permanente de erro. Muitas vezes, a incapacidade do sujeito o faz não saber lidar com sua própria liberdade. Ela é a grande vontade do ser humano, aquilo que o engrandece e o torna responsável por seu próprio destino. É preciso reconhecer a liberdade como pressuposto irrenunciável do processo educacional. Se ignorar esse elemento, uma contingente revisão privará da situação de sua responsabilidade. A liberdade acontece se as pessoas assumirem-na como referência da qual depende a dignidade humana e o sentido da vida. A liberdade está conectada a uma realidade mutável e não estática. Isso faz com que o sujeito não seja um ser acomodado, descompromissado, mas em constante busca de novas descobertas e imbuído de alternativas.

Outro aspecto que implica no enraizamento, feito na opção do sujeito prevalentemente crítica, é a radicalização. O sujeito que opta pela posição radical, dá o direito para que o outro também opte, por isso, a necessidade e condução dos processos com amor, humildade e diálogo. É importante expor sua posição amorosamente, não sendo uma posição de autopunição. O sujeito radical “rejeita o ativismo e submete sempre sua ação e reflexão” (FREIRE, 1978, p. 51). Consiste na ação pela ação, não se utiliza de reflexão e análise, nem respeita a posição do outro. Na medida em que os sujeitos minimizam a reflexão, automaticamente, negam a práxis. Não sendo espectador, mas alguém que percebe criticamente as contradições da sociedade e, depois, junta-se a outros sujeitos para transformar a realidade. Ser crítico implica em apropriar-se, inserir-se e se integrar objetivamente na realidade de determinado contexto. Diante disso, a posição crítica implica na retomada da verdadeira democracia, como forma de vida que questiona, dialoga e permeia, paradoxal a vida discursiva, muda, quieta e autoritária.

A tarefa da educação consiste no trabalho compartilhado, interconectado e coletivo, “educar diz respeito a colocar em questão, problematizar, sacudir, resistir a esse mundo que é menos mundo para muitos e transformar as formas de vida que habitamos, embora não saibamos o destino final desse movimento” (KOHAN, 2019, p. 155). A educação entendida como práxis dialética e crítica torna possível a concepção de eternos aprendentes por meio da troca de conhecimento entre sujeitos. Este olhar de não existência de um ponto final na história instiga o desejo a constante busca pela democracia, de fazer-se e refazer-se na sociedade, bem como, para enfrentar com lucidez a sutil proposta neoliberal atual.

A educação problematizadora¹⁸ é uma prática de liberdade, facilita e proporciona meios que contribuem para educar e se educar, libertar e se libertar, construindo suas próprias condições a partir da realidade de cada sujeito. A educação problematizadora é o ponto fundamental para a construção da liberdade, sendo um processo democrático, consciente e popular de aprendizagem. Desenvolve a consciência crítica sobre as temáticas expressas nos debates e nos desafios do ensino e aprendizagem. Uma educação que estimula, promove e estabelece relações sólidas e conscientes, visando o comprometimento do sujeito. Para tanto, o desafio consiste em fazer do sujeito um construtor de sua história, desalienado de suas determinações. Um sujeito consciente em vista de sua transformação e transformação social. A liberdade incide num conjunto de condições, que permitem a realização da liberdade social e individual numa determinada cultura ou sociedade. Por meio da reflexão de sua realidade, o sujeito passa a pensar por si, desamarrando-se do monopólio que a sociedade opressora lhe atribui. Agindo a partir dos princípios éticos e visando o bem universal.

A liberdade depende do desenvolvimento das capacidades epistemológicas e ontológicas dos sujeitos, por isso, a prática problematizadora potencializa a liberdade e o surgimento de novas demandas sociais e políticas. O ser do conhecimento e da ação conquista a mudança subjetiva e, a partir dessa mudança, transforma o objeto conhecido, ambos dispõem de outro sentido e de outra configuração. O exercício revolucionário para a emancipação, proposto pela educação problematizadora, subsidia a relação dinâmica entre teoria e prática, tendo, como fim último, a formação de sujeitos conscientes, autênticos e comprometidos com a mudança da realidade opressora.

¹⁸ Quando expressamos educação problematizadora a temos como sinônimo de educação libertadora, sendo paradoxal à educação bancária, a problematização tem dois sentidos eminentemente importantes: 1. O epistemológico, enquanto forma de conceber e agir diante dos objetos conhecíveis. O sujeito aprende ao agir; e, 2. O ontológico, no sentido de diálogo e comunicação. A construção do conhecimento parte do pressuposto de uma posição autônoma e livre.

É interessante notar que a teoria freireana não abandona a concepção política moderna da explicação humana. A modernidade não é algo alheio, mas um projeto histórico inconcluso. A concepção de modernidade, como um projeto histórico inacabado, tem como propósito político a educação que enfatiza a emancipação do sujeito, enquanto conquista da liberdade do oprimido. A ação histórica do sujeito no mundo atribui-se a sua emancipação histórica e cultural, ou seja, é na cultura que o interesse de emancipação manifesta-se, realizando-se nas dimensões técnicas e sociais.

No ato de ensino e aprendizagem, não tem como separar a conscientização de alfabetização, levando em conta sua interdependência. O sujeito que se alfabetiza cria consciência e vice-versa, sendo este, um exercício para a prática libertadora. Alfabetizar e conscientizar ocorrem concomitantemente. O método de alfabetização, de autorreflexão e a epistemologia provocam o sujeito à modificação. Esta ação é a compreensão que o sujeito obtém do mundo. Um elemento fundamental na relação teoria e prática é a autorreflexão, que contribui para uma política de educação crítica, visando atender o interesse da autonomia e emancipação de cada sujeito. A autorreflexão coopera para a construção da liberdade política e para a participação da sociedade, como compromisso com o mundo/realidade, em outras palavras, a liberdade dá impulso ao sujeito para assumir um compromisso de transformação social.

Para elucidar sobre a importância do sujeito, experienciar metodológica e criticamente a aproximação e o afastamento de determinadas situações, sinteticamente apresenta-se a partir da leitura de um texto: a leitura primária de um texto permite ao sujeito determinada reflexão pelo contexto situacional que se encontra. Ao se afastar do texto para desenvolver outras atividades, começa a fazer analogias do texto com o mundo. Este exercício intelectual de leitura do texto e análise da realidade coloca o sujeito em outro patamar perceptivo. Ao retomar o texto, automaticamente, a leitura ganha novos significados e sentidos. Seguindo esta lógica, o sujeito que percorre este caminho começa a anular sua consciência ingênua e desperta em si criticidade, identificando-se como personagem que assume seu papel na sociedade.

A conscientização do sujeito e do seu papel de agente transformador da realidade opressora provoca-o a ser escritor de sua própria história. No estado de consciência, o sujeito está livre e convicto de sua realidade, atuando eticamente na sociedade. A ação ética na sociedade requer do sujeito postura autônoma, tendo condição de justificar o motivo de seu modo de agir em determinadas situações de maneira racional. O comprometimento que acontece na transformação da realidade opressora é identificado como práxis ou ação-reflexão, sendo esta, a que forma o ser humano ao agir bem. A ação-reflexão é elemento fundamental na

busca da emancipação. No contexto de suborno e exploração capitalista, os dominados têm a possibilidades de dar-se conta da situação que se encontram na hierarquia, servindo como modelo de iluminação dos elementos contidos em sua cultura e o conhecimento adquirido.

A autorreflexão, no pensamento freireano, conduz a uma relação dialética entre teoria e prática, eminentemente compreendido como práxis (reflexão e ação)¹⁹. A relação entre teoria e prática leva a uma ação consciente. Para que a ação do sujeito seja consciente, a ética fundamenta-se em parâmetros que corroborem com o discernimento da ação. Freire insiste na educação²⁰ como conhecimento crítico, somente através de um posicionamento da consciência crítica é que o sujeito terá noção da realidade e terá a capacidade de comprometer-se em transformá-la. A verdadeira conscientização se dá no compromisso do sujeito com sua realidade que o leva a tal transformação. A filosofia que tem na essência a práxis aproxima-se do objetivo de liberdade dos sujeitos. Contudo, pensar a liberdade do oprimido a partir da educação, significa consciência crítica e compromisso com a realidade. A interconexão entre consciência crítica e compromisso com a realidade corresponde a noção de sujeitos inseridos na realidade e imbuídos da capacidade transformadora. Pensar a realidade isolada do sujeito ou o sujeito isolado da realidade corresponde à continuidade de métodos educativos que impossibilitam a liberdade, por exemplo, o método tradicional. A proposta de Freire consiste na fundamentação de um sistema pedagógico, onde o sujeito se relaciona com a realidade e a transforma, transformando a realidade “ressente em si os efeitos desta transformação” (JORGE, 1981, p. 19).

O sujeito conscientizado pelo processo educativo assume com a transformação da realidade a própria busca pela sua liberdade. Percebe-se aqui que a pedagogia freireana tem como propósito central a liberdade dos que vivem num sistema opressor. Através do processo educativo, busca-se levar a mensagem real da libertação, provocando o educando a conhecê-la objetivamente, pois ele não é apenas uma caixa de ressonâncias dos clamores dos oprimidos, para Jorge (1981), a opressão auxilia nos processos de liberdade universal. Apresenta-se como princípio fundante e uma mensagem nova de esperança e de libertação.

A libertação do oprimido parte da práxis, não é uma teoria social que não produz reflexo algum na sociedade, mas uma teoria que provoca atitude consciente no sujeito frente às

¹⁹ Práxis significa que, ao mesmo tempo em que o sujeito age, ele reflete e ao refletir age, ou se desejarmos, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, se perpetuam práxis.

²⁰ Desta ideia fundamental e original sobre a educação de Paulo Freire vemos como ele fugiu daquele conceito de educação que se limita, apenas, a uma simples informação, instrução e capacitação técnica; foi muito além destas fronteiras, ultrapassou-as e constituiu o seu sistema pedagógico baseado no conhecimento com o educando (JORGE, 1981, p. 19).

realidades desumanizadoras e opressoras que o limitam do ser mais. Na obra, *Educação e Mudança* (1979), explicita-se que “[...] o compromisso do profissional com a sociedade” nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento “do profissional”, ao qual segue o termo com a “sociedade”. Somente a presença do complemento na frase indica que não se trata do compromisso de qualquer um, mas do profissional” (FREIRE, 1979, p. 15). Não se trata de qualquer forma de compromisso, mas compromisso crítico e consciente, que visa o fim da opressão diante da realidade opressora.

Nesta mesma dinâmica, o compromisso seria abstrato se não envolvesse uma decisão consciente de quem o assume. A primeira condição, para que um ser possa assumir um ato comprometido, está em ser capaz de agir e refletir, compreendendo-se enquanto sujeito consciente no mundo. A ação necessariamente é um compromisso consciente, pois aproximamos da natureza do ser capaz de comprometer-se. O compromisso é fruto de uma educação problematizadora que faz com que o sujeito aja de forma consciente, vendo o mundo além da sua aparência.

Somente um ser é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. Este é ser homem (FREIRE, 1979, p. 17).

O compromisso demanda a capacidade de distanciar-se do mundo para melhor entendê-lo, agindo de tal forma que se comprometa com a mudança. Somente o sujeito que assume este compromisso será capaz de mudar o sistema que o oprime. Como é possível perceber, não há sujeito sem mundo, nem mundo sem sujeito, não pode ter reflexão e ação fora da relação sujeito-mundo. O compromisso não significa algo superficial do real, mas se trata da humanização do mundo. O compromisso é um ato responsável e histórico para a humanização, sendo eminentemente próprio da existência humana. “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em ‘coisas’” (FREIRE, 1979, p. 19). Exercitar o compromisso solidário é um gesto amoroso consigo mesmo e com outrem.

Para tanto, o compromisso exige consciência crítica do sujeito, ao contrário, não pode ser reconhecido como autêntico. A educação tem como princípio o cuidado para não criar no sujeito posição ingênua, que não tenha profundidade no tratamento dos problemas discutidos em sala de aula. O sujeito se torna sujeito pela educação que, historicamente, é passada

intersubjetivamente. Para Kant, “a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” (2004, p. 19). A educação é um ato de amor e coragem que exige do sujeito reflexão sobre sua existência, por isso, um processo permanente entre gerações.

A educação freireana conecta-se ao pensamento de Kant, na medida em que os autores teorizam o desenvolvimento da liberdade humana para a construção de si mesmo e do mundo. Freire pensa na formação de sujeitos autônomos, considerando o diálogo como essencial. O diálogo possibilita a constituição da consciência, e o mundo é o espaço de elaboração das consciências intersubjetivas, contando com a colaboração dos sujeitos. Para tanto, uma sociedade que monopoliza determinadas situações acaba por negar o próprio sujeito. A *Pedagogia do Oprimido* tem como objetivo a “restauração da intersubjetividade” (FREIRE, 1987, p. 41), sendo autêntica e humana, não é pronta ou acabada, constitui-se com outrem. Kant compreende que o papel estruturante é a intersubjetividade, por meio dela o sujeito pensa a universalidade e, quando se coloca em ação, mesmo estando subordinada a preceitos da razão universal, age autonomamente. A educação do sujeito é, imprescindivelmente, para a promoção da liberdade e da democracia, reconhecendo a própria autonomia e legitimando a do outro.

O compromisso ético a partir da mudança é possível, consciente com a realidade e torna o sujeito humanizado e livre, não o privando de ser mais. Esta é a verdadeira dinâmica existente entre o compromisso e a liberdade, ou vice-versa. Tem-se nisso um sujeito vocacionado a ser mais. Nesse sentido, propõe-se uma educação problematizadora que dê ao sujeito possibilidade de ser mais, mostrando que somos sujeitos históricos e inconclusos. Isto permite ao sujeito construir sua liberdade, comprometendo-se com a transformação da sociedade e tendo como resultado a mudança do sistema opressor. A ideia de *estar sendo* é elementar para que os sujeitos entendam que não são meramente o que são, mas são potência ao *ser mais*. O ser humano se visualiza a partir da tríade passado, presente e futuro. Esse movimento histórico projeta o sujeito à humanização e à socialização.

Daí, a importância e o sentido da educação: ajudar na continuidade da história recordar o passado bem como significar e ressignificar o presente e o futuro. Assim, a educação não se reduz a questões pedagógicas, mas assume uma dimensão política e ética. Sua preocupação não pode ser apenas com a leitura escrita de palavras, o que é importante, mas deve ser com a pronúncia e a ressignificação da vida, da existência, enfim, do mundo (BRUTSCHER, 2005, p. 139).

O sentido da educação está na fundamentação epistemológica intersubjetiva dos sujeitos. Lidando com o quefazer humano, na constante significação e ressignificação da existência. Por isso, a importância dos confrontos de posicionamento, o ser somente é ser com

os outros, o ato de educar também ocorre na intersubjetividade e no diálogo com os outros. Dessa forma, a palavra tem força transformadora e é entendida como direito universal, não privilégio de alguns.

A efetivação da existência humana está no pronunciamento e no empenho de transformar e tornar o mundo humano. Para isso, a competência pedagógica é fundamental, tanto como ação política, quanto como atitude ética. No processo educativo, os educadores e educadoras são sempre seres políticos e se encontram implicados por uma ética que revela seu modo de valorar o ser humano e o próprio mundo. Sua posição é a favor ou contra o mundo aí constituído, contra ou a favor da ética do mercado ou da ética humanizadora. A opção ética dos educadores depende da sua compreensão de educação, de conhecimento, de ser humano e de mundo. O que não se pode admitir é o acobertamento desta opção sob uma argumentação da neutralidade. Na ação humana não há neutralidade, o sujeito é um ser de decisão e de liberdade e sua ação sempre estará voltada a uma finalidade a ser alcançada. Sua atuação se encontra carregada de um sentido que jamais é neutra. Muitas vezes, é difícil a percepção do alcance ético de sua ação, mas isso não quer dizer que ela não tenha implicação ética e política.

A luta pela constituição de uma sociedade, que garanta a dignidade humana, a democracia e a liberdade, provoca, no espaço educativo, o desafio de repensar as suas formas de ensino e aprendizagem. Para tanto, a construção de conhecimento tem que estar condizente com a realidade na qual os sujeitos estão inseridos, provocando a criticidade e o olhar reflexivo diante das inconveniências de desumanização, desigualdade e exclusão, que ainda infelizmente persistem na atualidade. Demonstrar a nossa indignação, diante da negação dos direitos humanos e propriamente do direito de *ser mais*, equivale ao exercício da práxis pedagógica revolucionária. Ser rebelde diante de situações desumanizadoras é uma forma de resistência que preserva a vida e, também, um modo de expressar a essência do ser humano na dinâmica constitutiva de *estar sendo*. A educação libertadora, necessária neste tempo de mudanças rápidas, sustenta-se na premissa “de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são as exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo” (FREIRE, 2016, p. 118). Portanto, a presença de sujeitos reflexivos e revolucionários é o conclave para concretização dos sonhos, da utopia e da esperança de que é possível a mudança do mundo, como condição para a humanização e para a liberdade.

3.3 A formação de coletivos em contextos midiáticos

A atualidade apresenta-se com o desafio de compreender a formação de coletivos em contextos midiáticos. Nessa seção, apresentar-se-ão os desafios eminentes e a influência das mídias na vida dos sujeitos. A inovação tecnológica apresenta-se como força motriz em todas as esferas da sociedade e a educação não está isenta de suas intervenções. A interatividade por um conjunto tecnológico atrela-se a determinadas dualidades, que possibilitam acessibilidade e inacessibilidade ao conhecimento. Ao dizer que existe uma dualidade, propõe-se, por um lado, que a mídia seja um fator impulsionador de acesso ao conhecimento e relacionamento entre sujeitos e, por outro, esteja atrelada aos interesses mercadológicos. Sabe-se que a mídia é outro lugar em que o saber se aloca, condicionando e influenciando da mesma forma que outras instâncias de socialização, como, por exemplo, a escola. A hipótese levantada aqui é de que os mecanismos tecnológicos são uma solução parcial, mas têm seus riscos.

Na conjuntura da mídia, apresentam-se novos mecanismos sofisticados, capazes de induzir os sujeitos a um estado de ser satisfatório, gerador de desumanização, insensibilidade e verticalização, retirando sua capacidade crítica. Se uma análise pelo viés econômico for feita, pode-se cair no relativismo mercantil que tempo é dinheiro, para não perder dinheiro, prioridades são redirecionadas, isso é uma característica histórica dos seres humanos, como, por exemplo, a interação humana, a leitura e a troca de experiências, seguindo única e exclusivamente a imposição global. A sociedade globalizada não atende a particularidade, a subjetividade e a intersubjetividade dos sujeitos. Não tonaliza a experiência humana, ponderando que o ser humano em si é construtor de relações históricas. A concepção defendida é de uma escola condutora da práxis, construtora de conhecimento, formadora de profissionais éticos e críticos, lugar emancipador, que garante dignidade humana e a efetividade dos direitos humanos.

Freire (2020) compreende a tecnologia na educação enquanto práxis, considerando que também na tecnologia a ideologia está imbuída. Em âmbito gnosiológico, o uso das mídias baseia-se na realidade e no mundo. Para tanto, faz-se necessária a compreensão de seu uso, para que o sujeito não seja manipulado por ideologias políticas. A tecnologia pode ser uma ferramenta a mais para a humanização e transformação social, sendo práxis efetiva. Quando Secretário Municipal da Educação de São Paulo (1989-1991), ocupou-se com a implementação de mecanismos tecnológicos, para que o conhecimento fosse socializado por esses meios. A crítica freireana consiste na maneira que estes recursos adentram nos espaços educativos.

Ao exercer o controle sobre a tecnologia, o sujeito tem condição de colocá-la a serviço da educação como prática da liberdade. “O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la. (FREIRE, 1992, p. 133). O olhar crítico sobre a categoria mídia ou tecnologia provoca inquietação, conduz o sujeito a compreender que a tecnologia pode ser utilizada para manipulação e manutenção da opressão, bem como, para a humanização. As questões, que vêm à tona e que se busca problematizar, consistem: qual a limitação da tecnologia para a formação de coletivos? Quanto às ideias de Paulo Freire podem ser mantidas ou ameaçadas neste contexto midiático?

No livro, *Educar com a mídia: novos diálogos sobre a educação* (2013), Paulo Freire e Sérgio Guimarães apresentam as mídias a partir de uma posição crítica e analítica permanente. A mídia compreendida pela sua dimensão política ideológica, exige que reflitamos para que e para quem as informações disponibilizadas de forma unidirecional interessam. A crítica realizada por Freire desde a época é que “as pessoas que manipulam esses meios estão mais preocupadas em “enfiar” na cabeça do povo determinadas informações” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 112). A crítica perpassa o desenvolvimento da educação bancária, que prevê a educação de forma vertical na relação educador e educando, sendo o iluminado no processo e, portanto, o grande detentor e transmissor do conhecimento, sem dar condição argumentativa para o educando. Neste sentido, a mídia, ao invés de criar mecanismos de estímulo criativo e provocar exercício crítico aos seus interlocutores, transmite informações como se os sujeitos fossem vazios de conhecimento e com conteúdos pré-estabelecidos.

Freire e Guimarães (2013) desde sua época demonstravam preocupação com os meios de comunicação de massa, por isso, a discussão corresponde a educação em relação com as mídias sociais, ficando claro que “a presença de meios de comunicação que, mesmo não se considerando formalmente educativos, na realidade já estavam a desenvolver um papel educativo, ainda que não sistemático como a escola o faz, no que diz respeito à formação da mentalidade das pessoas” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 117). Mesmo os meios de comunicação não exercendo a função de formação sistematizada, como espaço de educação formal o realiza, a maneira de aplicabilidade da mídia ao público pode transformar a realidade do sujeito positiva ou negativamente. A lógica da educação bancária pode ser utilizada para além da educação, como, por exemplo, na mídia, sendo um instrumento de opressão.

Neste contexto intenso de adaptação e acessibilidade tecnológica e midiática, torna-se inaceitável que os educadores e os sujeitos que atuam na mídia deliberem, ocultem ou falseiam

elementos da realidade em análise, tendo como objetivo influenciar para determinados interesses. Por outro lado, a manipulação pode ser superada com a formação de consciência crítica. A elevação da criticidade dos sujeitos acarreta menor eficiência da manipulação. Freire dispõe de algumas características da consciência crítica:

Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. [...] Reconhece que a realidade é mutável. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. [...] Ama o diálogo, nutre-se dele. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 1979, p. 41-42).

A superação da consciência ingênua para consciência crítica exige uma postura epistemológica, reflexiva e prática do sujeito. O grande desafio para a educação neste processo midiático está na informação e esta informação, muitas vezes, seduz com maior intensidade e menor exigência a vida dos sujeitos. A consciência crítica vai além da informação, exige leitura, aprofundamento da realidade, tensionamento de conceitos, interação entre sujeitos e leitura do mundo. A educação constitui-se pela interação humana, pela presencialidade e pela palavra que possibilita aos sujeitos abertura epistemológica para autonomia.

Na atualidade, a transformação tecnológica tem intensificado com velocidade o acesso à informação, mexendo com as estruturas sociais. O tempo cronológico, na era da globalização, ocupa espaço central e se impõe diante das necessidades do mercado. Seu processo de aceleração ocupa o tempo e o espaço como princípios primordiais. As instituições introjetam com intensidade esta aceleração e se adequam às constantes mudanças com naturalidade que, por sua vez, geram impacto na vida dos sujeitos. A tecnologia avança com velocidade e, na medida que ganha novas dimensões, exige constantes atualizações. Neste sentido, o espaço educativo tem que estar atento sobre o tempo e o espaço que a tecnologia opera nos processos de ensino e aprendizagem, como na vida dos sujeitos.

No livro, *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (2001), Santos enfoca a globalização como tirania econômica e da informação, geradora de hegemonia e de desigualdade. “A competitividade, sugerida pela produção e pelo consumo, é a fonte de novos totalitarismos, mais facilmente aceitos graças à confusão dos espíritos que se instala” (SANTOS, 2001, p. 37). A utilização de novas técnicas abre caminhos para intensificação do capitalismo e, conseqüentemente, aprofundamento da desigualdade social. A mídia passa a ser utilizada como forma de manipulação dos sujeitos através de narrativas ideológicas, com vista na geração econômica. No contexto atual, a mídia é uma força motriz

com capacidade de intervenção efetiva nas atividades e na realidade dos sujeitos, inclusive a política, por vezes, subordina-se a seu regramento.

A ampliação tecnológica teria que ser uma oportunidade de apropriação de antigos e novos conhecimentos, que fazem parte do contexto e da história de cada sujeito. Entretanto, estando acoplada à dinâmica do mercado e dos interesses privados, gera uma competição acentuada. É interessante ressaltar que a comunicação passa a ser exercida pela mediação de objetos e, mais facilmente, com sujeitos que moram distantes do que propriamente pessoas próximas. “A informação sobre o que acontece não vem da interação entre as pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos” (SANTOS, 2001, p. 41). Além do que, esta dinâmica de vida acaba desconstruindo a concepção de tempo necessário, que provoca uma visão de mundo humanizador. Entende-se ainda que a consolidação de processos midiáticos coloca o sujeito numa condição solitária. Parece contraditório, mas se parece viver numa sociedade constituída por sujeitos sós e o mercado exercendo o papel regulador de seres humanos.

No livro, *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva* (2009), Arjun Appadurai apresenta o domínio da atual dinâmica de globalização, com aumento sistemático de desigualdade entre classes, nações e regiões. Segundo Appadurai (2009), esta perspectiva está ancorada em três fatores de mercado: 1º o papel do capital financeiro, por estar rapidamente interconectado; 2º o poder da revolução da informação, sendo este, indispensável na articulação do gerenciamento financeiro; e, 3º as novas formas misteriosas e quase mágicas de geração econômica do mercado de eletrônicos, que faz com que cresça o espaçamento entre ricos e pobres. Com a intensidade deste distanciamento, surgem novas preocupações sobre a garantia dos direitos fundamentais, propiciando ainda mais marginalidade e vulnerabilidade.

[...] é através de escolhas e estratégias específicas, muitas vezes feitas pelas elites do estado ou por líderes políticos, que determinados grupos, que ficavam invisíveis, são transformados em visíveis como minorias contra as quais podem-se desencadear campanhas caluniosas, que levam a explosões de etnocídio. Portanto, em vez de dizer que as minorias produzem violência, seria melhor dizer que a violência, especialmente no âmbito da nação, requer minorias (APPADURAI, 2009, p. 41).

A competitividade e as estratégias de monopólio passam a comandar todas as esferas da sociedade. “A concorrência atual não é mais a velha concorrência, sobretudo porque chega eliminando toda forma de compaixão” (SANTOS, 2001, p. 46). Os mecanismos utilizados pela comunicação de massa acabam monetarizando a vida em detrimento de prazeres imediatos. O sistema político e do mercado utilizam-se das técnicas da atualidade para gerar obediência.

Neste cenário, os sujeitos se adaptam a essa lógica ou são convidados a retirarem-se. Este comportamento demonstra o desrespeito com a condição de ser humano e a constituição da lógica instrumentalista. Desvaloriza-se as ciências humanas em detrimento das ciências econômicas, que partem do pressuposto ideológico.

Pensar a pedagogia da existência exige ultrapassar o imediatismo, para não se tornar subprodutos de determinadas informações. “A mídia trabalha com o que ela própria transforma em objeto de mercado, isto é, as pessoas. Como em nenhum lugar as comunidades são formadas por pessoas homogêneas, a mídia deve levar isso em conta” (SANTOS, 2001, p. 167). A falsa promessa de que a tecnologia seria uma ferramenta capaz de gerar maior autonomia passa a acelerar a expansão da desigualdade. Na racionalidade neoliberal, poucos sujeitos têm acesso ao ato de criar e recriar o mundo, enquanto que para a população vulnerável se oferece processos de vida geradores de conformismo.

A tecnologia adentra na vida dos sujeitos de diversos modos e meios, entre eles cita-se os celulares, laptops, plataformas, sistemas de ensino, tablets, entre outros. O desafio hoje está em demonstrar aos sujeitos que os meios tecnológicos são um dos mecanismos de construção de conhecimento, mas que não podem ficar limitados a eles. O espaço escolar tem potencial para permanecer na resistência à globalização e aberto à educação interativa, que propõe “um novo modelo econômico, social e político que, a partir de uma nova distribuição dos bens e serviços, conduza à realização de uma vida coletiva solidária” (SANTOS, 2001, p. 170). Os sujeitos precisam se dar conta de que, mesmo tendo interesses individuais, o exercício da solidariedade é indispensável para refletirem sobre os interesses comuns. A vocação solidária permite a reconstrução de uma nova organização de sociedade, sendo que, os encontros e desencontros debatidos possibilitam uma vida reflexiva.

Em Santos (2001), na atualidade são necessárias duas mutações: a tecnológica e a filosófica. A tecnológica, pela perspectiva da informação e das mídias, responsáveis pela adaptação, docilidade e flexibilização, ocupa-se de todos os meios e culturas em face do perverso uso dos interesses privados. E a filosófica para que possa estimular os sujeitos a atribuírem um novo sentido à existência e ao mundo. Para tanto, a discussão vai ao encontro de como mediatizar as reflexões epistemológicas com intensificação tecnológica no campo educacional. Fica claro que a tecnologia não substitui e não se equivale a presencialidade, sendo necessário encontrar um equilíbrio na relação tecnologia e epistemologia. Adorno (1995) faz uma provocação dizendo que a filosofia se reconhece a si mesma, quando vai além de sua especificidade como disciplina.

Pensar a práxis essencial de uma sociedade e da educação requer compreender o seu movimento de vir-a-ser. Esse movimento de vir-a-ser está atrelado à formação de sujeitos emancipados, capazes de refletir e transformar a realidade a partir do olhar sócio-político, ou seja, uma educação que se atente ao movimento político. Neste sentido, o ato de formar para liberdade considera a vida humana social em seu ato de produção e reprodução democrática. O espaço educacional palpita pela disponibilidade de ferramentas que enfatizam experiências de formação para autonomia. A educação não pode ser compreendida como instrumento tecnicista ou receituário, mas formadora de sujeitos que se relacionam com outro e, nesta relação, humanizam-se. Quanto mais os sujeitos estiverem alienados, maior será sua exploração.

Portanto, a formação freireana, em contextos midiáticos e em primeira instância, exige do sujeito consciência crítica, capaz de compreender as mídias como ferramentas necessárias, mas que não substituem a presencialidade da escola. O professor italiano Paolo Benanti (2021)²¹ estimula a reflexão sobre a transformação em que os sujeitos estão vivenciando na era digital e a sua interconexão com conhecimento sobre a realidade. Os avanços e mudanças tecnológicas precisam incluir em sua organicidade a ética, enquanto garantidora de compatibilidade com a humanidade, com o coletivo e com o mundo. A singularidade do ser humano comparada com a dos outros animais destaca-se na medida em que aquele exerce a capacidade de gestão da tecnologia, de leitura e de trabalho. Este aspecto demonstra que a tecnologia apresenta o entendimento da condição do ser sujeito no mundo.

Benanti (2021) dialoga sobre a dimensão tecnológica a partir do deslocamento de poder. Este deslocamento de poder ocorre pela concepção de sujeito algoritmo, que tem condição de mudar uma sociedade e suas relações. A ética na tecnologia está atrelada ao entendimento do algoritmo e suas mídias, para que os sujeitos visualizem os movimentos de poder e, eminentemente, quem está no controle. Para além de questionar a tecnologia, a ética tem que estar junto com a tecnologia, apurando que seu movimento seja compatível com a humanidade. Para exemplificar, pode-se utilizar o acesso a partir de contas que têm login e senha, que recebem autorização de acesso pelo algoritmo. Atualmente, com as plataformas educacionais digitais, esta dinâmica fica explícita. Tanto os educadores, quanto os estudantes estão expostos a este processo. A contradição proeminente na inovação atrela-se ao preço: quem tem condição de pagar inova e quem não tem está fora do mercado. Neste sentido, o detentor dos dados, automaticamente, é o que controla a inovação tecnológica.

²¹ Entrevista concedida ao Instituto Humanitas Unisinos - IHU. Acesso em: 10.03.2021.

Percebe-se o poder que a tecnologia tem de transformar e mudar o mundo, os sujeitos e a realidade que os cerca. Pode-se afirmar que a tecnologia é uma força motriz de formação de uma nova subjetividade, conduzida pela mão invisível, aqui denominada por Benanti (2021) de algoritmo, por uma máquina. Esta subjetividade adestrada e castrada sente-se em constante desconforto, porque a realidade está em constante mutação, ou seja, algo inalcançável e incompatível com a realidade. A realidade obtida pelos sujeitos passa a ser descrita por dados, sendo a fonte em que se acredita.

Com olhar propositivo ao cenário tecnológico, a consciência crítica permite o entendimento de que a sociedade tem, em sua essência constitutiva, a preservação da equidade e os algoritmos nem sempre são os potencializadores deste princípio. Nesta mesma lógica, o exercício da democracia tem que estar imbricado com a inovação. A constituição de sociedades democráticas requer participação, presença ativa. A intensidade das mídias digitais tem forçado a mudança das relações humanas, além do que, permite que uma máquina decida qual caminho o sujeito deve percorrer para seu melhor desenvolvimento e integração no mercado.

Na era em que a tecnologia se apresenta como promotora de transformação do sujeito, realidade e mundo, faz-se necessário entender a educação a partir de um olhar filosófico, inspirada pela máxima socrática de que, “para o ser humano, a vida superficial não vale a pena ser vivida” (NUSSBAUM, 2015 p. 47), leva a pensar a questão da reflexão e da subjetividade na perspectiva de uma sociedade democrática, tendo, como principal exigência formativa, o exercício do diálogo e a participação democrática no desenvolvimento da vida. A vida sem exame se torna superficial e a ausência do diálogo destitui o indivíduo de uma das principais condições que o torna humano e solidário. A pedagogia socrática compreende que o maior bem que o sujeito possa ter é a capacidade argumentativa do exame e autoexame.

A vida, que tem por princípio o exame de si mesmo e dos demais seres humanos, tem embasamento na reflexão e no argumento. O ato de “argumentar à maneira socrática é, como Sócrates declarou, valiosa para a democracia” (NUSSBAUM, 2015, p. 48). Constata-se na atualidade características de sociedade e educação ausentes de reflexão e argumento, sujeitos movidos pela opinião, promovida pelo algoritmo e pela máquina. Com isso, o ser humano torna-se objeto alienado dentro da máquina de produção. Quando o argumento é dispensado, tem-se como tendência a aproximação de concepções mercadológicas e a quantificação de produtos padronizados. Sem a vida examinada, os sujeitos são facilmente induzidos e influenciados por posturas que podem ser democráticas, mas também antidemocráticas.

Temos presente que, “quando o foco não está no argumento, as pessoas mudam facilmente de opinião em razão da fama ou do prestígio cultural do orador ou pelo fato de que

a cultura de iguais está de acordo” (NUSSBAUM, 2015 p. 50). A sociedade exige posicionamento crítico diante da necessidade de construção de políticas públicas, que contemplem a garantia dos direitos fundamentais de forma indivisível, interdependente e universal. Seguindo a mesma lógica, a investigação crítica ou a vida examinada, proposta por Sócrates, têm como intuito instigar os sujeitos à práxis pedagógica e social. Em síntese, o posicionamento freireano sobre as mídias é que elas são essenciais se estiverem atreladas ao argumento, à autonomia, à democracia, à ética e à presencialidade. Existe um problema sério quando os sujeitos são imobilizados por ferramentas, que incrementam o esvaziamento subjetivo, o monopólio e a produtividade, considerando que na essência o ser humano tem condição de ser propositivo.

Portanto, a mídia influencia a formação da subjetividade a partir da linguagem e o formato de expressão, utilizado nas relações entre sujeitos na sociedade. A comunicação dialética enuncia contexto, historicidade, reação e sentimentos, que integram a formação da subjetividade. A mídia pode ser entendida como uma ferramenta produtora de conteúdos centralizados, integrados e padronizados, capazes de transmitirem determinados discursos ideológicos e consumistas, que contribuem na produção da subjetividade. Consolida narrativas externas aos sujeitos, como, por exemplo, modelos de beleza, de conduta e de valores, que incitam a ideia de consumo. A formação da subjetividade se firma no encontro com o outro e, por não ser o outro, constitui-se em si na relação intersubjetiva. Para tanto, compreende-se que a mídia é uma fonte produtora de subjetividade, exigindo dos sujeitos um novo modo de agir e de ser na sociedade. O novo modo de ser e de agir podem subsidiar o sujeito a compreender as tendências enunciadas pela mídia, desde que sua posição seja analítica e crítica.

4 CRÍTICA E ATUALIDADE DA PEDAGOGIA LIBERTADORA: UMA HERMENÊUTICA-DIALÉTICA DA PEDAGOGIA FREIREANA

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, 1987, p. 75)

Para refletir sobre as dimensões de *Crítica e atualidade da pedagogia libertadora: uma hermenêutica da pedagogia freireana*, recorre-se ao diálogo como ferramenta elucidativa para apropriação epistemológica, formação humana e reflexão. A linguagem, no sentido hermenêutico, é o diálogo. Pensar esta relação, é pensar a estrutura constitutiva da vida humana. A hermenêutica acredita que pelo diálogo dá-se sentido às coisas, visualiza-se e se resolve problemas. O diálogo encontra-se numa relação íntima com o desenvolvimento da capacidade humana de escuta. Se não souber escutar, não é possível investigar, saber ler, nem escrever. Por isso, a solidão intelectual é prazerosa e esclarecedora, a capacidade de silenciar é uma estrutura formativa do ser humano. Freire, em suas obras, deixa clara a importância do exercício hermenêutico, enquanto oportunidade de crescimento humano e social.

A leitura dialética dá a possibilidade de aprender a subjetividade e objetividade dos limites da conscientização, bem como, de refletir criticamente sobre as dimensões que parecem óbvias. “Uma pedagogia será tanto mais crítica e radical, quanto mais ela for investigativa e menos certa de ‘certezas’. Quanto mais ‘inquieta’ for uma pedagogia, mais crítica ela se tornará” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 35). Pensar a educação como perspectiva de liberdade exige criticidade e investigação pedagógica. A concepção orientadora da autonomia da razão tem o conhecimento como algo objetivo que encaminha para a liberdade. Diante de um cenário de coisificação dos sujeitos e em nome da racionalidade neoliberal, que propõe a dominação da humanidade e da natureza, as reflexões e exemplos de Freire apresentam-se como medidas plausíveis na redução da instrumentalização.

A educação libertadora atua como instrumento de superação da opressão. O espaço educacional, que segue a orientação de ensino e aprendizagem como dialéticos, tem presente que os sujeitos são portadores de conhecimento. Este conhecimento pressupõe que os sujeitos são capazes de reinventar a sociedade pela leitura da palavra. Da mesma forma, não é possível a compreensão dicotômica entre sujeito e mundo, considerando que estão em constante relação dialética. A relação dialética permite um processo de constante liberdade. “A questão é o papel da subjetividade na transformação da história” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 36). Quando os

sujeitos são ouvidos e sua palavra tem voz ativa nas decisões, o discurso passa a se tornar um ato de transformação. Diante das políticas educacionais que estão sendo exercidas, apresentar-se-á as críticas direcionadas à pedagogia freireana. Na conjuntura atual, fica explícita a relação de poder, que tem como princípio a desconstrução das políticas educacionais e, conseqüentemente, das políticas públicas sociais.

Os conceitos de humanização, de justiça e de liberdade são a vocação histórica dos sujeitos. Na *Pedagogia do Oprimido*, encontra-se o caminho para a garantia da vocação histórica, bem como, o caráter inovador de pensar a educação como forma de ambivalência às circunstâncias sociais e econômicas, que buscam roubar a possibilidade do ser mais. A educação não é um processo de instrumentalização do sujeito, mas uma forma de pensarmos a solidificação de uma pedagogia, que tenha condição de refletir a realidade onde o sujeito está inserido. O desafio situa-se em compreender os costumes, as expectativas, os problemas, ouvindo as angústias e alegrias do povo. “Só existe saber na invenção, na recriação, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58). A criatividade dos educadores e dos educandos faz do processo educativo uma prática de rompimento das barreiras de opressão.

Se as ideias semeadas por Freire não morreram diante da conturbada passagem da metade do século passado, não será neste momento de retomada neoliberal que se deixará de indagar e de lutar por uma lógica educativa, que viabilize vida digna para todos. Diante de uma situação escandalosa que se encontra, onde o empreendedorismo, a meritocracia e os gritos de destituição de Freire, enquanto patrono da educação brasileira, ressoam na sociedade, o que resta é buscar respostas afirmativas e sistemáticas frente à realidade circundante. Buscar-se-á apresentar, a partir de um olhar filosófico e pedagógico, a frouxidão e impropriedade dos que buscam destruir a proposta pedagógica e educativa freireana. A leitura superficial de um autor, por motivos éticos, não pode ser motivo de desconstrução nem de ataque, disparados por reacionários pragmáticos.

Num segundo momento, desenvolver-se-á um diálogo sobre a experiência do oprimido na condição de esperança à emancipação. A retomada dos oprimidos, como fonte de possibilidade da solidariedade e da emancipação, é uma ideia desafiadora à educação atual. A condição de oprimido sustenta a esperança da humanidade, ainda mais diante da violência sistêmica e da tragicidade da vida humana. As posturas conservadoras e retrógradas na atualidade revelam que, infelizmente, somente no oprimido encontram-se elementos de esperança na luta pela emancipação de sujeitos, comprometidos e responsáveis com a transformação da realidade opressora. A esperança é, essencialmente, ontológica e o oprimido

carrega consigo um conhecimento conectado com a existência coletiva. A emancipação que Freire procura problematizar não é apenas a cognitiva e a intelectual, mas aquela que busca atender as dimensões sociais, que comportam a complexidade da relação entre a perspectiva educativa e a social. Por isso, a experiência²² do oprimido pode ser uma hipótese plausível para a emancipação dos sujeitos.

Se partir da ótica da constituição teórica de Freire, será possível perceber a importância da experiência vivida no Nordeste do Brasil nos anos 60, em que a realidade expressava um percentual elevado de pessoas analfabetas, as quais viviam a *cultura do silêncio* (FREIRE, 1987, p. 172), gerada pelo sistema de opressão. Esta denominação advém da crítica feita por Freire, quanto à verticalização existente, que fazia os sujeitos vulneráveis não reconhecerem que, através de seu trabalho criador, teriam a possibilidade de transformar a realidade. A educação nessa ótica, passa a ter sentido quando os sujeitos, ao aprenderem, assumem e contribuem dialeticamente com outros seres humanos na construção de um mundo mais bonito, democrático e justo. A educação tem sentido “quando o sonho político nasce durante ou depois, e não antes da prática educativa” (KOHAN, 2019, p. 157). O compromisso primordial está na formação de sujeitos que percebem e contestem as estruturas de desigualdade, dominação e opressão.

Nesse contexto, a educação torna-se um instrumento que proporciona aos sujeitos visão analítica e crítica no contexto da existência subjetiva e intersubjetiva. A educação passa a ser um dos caminhos que conduz a mudança da sociedade. A experiência, em conjunto com as categorias de esperança e emancipação, são elementares para a leitura e compreensão do mundo. Estes conceitos são articulados de maneira concomitante, unindo-se para a emancipação. O que se defenderá aqui é a teoria do diálogo entre a ação, a denúncia, os oprimidos e a reflexão, contra as forças de dominação. A solidariedade entre os oprimidos pode ser a força de tensão contra os instrumentos de poder que massificam, oprimem e são injustos. A solidariedade é um conceito advindo do latim *sólidas*, que significa algo que não tem defeito, estável, inabalável, real e que é verdadeiro. O trabalho solidário entre os oprimidos é um ato autêntico entre realidade objetiva e sujeito. Para isso, os sujeitos passam a conhecer, porque estão aderindo a tal movimento e como podem exercer seu papel de transformadores da realidade opressora.

²² Conceitua-se a experiência a partir do princípio filosófico, com sentido genuíno a capacidade de desconstrução da naturalização. Capacidade de se transportar para fora de si mesmo e autotransformar-se. A experiência exige do sujeito abertura metodológica para ação. Em síntese, a experiência é o acontecimento com sentido.

A união dos sujeitos é necessária para que possam superar a ideia de consciência de si e chegar à concepção de consciência de classe. A união e a organização fazem com que a debilidade se torne força criadora, recriadora e transformadora do mundo, tornando-o mais humano. “A união dos oprimidos é um quefazer que se dá no domínio do humano e não no das coisas” (FREIRE, 1987, p. 174). A postura solidária entre os oprimidos exige ação cultural, para que percebam a opressão não como singular, mas como plural e complexa. Nessa conjuntura, o sujeito esclarecido desconecta-se de discursos dominadores, mecanicistas e monopolizadores (frases isoladas e sem embasamento epistemológico, que servem para manipular e explorar determinadas sociedades), para uma leitura crítica que tem como propósito a emancipação coletiva. A articulação e a junção do esforço coletivo abrem caminhos para ação revolucionária.

Para tanto, a solidariedade, enquanto conceito transformador, nasce na humildade e no testemunho dos sujeitos que têm como objetivo *nomear o mundo e mudá-lo*. Não se pode continuar dando o título de herói aos sujeitos detentores do poder, mas aos que buscam, através da empatia, da solidariedade e do respeito ao próximo, a emancipação. Disso tudo surge uma questão que inquieta e com quem se dialogará no decorrer deste capítulo: Quais são as perspectivas de solidariedade que podem ser estimuladas na atualidade?

É preciso se atentar para a formação de um olhar social crítico diante das catástrofes e eloquências desumanas da história atual. Pensar alternativas de ressignificação da educação, com métodos formativos humanizadores que impossibilitem a repetição de Auschwitz²³, como Adorno nos coloca na obra *Educação e emancipação*. A educação, em sua essência crítica, pensa a realidade em seu vir-a-ser, tendo como base o “sonho de uma humanidade que torna o mundo humano, sonho que o próprio mundo sufoca com obstinação na humanidade” (ADORNO, 1995, p. 9). Isso provoca a humanidade a estar preparada e atenta sobre as nuances cotidianas da sociedade.

Outra questão, que pode subsidiar essa reflexão, consiste: de que forma pode-se trabalhar a emancipação de sujeitos que não são vistos por outros sujeitos como sujeitos? A partir dessa questão, surge o desafio de pensar um processo pedagógico que consista na formação de sujeitos capazes de passarem da situação de governados para a de autogoverno e para o ser autônomo. Dullo (2014) apresenta uma preocupação pertinente, no sentido de análise, às aspirações e às obras freireanas, como caminhos metodológicos formadores de subjetividades democráticas, ou seja, a *produção de cidadãos*, como espera a sociedade

²³ É o Campo de concentração e extermínio de ciganos, deficientes, judeus entre outros, existente no Sul da Polônia conectados a Alemanha durante o período nazista, durante a Segunda Guerra Mundial.

moderna. Com base nisso, a dimensão de poder está desvinculada da dominação, considerando que a dominação não permite o exercício do poder, medida da produção da subjetividade democrática.

A proposta de Freire preocupa-se em enfrentar a superação da percepção do sujeito como *coisa*, sendo que esse entendimento se conecta à escravidão histórica. A continuidade da desumanização na sociedade gera a impossibilidade do sujeito se compreender, enquanto *ser para si*, mantendo-se alienado ao *ser para o outro*. Esta sujeição faz com que se aproxime a ideia de escravidão. Freire insiste dizendo que “os educandos, alienados, por sua vez, a maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador” (FREIRE, 1987, p. 59). Sua proposição está atrelada à formação humanizadora do sujeito, focando na conciliação ao invés de transformar o sujeito em coisa. A transformação das injustiças sociais estão intrinsecamente vinculadas à humanização de um povo.

O olhar pedagógico consiste em formar o sujeito para a reflexão, subsidiá-lo para o aumento de sua capacidade reflexiva, tendo presente que “o objetivo primordial é a transformação, e não a conservação” (DULLO, 2014, p. 30). A transformação da subjetividade exige do sujeito uma revisão de sua experiência, para que amplie sua expectativa de horizonte. Por isso, a relação de poder está associada à construção de subjetividades emancipadas e não de dependência, de hegemonia e de submissão. A formação pedagógica horizontal, dinamizada e defendida por Freire, garante a constituição de competências e habilidades, que resultam na consciência crítica e inserção transformadora dos sujeitos no mundo. A hipótese refletida é que a inexperience democrática incide na não participação ativa do sujeito na sociedade. Quanto mais o sujeito participar de maneira autônoma na sociedade, tanto mais a democracia fará sentido em sua vida. “Somente ao produzir uma população de sujeitos autônomos, o Brasil poderia viver uma democracia de fato” (DULLO, 2014, p. 41). Por isso, a prática pedagógica tem que ser democrática, emancipatória e o processo educativo entre educador e educando o caminho que estimula a mudança.

A transformação que ocorre de forma orgânica não é imediata, mas um percurso que intensificará a formação subjetiva de autogoverno. Entende-se a educação como “tentativa de promover experiências de democracia, para que o sujeito seja capaz de aprender a pensar por si mesmo e a tomar decisões” (DULLO, 2014, p. 42). A pedagogia freireana enfatiza a necessidade de o sujeito realizar processos preparatórios de instrução e de treinamento para o exercício do *ser para si*, buscando a transformação da heteronomia para a autonomia.

4.1 As críticas a Freire na atualidade

Se alguma vez houve um tempo para reintroduzir Freire nas escolas,
nos campos e nos grupos de resistência política
que brotam em todo país, este tempo é agora.
(CARNOY; TARLAU, 2018, p. 100)

Na conjuntura social, a racionalidade neoliberal tem como objetivo a desconstrução ou, até mesmo, a minimização do pensamento freireano. A deturpação do pensamento de Freire, por um movimento conservador, influencia fortemente a sociedade. As denominadas *Fake News* (notícias falsas), entrelaçadas a posicionamentos antiéticos, buscam se antecipar diante a provocação freireana de leitura crítica do mundo. As mídias digitais têm sido as ferramentas de proliferação rápida de posicionamentos antifreireanos. No livro, *Educação como prática da liberdade*, Freire (1978) chama a atenção sobre a importância da comunicação enquanto constituinte do ser humano. “Precisávamos de uma Pedagogia da Comunicação, com que vencêssemos o desamor acrílico do diálogo” (FREIRE, 1978, p. 108). Tanto a educação, como a comunicação são fundamentais nas relações das sociedades. Geralmente, as críticas e xingamentos²⁴ direcionados a Freire nas mídias digitais demonstram o desconhecimento de suas obras e, ao mesmo tempo, notícias infundadas.

Compreende-se que a leitura superficial de um autor, por motivos éticos, não pode ser motivo de desconstrução e de ataques disparados por reacionários pragmáticos. Para elucidar este contexto, tem-se como exemplo o Programa Escola sem Partido (Projeto de Lei 867/15)²⁵ e suas tentativas de destituí-lo da condição de patrono da educação brasileira (Lei nº 12.612 de 13/04/2012), em que, neste ato, foi reconhecido pelo seu exemplo de vida dedicado à alfabetização e à educação libertadora. Tem-se presente que os ataques discorrem de uma elite dominante de nossa sociedade frente ao desejo de Freire em ensinar aos sujeitos oprimidos possibilidades de emancipação. A partir do pensamento crítico, passariam a entender as injustiças da sociedade que impossibilitam ao sujeito a liberdade.

A Escola sem Partido tem como objetivo dissociar a educação da política, afirmando o princípio de neutralidade tanto da escola, como dos educadores e educadoras. O que ocorre é a limitação da função da educação em transmissão técnica e científica. A educação, definindo-

²⁴ Reportagem proferida por Helena Borges e Julia Amin, Entenda quem foi Paulo Freire e as críticas feitas a ele pelo governo Bolsonaro. *Jornal O Globo*, Rio de Janeiro, 17 de abril de 2019. Disponível em: encurtador.com.br/jAGPQ. Acesso em: 12.08.2020.

²⁵ O acesso da ficha de tramitação do projeto na íntegra encontra-se disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 06.04.2021.

se como apolítica, tem gerado reação contra pensadores que defendem a importância da política na conjuntura educacional. Em nome da liberdade, a Escola sem partido acaba por limitar a liberdade. De maneira falaciosa, expressa que a educação, vinculada à política e ao debate da diversidade de cultura, é uma doutrina ideológica. Para tanto, a escola tem que suprimir os temas relacionados à diversidade étnico raciais, de gênero, sexual, ou seja, uma escola sem debate político e concepções diferentes de mundo. Para Kohan, esta é “uma escola elitista, conservadora e patriarcal” (2019, p. 202).

Na obra, *Escola sem Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (2017), Gaudêncio Frigotto, junto com Fernando de Araújo Penna, Marise Nogueira Ramos e outros autores, reflete e expressa algumas características da Escola Sem Partido. A Escola sem Partido com a sua truculência tem como objeto ameaçar a vida social e visa liquidar a escola, que tem como dimensão a formação humana, a liberdade enquanto valor, a vivência da democracia e a unidade na diversidade. Desde 2004, com o surgimento do discurso do Escola sem Partido, não lhe foi dada a atenção necessária para enfrentá-lo. Apresentando-se com discursos absurdos, que se espalharam com intensidade pelas mídias sociais, ganha uma proporção e nova configuração através de Projeto de Lei.

Para Penna (2017), a Escola sem Partido apresenta quatro características em sua configuração: 1. A *escolarização* – busca afirmar que o professor no exercício de sua função não é educador. Dissocia-se o ato de educar do ato de instruir. O professor foca-se na instrução, perpassando a transmissão de um conhecimento neutro e não dialoga sobre a realidade do estudante (este aspecto é preponderante para tornar o ensino significativo), bem como, proíbe a mobilização de valores de qualquer natureza; 2. O *professor* – afirma que os pais não são obrigados a confiarem nos professores. Quando se fala nesta lógica de desqualificação do professor, coloca-se a educação diante de uma “lógica de mercado, que consiste em pensar a educação como uma relação entre alguém que presta um serviço e um consumidor” (PENNA, 2017, p. 39). O idealizador do Escola sem Partido, Miguel Nagib, expressa que teve inspiração no código de defesa do consumidor. Fica explícito aqui que a educação é pensada a partir da relação de consumo; 3. O *discurso fascista* – utiliza-se de estratégias com analogias que desumanizam, tratam o professor como um objeto, retirando-lhe a liberdade de expressão e de ensino. “Excluam o pluralismo de concepções pedagógicas, excluam a liberdade de ensinar, e eles vão mais longe e propõe a exclusão da liberdade de expressão” (PENNA, 2017, p. 41). Propõe ainda um canal de denúncia anônima para Secretaria da Educação que, posteriormente, encaminharia ao Ministério Público; e, 4. O *poder total dos pais sobre os filhos* – apresenta a ideia de que os professores estariam usurpando a autoridade dos pais. A proposta de Escola sem

Partido de Nagib surpreende pelo seu cunho ultraconservador e objetivo implícito de volta do conservadorismo no Brasil.

Trata-se de enfrentar a configuração atual da cultura de determinados grupos da elite econômica, midiática e social, que vêm tentando impor sua “vil concepção” sobre todos aqueles que não se enquadram em seu ideário, especialmente, os oprimidos e os pobres. Sob o argumento da necessidade da neutralidade da educação e do controle ideológico dos profissionais que atuam na educação, estão propondo uma concepção ideológica e política do ponto de vista elitista e partidário. Justificam a necessidade de impor medidas que previnam a *prática de doutrinação política e ideológica*, impondo, de forma autoritária, sua própria ideologia. Já em sua passagem pela Secretaria de Educação do Município de São Paulo, Freire testemunha estes embates e sobre eles afirma: “porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 1996, p. 30-31). São projetos que restringem o papel da educação a um projeto de formação estritamente cientificista, funcional, gestacional e técnica, desconsiderando outros aspectos que são fundamentais na educação como formação crítica, formação para a democracia, luta política e a reflexão. Procuram limitar a liberdade de expressão dos educadores e das educadoras, impedindo que ajam e vivam como seres livres.

Atentando-se ao pensamento freireano, compreende-se que, historicamente, a educação brasileira tende a forças conservadoras. O diálogo entre educação e política implica na criação de condições subjetivas capazes de proporcionar aos sujeitos a compreensão do mundo e sua capacidade de transformá-lo. Freire critica o fenômeno que visa a despolitização da educação, mostrando o esforço que se faz, atualmente, para que isso ocorra. “Talvez nunca se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje” (FREIRE, 2016, p. 109). O que a Escola sem partido prevê é o controle da distribuição do conhecimento, tanto do aspecto das políticas curriculares, quanto da prática pedagógica, para que haja a manutenção de escolas pobres para sujeitos pobres. Neste aspecto, apresenta seu caráter autoritário e antidemocrático. A Escola sem Partido é uma estratégia capitalista em defesa de interesses particulares.

A unidade de sujeitos configura-se na relação entre a política e a educação. No livro, *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação* (1986), Saviani problematiza a dimensão política da educação e a dimensão educativa da política, estando engajadas numa relação íntima. Nas teses 2 e 3, enuncia esta inseparabilidade. Ramos (2017) expõe que o conhecimento não é político, mas as relações que o produzem e

fazem o seu uso são, estando na educação ou na produção. Este aspecto representa a desigualdade e controle de sua distribuição.

O educador é o mediador para que o educando tenha condição de apropriar-se do conhecimento, por isso, a importância que o pedagógico seja a problematização da prática social, a práxis do conhecimento sistematizado nas áreas do saber. “Quanto mais o professor seja capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática global” (SAVIANI, 1986, p. 83), tanto mais eficaz ela se torna. Este é o sentido ético da perspectiva educacional. Ao contrário do que dizem os que defendem a Escola sem Partido, “não há como se separar instrução de educação e fazer do ensino algo neutro, porque a sociedade não é neutra” (RAMOS, 2017, p. 83). Na democracia, a formação política dos sujeitos é parte fundante para manter as instituições e a organização do Estado com justiça. Cabe à escola responsabilizar-se pela formação de sujeitos capazes de intervir na realidade e no mundo, inclusive criando consciência para realizar a oposição diante de propostas como o da Escola sem Partido.

A Escola sem Partido de maneira reiterada e estereotipada direciona acusações a Paulo Freire, dizendo que sua teoria causa o esvaziamento da responsabilidade do educador e educadora. Esta acusação é tão superficial que somente quem não realiza leituras sobre o autor pode acusá-lo. Em suas obras, problematiza sobre a importância de o educador e educadora não serem transmissores mecânicos de conteúdo, mas provocadores de um ensino e aprendizagem válidos, ensinar “conteúdos inseridos no contexto e no mundo, que fazem deles conteúdos significativos” (KOHAN, 2019, p. 203). Conteúdos que estejam entrelaçados com o contexto histórico, com a cultura, com a política e com a sociedade. Colocar o educador e educadora numa situação de neutralidade é colocá-los à margem do pensamento problematizador histórico. Neste contexto, Freire responsabiliza eticamente o educador e a educadora quando infere:

O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo” (FREIRE, 1992, p. 78).

A diretividade e a política, imbuídas na educação, versus a crítica à neutralidade provocam o respeito ao pensamento e, propriamente, aos educandos e às educandas. O respeito ocorre pelo testemunho através da própria escolha, agindo em defesa das próprias teses, bem

como, abrindo horizontes a outras opções e concepções epistemológicas. Somente lendo Freire com cegueira é que se torna possível caracterizá-lo como doutrinador. Freire pontua que o educador e educadora devem ensinar sobre sua disciplina, mas não podem cair no relativismo de dizer que esta encontra-se isolada da trama cultural, histórica, política e social. A inter-relação da disciplina com o mundo é que provoca o debate e novos conhecimentos, que são visíveis à realidade em que os sujeitos estão inseridos. Este movimento é o exercício da práxis. Por exemplo, o educador e a educadora ensinam filosofia e com ela problematizam as dimensões da sociedade. De forma sintética, a função clássica da filosofia consiste na retirada dos sujeitos da caverna, dar luz aos sujeitos que não têm uma visão de mundo consciente. A escola, enquanto instituição que transmite conhecimento, produz subjetividades e mantém os valores que sustentam a sociedade, tem condição de colocar na mesa a relação de forças que permeiam a manutenção da estrutura de dominação. Desde cedo, Freire alertava sobre a possibilidade de ressurgimento de movimentos e temas que colocam os sujeitos em situação de contradição dialética:

[...] alguns trabalham na manutenção das estruturas, e outros, em sua mudança. Na medida em que cresce o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, os temas da realidade mesma possuem tendências a serem mitificados, ao mesmo tempo que se estabelece um clima de irracionalidade e sectarismo. Este clima ameaça arrancar dos temas sua significação profunda e privá-los do aspecto dinâmico que os caracteriza. Numa tal situação, a irracionalidade criadora de mitos converte-se, ela própria, em tema fundamental. O tema que se lhe opõe, a visão crítica e dinâmica de mundo, permite “des-velar” a realidade, desmascarar sua mitificação e chegar à plena realização do trabalho humano: a transformação permanente da realidade para a libertação dos homens (FREIRE, 1980, p. 29).

Acredita-se que a escola exercite na sua prática temas e conteúdos pautados na dignidade humana, na ética e na experiência com a diversidade, abrindo horizontes para a realidade. No centro das compreensões antropológica, ética e política de Freire, constituídas pela epistemologia educativa crítica e conscientizadora, está a humanização dos seres humanos, indiferente à etnia, gênero ou idade. A humanização consiste na construção substancial dos Direitos Humanos. Freire provoca a este horizonte, gestando a Secretaria da Educação de São Paulo – SME-SP, no período de 01.01.1989 a 27.05.1991, no decorrer da gestão democrática da prefeita Luiza Erundina. Aceitou o convite da prefeita, por considerar que estaria indo ao encontro de tudo o que havia dito e feito. Ao contrário, teria que tirar os seus livros de circulação e abandonar a prática docente, isolando-se em casa.

No sonho perseverante de tornar a educação popular autêntica, com qualidade e efetiva dignidade e humanização, luta para que, de forma democrática e participativa, as camadas

populares se insiram no processo educativo. Nesta dinâmica de gestão democrática como imperativo constitucional, tem-se como ideia fulcral que “os direitos humanos são fruto de um processo histórico de luta pelo reconhecimento e pela garantia da dignidade humana para todos e todas” (FREIRE, 2020, p. 25). Acredita que a educação participativa tem condição de tornar a escola pública democrática, responsável e séria, sem perder de vista a alegria e a fraternidade. Educar em direitos humanos consiste em compreender o poder da educação na dimensão histórica, política e social. Coloca ao educador a questão de que, para que a educação em direitos humanos se constitua como justiça, “é exatamente aquela que desperta os dominados para a necessidade da briga, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulação, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder” (FREIRE, 2020, p. 39-40). Em outras palavras, uma educação que caminha para a conquista da alegria de viver, do conhecimento crítico do real, da dignidade e da liberdade.

No discurso de posse da SME-SP, destaca a dimensão da unidade na diversidade, insistindo que na escola todos são educadores e educadoras, desde os que a gestam aos que realizam a limpeza. É um trabalho compartilhado, em que cada um desenvolve a sua atividade com excelência e humildade. A humildade como práxis fundamental do sujeito progressista. Busca mostrar que a escola, para a formação social democrática e para a sociedade democrática, *a escola bonita*, é um caminho difícil, mas não impossível. Para isso, se faz necessária a impressão de uma fisionomia de escola, “cujos traços são os da *alegria*, da seriedade na apropriação e recriação dos conhecimentos, da solidariedade de classe e da amorosidade, da curiosidade e da pergunta, que consideramos valores progressistas” (FREIRE, 2020, p. 60). Freire busca tornar o espaço e a ação educativa da escola em pluralismo de ideias sadias. Define a escola pública popular como espaço de participação dos sujeitos, sendo estes ativos e dinâmicos, que experimentam novas formas de aprender, de brincar, de ensinar e de trabalhar, estando comprometida com a postura de consciência social, democrática, formadora e solidária. Estas ideias constroem uma escola em que estudantes, educadores e educadoras sentem-se pertencentes aos processos de educação.

Buscou-se dar a atenção ao conceito de participação, por considerar que o ato de participar não é compreendido a partir do reducionismo de colaboração dos setores do povo com a esfera pública. A participação popular não é *slogan*, outro sim, caminho e expressão para realização das sociedades democráticas. A afirmação da prática democrática da participação vislumbra o afastamento das práticas neoliberais, “o fracasso da escola é o êxito de uma concepção retrógrada de classe social [...] uma classe social dominante, hegemônica lúcida, não poderia satisfazer uma tão malvadeza que termina por obstaculizar o próprio processo do país”

(FREIRE, 2020, p. 226). A tradição brasileira é autoritária e confunde autoridade com autoritarismo, com isso, acaba negando a própria liberdade. O exercício da autoridade estabelece o limite à liberdade, com a autoridade a liberdade se constitui. Por isso, a formação de uma subjetividade crítica constitui a liberdade capaz de negar o autoritarismo.

Pensar a escola, enquanto espaço alegre, competente, curioso, rigoroso e sério, exige refletir sobre a importância de possibilitar a formação continuada aos educadores e educadoras. Paralelamente, pensar um projeto pedagógico, condizente com a realidade da escola, exige da direção, educadores e educadoras, estudantes, famílias, merendeiras, lideranças de bairro, a palavra que diz o que a escola (des)ensina. A democracia não ocorre com a escola sozinha, mas com um conjunto de posições abertas ao diálogo. A educação, pautada pela gnosiologia, requer também posicionamento político, refletindo sobre as seguintes perspectivas: “que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, contra quem, contra quem, como ensinar” (FREIRE, 2020, p. 97). Tornando o sujeito competente e exercendo esta competência com humildade, capaz de reinventar o mundo. Em uma sociedade autoritária como a atual, que tem descaso com as classes sociais, intensificar o esforço à prática democrática é de grande valia.

Freire realiza uma crítica dura ao quadro de deterioração que as escolas de São Paulo se encontravam, afirma que no Brasil se “tem um gosto das inaugurações e a paixão e o descaso pelas coisas depois de inauguradas” (FREIRE, 2020, p. 123). O ambiente estrutural da escola também é pedagógico e fortalece a qualificação na educação dos estudantes, estimulando-os a criatividade. É interessante perceber que, no decorrer da constituição humana, “as crianças começam a vida como seres curiosos. Elas fazem perguntas constantemente. Depois elas vão para a escola e as escolas começam a matar lentamente sua capacidade de ser curiosa” (FREIRE, 2020, p. 144). A dinâmica de ensino e aprendizagem são condicionantes para que os estudantes acreditem e conheçam a si mesmos. Possibilitar a palavra como forma de engajamento na transformação do mundo. A pedagogia da indignação proporciona o direito de pensar, de questionar e de ser sujeito da própria história. A construção de um futuro humanizador é um compromisso, eminentemente, construído pela mudança do presente.

A proposta educativa para administração pública de São Paulo está intimamente conectada à lógica da educação popular. Opta pela intensificação de uma educação crítica, com compromisso, com a justiça social, com olhar solidário, atenta à qualidade social da educação, uma escola aberta e interconectada à comunidade, para isso, torna-se necessária “a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo a gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando e a indispensável e necessária formação dos educadores foram marcos fundamentais que nortearam o seu *quefazer* na educação de São

Paulo” (FREIRE, 2020, p. 290-291). A constituição de uma gestão democrática e participativa requer envolvimento de todo o governo de um município e das pessoas que o constituem.

Nesse processo, a autonomia da escola tem se construído, as unidades de ensino deixam de ser meros desaguadouros das políticas centrais, o orçamento e o planejamento deixam de ser assuntos apenas de técnicos e especialistas e se explicitam, progressivamente, as prioridades, as necessidades de recursos, as dificuldades, os interesses de vários grupos sociais e as limitações do município enquanto esfera de poder, sendo, por isso, um excelente instrumento de construção e afirmação da cidadania (FREIRE, 2020, p. 347).

Fica explícito que Freire compreende que, para obter uma sociedade democrática, constitui-se como fundamento a formação de sujeitos democráticos. A educação talvez não tenha condição de resolver todos os problemas de uma sociedade, mas, por meio de um processo de ensino e aprendizagem emancipadores, tem a possibilidade de reduzir os impactos causados por determinadas formas de governo. Uma escola que cria e recria, exerce a pedagogia da pergunta e respeita a diversidade que a constitui. Educar para o humanismo solidário, mantendo a criticidade, proporciona ao sujeito tomar o seu destino nas próprias mãos, agindo para o bem comum. Ao tensionar o conceito de cidadania e sua construção, compreende-se a sua conectividade com a política, não estando ligada aos valores universais. Realizando um paralelo, o direito de cidadania é característico de sujeitos de determinada sociedade, enquanto que os Direitos Humanos caracterizam-se pela universalidade, não se restringindo a territórios.

Para tanto, as obras e o pensamento de Freire continuam sendo referência na educação e na vida das pessoas. De forma especial, a *Pedagogia do Oprimido* demonstra o envolvimento, a radicalidade e o comprometimento ético, político e educativo, tornando-a cada vez mais uma referência para a ciência, a educação e a filosofia. Para Ana Maria Araújo Freire, através desta obra Freire “pôde dar possibilidades de subsidiar novas experiências em favor dos oprimidos(as), não só as brasileiras, até então conhecidas, mas as do mundo” (2001, p. 30). *Pedagogia do Oprimido* é a terceira obra mais citada no mundo, no campo das ciências sociais, traduzida em mais de 40 idiomas. Uma pesquisa, realizada por integrantes da Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, apresenta que, no período de 1991 a 2012, no Brasil foram registrados “1852 trabalhos (1.428 dissertações de mestrado acadêmico, 39 dissertações de mestrado profissional e 385 teses) que fazem referência ao pensamento de Paulo Freire” (SAUL, 2016, p. 17), sendo distribuídas nas áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Ciências Exatas.

Mais do que nunca, na atualidade, faz-se necessária a consolidação de uma educação como prática da liberdade, contribuindo na formação dos oprimidos, que possibilita a

desalienação imposta pelo sistema e reivindicam a garantia de seus direitos. A contribuição de Freire é valiosa para compreender a organização da sociedade e viabilizar a sua transformação. A constante busca pela solidificação de sociedades democráticas e solidárias demonstra o quanto Freire continua relevante, exigindo que seja revisitado, realizando leitura analítica e sistemática de sua teoria e, a partir destas leituras, reinventá-lo diante das necessidades complexas da atualidade. A luta por meio da educação visa a superação das injustiças sociais e a garantia de tornar a sociedade menos opressora e mais solidária.

4.2 A experiência do oprimido como esperança de emancipação

Os caminhos da libertação são os do oprimido que se libera: ele não é coisa que se resgata, é sujeito que se deve autoconfigurar responsabilmente.
(Ernani Maria Fiori apud FREIRE, 1987, p. 9)

A vocação ontológica do ser humano dentro de sua conjuntura histórica e social é o ser mais. Considerando que para ser mais o sujeito encontra-se em constante processo de construção de si mesmo, necessariamente, a conscientização proporciona o estágio crítico do oprimido. O ato de ter consciência crítica abre horizonte para consciência de si e de sua posição de classe na sociedade. O sujeito constituído de racionalidade passa a ter consciência de que é um ser inacabado no momento em que passa da educação bancária para a educação problematizadora, ancorada na historicidade. A história é uma manifestação exclusivamente humana, por conseguinte, faz com que a educação seja um quefazer continuado, nas palavras de Freire um *estar sendo*. A provocação para o oprimido consiste no reconhecimento da desumanização existente na realidade. “Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (FREIRE, 1987, p. 30). Por meio do entendimento sobre a desumanização, surge a hipótese para a humanização.

Para Andreola (2013), o sujeito oprimido é inferiorizado, dilacerado pelo autodesprezo, pertence a um grupo que lhe foi tirado o direito de dizer a própria palavra. Para a classe dominante, é importante manter a cultura do silêncio. “Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil, dizer a palavra, proibido” (FREIRE, 1981, p. 62). A relação existente entre o pensar, a palavra e o existir introduz os sujeitos à dimensão profunda e radical da opressão. A opressão, enquanto situação desumana, reduz o sujeito à condição de coisa e de objeto, não sendo autêntico, nem atendendo à própria finalidade em detrimento à finalidade de outro. “A consciência do opressor é uma consciência

eminentemente possessiva, que instaura a posse das coisas e das pessoas, sendo o *ter* absolutizado às custas do *ser*” (ANDREOLA, 2013, p. 129). Neste sentido, a vocação do sujeito de ser consciência crítica e criadora da realidade e do mundo passa a ser absorvida pela materialidade. É contra esta estrutura que o sujeito tem que lutar e reconquistar a própria palavra.

Por isso, quando se fala em educação e conhecimento, trata-se de um trabalho que vai ao encontro da humanidade. Lutar por uma sociedade emancipada diz respeito à conexão entre o conhecimento de um educador com o conhecimento do povo. Da mesma forma que a sociedade se encontra em constante mudança, o conhecimento também se transforma, diante da historicidade entrelaçada ao saber, “o conhecimento de hoje sobre uma coisa não é necessariamente o mesmo de amanhã. O conhecimento transforma-se à medida que a realidade também se movimenta e se transforma. Então, a teoria também faz o mesmo. Não é algo estável, imobilizado (FREIRE; HORTON, 2011, p. 114). O conhecimento é uma construção que os sujeitos desenvolvem ao longo de toda a vida. Como exemplo, pode-se citar a leitura de um livro. Na leitura de um livro, efetiva-se um processo de transformação humana, intelectual e social. O conhecimento do povo faz toda a diferença na constituição das sociedades e possibilita a efetividade de ações autênticas. Isso significa não estar sozinho, mas com o povo.

Desde o nascimento, o sujeito enfrenta desafios por estar inserido em uma sociedade mutável que o possibilita ser mutável. É no mundo e com o mundo que o ser humano se reconhece incompleto. A existência de um ser humano envolve a comunicação, a cultura e a linguagem em níveis mais profundos e complexos. Dentro desta liberdade, inscrevem-se seres éticos que visam uma sociedade democrática, igualitária e justa. Somente é possível estar em estado de ser mais, quando os sujeitos tiverem consciência da realidade que estão vivenciando, este é o fenômeno humano da educação. A educação revolucionária, como esperança de transformação, olha o passado como elemento de melhor construção do presente e do futuro: movimento que tem como ponto de partida o seu sujeito, o seu objeto (FREIRE, 1987, p. 73). Torna o sujeito capaz de ajuizar, comparar, escolher, intervir, ressignificar e romper as grandes ações no mundo, contrapondo-se aos exemplos de baixeza e indignidade.

É fundamental ressaltar que a educação revolucionária exige engajamento e envolvimento dos educadores e educadoras, atuando para além da sala de aula com os estudantes. Podem estender o seu conhecimento às práticas educativas externas à escola, provocando os estudantes ao exercício de ações comunitárias. Este movimento qualifica a análise crítica da ação diante da realidade e “se torna cada vez mais aberto para o sentimento dos outros” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 160). Este despertar da sensibilidade propicia a

percepção dos movimentos da opressão frente ao oprimido. A tarefa desenvolvida pelo educador não é algo fácil. “Não importa onde esse educador trabalhe, a grande dificuldade-ou a grande aventura – é como fazer da educação algo que, sendo séria, rigorosa, metódica, e tendo um processo, também cria felicidade e alegria” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 169).

Possibilitar aos sujeitos reflexão crítica vai além da realização de discursos sobre o pensamento crítico. É necessário provocar e ensinar o sujeito a reflexão crítica e, junto com essa, conduzi-lo ao desenvolvimento de ações transformadoras. Respeitando a capacidade de aprender, de agir e de ser sujeito de si mesmo. A tarefa do educador é “tentar descobrir meios de ajudar as pessoas a tomarem suas vidas em suas próprias mãos” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 175). Oportunizar para que sejam protagonistas de suas histórias, para isso, o educador tem que ser o que intervém, facilita, medeia, teoriza e reflete. Sua autoridade, como responsabilidade de ensinar, é fundamental no processo educativo, bem como, para a liberdade. Autoridade e liberdade não são paradoxais na educação, são conceitos que se complementam e possibilitam viver experiências democráticas. Para tanto, a educação é uma construção ao longo de toda a vida.

O sentido etimológico de educação constitui-se de duas vias intimamente imbricadas: no movimento extrínseco para o intrínseco e do intrínseco para o extrínseco. O sujeito assimila o conhecimento que vem de fora e, por esta assimilação, transforma o contexto em que se encontra. “Então a experiência desse movimento na vida é a experiência do relacionamento entre autoridade e liberdade” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 182). A segurança e clareza sobre a compreensão do mundo estabelecem transformações práticas efetivas. Estas transformações dependem da ação articulada pelos sujeitos hoje e que refletem as futuras gerações. Fazer história, neste tempo e lugar, é um ato de amor para o presente que se tornará futuro.

Fazer história, sentindo-se sujeito ativo na elaboração de um mundo humanizado, implica em gostar do sujeito problematizador, que busca no obstáculo a possibilidade e não o determinismo. “Isso significa que é na experiência social da história que nós, como seres humanos, criamos um novo conhecimento” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 187). A historicidade do conhecimento impossibilita-o de ser estático. E, por não ser estático, estimula a capacidade do sujeito de saber. Se o sujeito sabe, logo tem condição de se posicionar com humildade perante as complexidades sociais, encaminhando-o à defesa das humanidades.

Quando se afirma que o sujeito precisa construir um mundo humanizado, quer dizer que, na sociedade atual, há desumanização. Neste sentido, institui-se um paradoxo entre a humanização e a desumanização. A humanização é o caminho pelo qual os sujeitos podem chegar a ser conscientes de si mesmos, desenvolvendo uma forma própria de atuação e

pensamento com a capacidade de uma visão ampla. A humanização é a vocação, enquanto horizonte que orienta a atitude humana na busca do ser mais, livre da opressão e da brutalidade. Todavia, a desumanização é uma possibilidade que, infelizmente, tornou-se real na história. “Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta, dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1987, p. 30). Percebe-se que a vocação à humanização do sujeito é negada no momento em que o sujeito é oprimido e dominado, mas é assegurada na busca pela justiça e liberdade.

Ao admitir a desumanização como vocação histórica dos sujeitos, está se admitindo que não se tem mais nada a fazer. A desumanização até pode ser um fato concreto da história, mas, ao mesmo tempo, impulsiona o sujeito “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação” (FREIRE, 1987, p. 30). Ao falar em *ser menos*, situa-se uma posição ao *ser mais*, característica que ajuda a abrir os olhos dos que estão sendo explorados e faz com que busquem, conseqüentemente, lutar contra os indivíduos que os fizeram menos. Ocorre aqui um processo inverso, os sujeitos são convidados, cotidianamente, a *ser mais* e, neste caso, o *ser menos* desfavorece a essência da natureza humana. É de grande relevância que os sujeitos tomem consciência do estado que se encontram em vista da humanização. A luta dos oprimidos, em vista da humanidade, é uma tarefa histórica que restaura a liberdade tanto do oprimido, como também do opressor.

Através da força e poder, que nascem do oprimido, surge a condição de superação da dicotomia existente entre opressor e oprimido, levando em conta que, se for um empreendimento tomado pelo opressor, certamente será uma generosidade alimentada pela morte e miséria²⁶, afastando-se assim da real possibilidade de extinção da opressão. Freire ajuda nessa reflexão a partir de três questões: “Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação?” (FREIRE, 1987, p. 31). Lutar pela liberdade torna-se um ato de amor e de generosidade verdadeira entre sujeitos. A pedagogia é a ferramenta propulsora da reflexão do oprimido e encaminha para a superação da opressão.

²⁶ “[...] não sacies a minha sede com as lágrimas de meus irmãos. Não dêis ao pobre o pão endurecido com os soluços de meus companheiros de miséria. Devolve a teu semelhante aquilo que reclamaste e eu te serei muito grato. De que vale consolar um pobre, se tu fazes outros cem?” (FREIRE, 1987, p. 31).

Quando o trabalhador tem consciência política e social de sua classe, começa a compreender aspectos importantes da história. Poder-se-ia citar, como exemplo, a descoberta “que a educação que as classes dominantes oferecem para a classe trabalhadora é necessariamente a educação que reproduz a própria classe trabalhadora” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 202). Esta clareza oferece ao oprimido entender as contradições da vida social. Passa a compreender que, para quebrar este paradigma, faz-se necessária a luta por uma educação equitativa, capaz de educar os sujeitos a terem a sua história em suas próprias mãos. E, nesta luta, é preciso ter presente que na sociedade existem os que remam contra a proposição revolucionária. Por isso, o que precisa ser enfatizado é a criação de “uma educação que aumente e amplifique o horizonte de entendimento crítico das pessoas, criar uma educação dedicada à liberdade” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 206). Uma educação que seja aberta e criativa, que aumente a certeza do oprimido em enfrentar a transformação do poder, conhecendo a sua sociedade e participando ativamente em seus processos constitutivos.

A liberdade não acontece por acaso, mas ocorre pelo incansável exercício da práxis, pela busca constante do conhecimento que encaminha ao reconhecimento, a necessária luta que gera a emancipação. Não restam dúvidas de que é através dos pequenos, dos lutadores e dos oprimidos que nasce a luta pela liberdade. Liberdade esta que visa a humanização dos sujeitos. Liberdade conquistada pela práxis²⁷ do *ser mais* e não fruto do acaso. O sentido de liberdade só se dá a partir da consciência do oprimido de que pode tornar-se opressor, sendo necessário um trabalho para que não haja uma inversão de posicionamento, que acarreta na falsa generosidade e na continuidade das injustiças. “Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o planejamento de sua pedagogia libertadora” (FREIRE, 1987, p. 32). A pedagogia do oprimido não é uma descoberta dos opressores, mas um percurso realizado pelo oprimido. Este percurso realizado desvenda a desumanização, a desigualdade e a segregação, existentes nas sociedades.

A identificação com o opressor coloca o oprimido na situação de objetificação. É preciso estar atento, porque, na busca pela liberdade, pode-se desenvolver a tendência de ser opressor. Para os oprimidos, o ideal de ser humano é o opressor. Sendo que a concepção de sujeito está na manipulação do outro, “a sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida” (FREIRE, 1987, p. 33). Percebe-se que o sujeito, que se encontra oprimido e dominado, busca sua libertação, não

²⁷ Práxis é a reflexão que fazemos em nosso trabalho do dia-a-dia, com a finalidade de melhorá-lo. Pode ser definida como união entre o que devemos estabelecer entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. União entre teoria e prática. A práxis é definida como ação e reflexão dos sujeitos sobre sua concepção de mundo, visando sua transformação.

visando uma universalidade, mas uma possibilidade de dominação. Pode-se exemplificar a partir de uma visão invertida sobre a reforma agrária: buscar pela reforma agrária não para se libertar, mas para passar a ser proprietário de terra, passar de empregado a patrão de novos empregados. Desta maneira, ocorre uma forma de libertação individual (se é que se pode chamar de liberdade).

Além da problemática de introjeção do opressor, os oprimidos vivem o *medo da liberdade*. O “medo da liberdade que pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quando pode mantê-los atacados ao *status* de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão” (FREIRE, 1987, p. 33). O medo da liberdade consiste no oprimido assumir a liberdade para si e para outrem, enquanto que para o opressor incide na perda da liberdade adquirida e que somente tem sentido na opressão. Com esta constatação, percebe-se a necessidade de superação das formas de opressão a qual os sujeitos estão expostos.

Ao se acomodar, automaticamente, o sujeito consente a estrutura de opressão e se coloca na posição de incapacidade diante das diversas possibilidades reais que quebram o paradigma de medo da liberdade. “Sem liberdade é difícil entender a liberdade. Por outro lado, lutamos pela liberdade até o ponto em que não temos liberdade, mas ao lutar pela liberdade descobrimos como a liberdade é linda e difícil de criar, mas temos que acreditar que é possível” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 207). O desafio consiste em criar novas possibilidades de superação da opressão, lutando pelo *ser mais*, pela liberdade.

No decorrer da caminhada, o sujeito descobre que, não sendo livre, ele não é autêntico. Querendo ser, mas temendo ser. Não consegue se manter ele mesmo, é ele e, ao mesmo tempo, é o outro introjetado nele, como uma consciência opressora. Ocasionalmente um travamento e expulsando ou não o opressor de dentro de si. Esta dualidade continua sendo um problema do sujeito oprimido e que a pedagogia de Freire tem que enfrentar na atualidade. “A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos” (FREIRE, 1987, p. 35). O sujeito se depara, no seu processo de busca pela humanização ou desumanização, com duas linhas distintas: a do ser livre, autônomo, ou a de dar continuidade à exclusão, à opressão e à dominação.

Para traçar um caminho que subsidie o sujeito na superação desta complexa dualidade subjetiva, não é algo simples e nem pronto. Superar a bipolaridade entre opressor e oprimido é um parto doloroso, pelo qual o sujeito deve encontrar-se apto a encarar este desafio, somente assim consegue a libertação de ambos na direção de sujeitos livres. Superado este primeiro passo, o sujeito segue em busca do embate e debate das adversidades existentes na sociedade.

A posição convicta de que o sujeito é um ser livre e que a transformação da realidade opressora faz parte de sua tarefa histórica, provoca-os a lutarem pela liberdade juntos “com os que com eles em verdade se solidarizam, e precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (FREIRE, 1987, p. 38). Diante de uma sociedade desumana e cruel, gerada pelo próprio ser humano, que nega a possibilidade aos demais de serem livres e autônomos perante às necessidades vivenciadas pelas pessoas, é necessário um olhar crítico e uma abertura em busca de uma prática na liberdade social. A práxis é uma reflexão/ação do sujeito sobre o mundo para transformá-lo.

Na hermenêutica freireana, compreende-se que é impossível haver a superação da dualidade entre opressor e oprimido sem a inserção na práxis. A vocação do *ser mais* não se caracteriza apenas por uma gnosiologia da realidade, mas um reconhecimento do meio, não adianta conhecer o meio em que se vive, se não o reconhece, permanecendo na opressão sem possibilidade de prestígio e de ser prestigiado. No reconhecimento de que o indivíduo não reflete sobre a realidade, aborda apenas um conhecimento subjetivo que foge da realidade objetiva, criando uma falsa realidade em si, não conseguindo transformar a realidade concreta na imaginária. Mas, também, há possibilidade de haver um acontecimento contrário, quando a modificação da realidade objetiva fere os interesses da classe que faz o reconhecimento ou, propriamente, os interesses individuais.

Deste modo, no processo dialético entre objetividade e subjetividade, ocorre a fixação analítica do sujeito na realidade, sendo que, a partir desta inserção crítica, é que o sujeito se encontra em processo de liberdade. Por outro lado, para o opressor é preferível que se mantenha submisso, imerso em seus problemas e incapaz de cogitar sobre sua própria natureza. Em Freire, evidencia-se a importância de o oprimido conhecer a realidade que o rodeia e buscar formas de transformação. Os processos pedagógicos precisam estar imbuídos de generosidade e de humanização para alcançar a *restauração da intersubjetividade* (FREIRE, 1987, p. 41). A falsa generosidade e o humanitarismo têm arraigado em si a negação da liberdade e, propriamente, são instrumentos de desumanização.

A semente da libertação está nos oprimidos, de modo que nenhuma pedagogia humanista libertadora ficaria distante dos oprimidos. Quando é libertadora, necessariamente, está ligada ao sujeito que a busca. Não é construída e nem praticada pelos opressores, senão seria contraditória, pelo fato de que os opressores querem manter os oprimidos sobre seu domínio, mantendo-os alienados, sem possibilidade de superação e conscientização. Fica evidente que a liberdade está no sujeito oprimido. A restauração intersubjetividade e a busca pela liberdade ocorrem por dois movimentos diferentes: “O primeiro, em que os oprimidos vão

desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p. 41). Neste sentido, no primeiro momento, uma mudança de percepção do mundo do opressor pelo lado dos oprimidos. E, no segundo momento, ocorre a expulsão dos mitos existentes, desenvolvidos na estrutura da opressão que se preserva como espectadora mítica na estrutura que surge da transformação revolucionária. Destaca-se aqui a questão da consciência oprimida e opressora (sujeitos oprimidos e opressores) em uma realidade de opressão.

Na sociedade, não existe violência maior que a opressão exercida sobre os oprimidos. Compreende-se ainda, que não haveriam oprimidos se não houvesse uma relação de violência que os molda numa situação objetiva de opressão. Esta violência enfatiza a negação do oprimido, retirando-lhe a possibilidade de *ser mais*. Quando os opressores violentam o oprimido estão o proibindo de ser. O sujeito, antes de opressor, é humano, por isso, está intrínseca nele a vontade de *ser mais*. Desta forma, a partir do momento em que acontece o domínio do opressor sobre o oprimido, a possibilidade de *ser mais* se encontra fora de sua obtenção, pois outros sujeitos estão em seu domínio. A essência da liberdade ocorre na medida que tanto o oprimido, quanto o opressor se encontram numa situação de humanização. Por estes aspectos, o opressor como quem oprime não pode libertar-se nem libertar outrem.

A classe opressora nunca dará um ponto de partida na busca pela liberdade, isso significa deixar de lado o estado de poder e de manipulação: “[...] para os opressores, o que vale é *ter mais* e cada vez *mais*, à custa, inclusive, do *ter menos* ou do *nada ter* dos oprimidos. *Ser*, para eles, é ter como classe que têm” (FREIRE, 1987, p. 46). A preocupação está voltada para além do *ser*, para eles *ser* não é sinônimo de liberdade. Tendo o monopólio dos oprimidos, seu índice de desenvolvimento é maior. Se para ele a liberdade não é fundamental, sua preocupação está diretamente ligada à questão econômica do ter. Para tanto, se o econômico é condição para o *ser* humano, esse deve ser um direito, uma condição para todos os sujeitos. Neste ponto de vista, o opressor vai intitulado o oprimido como um objeto, causando-lhe fraqueza e concordância de seu estado, passando a não crer nem em si mesmo. Esse é um ponto forte existente na relação opressor e oprimido.

A pedagogia freireana faz uma forte crítica à opressão e aos opressores, reafirmando que, na luta pela liberdade, é indispensável à confiança o comprometimento verdadeiro dos sujeitos envolvidos, buscando uma comunhão e aproximação geradora de um renascer. A conscientização não deixa esquecer de que os indivíduos estão inseridos numa sociedade e que, quando se fala da liberdade dos oprimidos, está se falando de sujeitos e não de coisas, “não é

autolibertação e nem libertação por outrem” (FREIRE, 1987, p. 53). As pessoas conquistam liberdade ao se relacionarem de forma autônoma, responsável e solidária. Se a liberdade, expressão da grandeza humana, é conquistada, então, nada mais justo que admitir que os direitos humanos também sejam conquistados, pois eles são feitos históricos, próprios do humano. Só tem direito, quem é livre, o contrário também é verdadeiro. Sendo que a liberdade e a humanização são conquistas históricas.

É que esta luta não se justifica apenas em que se passe a ter liberdade para comer, mas a “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, nem um escravo nem uma peça alimentada da máquina (FREIRE, 1987, p. 55).

Para tanto, a partir do momento em que o sujeito compreender qual é sua realidade, começa a perceber problemas em sua volta e, conseqüentemente, busca subsídios e soluções. Quando chegar a tal estado, entenderá sua ação e reflexão, reconhecendo-se como um ser em constante busca, portanto, inacabado e instigado a *ser mais*. Na visão antropológica freireana, fica explícito que os homens são sujeitos inconclusos e em constante alteridade. Pode-se consolidar a vocação de todo sujeito de *ser mais*, ou autenticar a desumanização, o *sendo*. Estando em paradoxo com a natureza humana, atinge-se o ápice da opressão, extorquindo os sujeitos do direito de serem sujeitos.

A participação do oprimido no processo de libertação é um ato de exercício da democracia. Ao participar, descobre-se sujeito em permanente desenvolvimento e passa a compreender-se subjetivamente autor da própria existência, eticamente responsável. “Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia” (FREIRE; HORTON, 2011, p. 114). Quanto menor for o envolvimento dos sujeitos na construção das sociedades, menor será a vivência da democracia. A pergunta é uma das melhores formas de educação democrática. Ao perguntar aos sujeitos sobre os seus receios e seus anseios, é uma demonstração de respeito a suas esperanças. Na busca pela liberdade como pela democracia, não existe uma receita pronta. Por isso, a pergunta é uma forma de construção que oportuniza crescimento sem dependência.

O projeto de liberdade tem que ser pensado e organizado pelas vítimas da opressão. Tem que contar com a presença e com a palavra de quem vive e conhece a barbárie expressa pelos opressores. A conscientização do oprimido sobre a realidade que vive o potencializa a buscar meios de superação. “É esta conscientização que lhe dará aquele conhecimento profundo da vocação ontológica e histórica e dos quefazeres que lhes competem para a instauração do

próprio processo libertador” (JORGE, 1981, p. 46-47). A quebra de paradigma das estruturas, que objetivam a acomodação, a manipulação e a passividade, constitui a verdadeira revolução para a liberdade. A revolução ocorre pela denúncia do sujeito que visa o anúncio da transformação da realidade. Na dualidade, da denúncia e do anúncio -e que surge a oportunidade de um sujeito constituído de conscientização, de um sujeito novo.

A luta do oprimido para a libertação tem que ser concebida como uma luta de sujeitos, não de coisas. A luta é necessária para que o oprimido retome a possibilidade do diálogo. O sujeito oprimido, que é o mesmo do ato de libertação, detêm em si atributos como o da autonomia, do diálogo, da esperança, da humildade e da liberdade, possibilitando a sair do domínio do outro para ser para si. “Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração” (FREIRE, 1987, p. 51). Assumir o papel de rebeldia para o quefazer libertador, é uma oportunidade que o oprimido tem de despertar-se à realidade. Da mesma forma que o opressor ensaia formas de manutenção da dominação, o oprimido tem que elaborar teorica e praticamente ações voltadas à libertação.

Em Freire, encontra-se a afirmação de que o sujeito oprimido é todo ser humano impossibilitado do *ser mais*, de pronunciar-se no mundo como sujeito. Diante da historicidade e da subjetividade complexa, o oprimido, enquanto sujeito, luta pela liberdade. A luta pela liberdade implica na transformação da realidade opressora. As práticas educativas da pedagogia freireana atentam-se para a transformação social que oprime, buscando “defender o caráter eminentemente pedagógico da revolução” (FREIRE, 1987, p. 54). Sua pedagogia se mantém atual, por viver-se em uma sociedade capitalista, que não mede esforços de inovação para a garantia dos princípios econômicos e, por conseguinte, a exploração e a opressão. Além do que, ancora-se na potencialidade pedagógica a partir da relação subjetiva e intersubjetiva dos sujeitos, em outras palavras, no eu-outro e vice-versa, nesse movimento o sujeito ousa pensar uma sociedade diferente da existente.

A turbulência, que os espaços educativos historicamente têm sofrido, reflete na retirada do direito à educação da população vulnerável, nas palavras do autor referenciado, os esfarrapados da terra. As práticas educativas de exclusão não possibilitam o exercício da cidadania, da democracia e da liberdade dos sujeitos. A democratização da escola ainda é uma proposição constantemente problematizada pela população. Estas proposições visam refletir e problematizar a tensão e a pressão existentes num contexto de maximização do crescimento econômico e esquecimento da subjetividade humana. Tem-se presente que a instrumentalização neoliberal não tem como base a premissa ética da formação integral do ser humano, pauta-se

pelo cálculo das competências. A conjuntura neoconservadorista, aqui apresentada como neoliberal, acaba liquidando a ética do sujeito. O gerenciamento da escola, como empresa educativa ou propriamente negócio, tem embasamento na prática formativa profissional, com intenção de satisfazer as necessidades do mercado. Por isso, os resultados quantitativos, articulados entre escola e mercado de trabalho, são o objetivo fim da economia. O autoritarismo impede a capacidade do pensar subjetivo.

A metodologia seguida pelo opressor fundamenta-se na ideia de divisão, enfraquecimento e fragmentação do oprimido para que possam garantir a continuidade da hegemonia e do poder. Um passo importante nesse sentido, é desnaturalizar o domínio e o poder que se tornou natural para a elite opressora. A manutenção da desarticulação da massa oprimida tem como propósito a alienação. A unificação e organização fará “de sua debilidade força transformadora, com que poderão recriar o mundo, tornando-o mais humano” (FREIRE, 1987, p. 142). O mundo mais humano aspirado pelo oprimido é antagônico ao mundo mais humano apresentado pelo opressor. O líder revolucionário pode aproveitar esta contradição para problematizar com os oprimidos a importância de sua organização e unidade para a conquista de emancipação. A questão perpassa em recriar e reinventar o poder que está vinculado ao processo de produção. A transformação do ato produtivo possibilita o estímulo à reinvenção da cultura e da linguagem, criando mecanismos para que o oprimido se torne ativo e participante “na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 37).

4.3 O desafio da reinvenção da pedagogia freireana

A práxis freireana está acoplada ao desafio da reinvenção. O verbo reinventar está inerente ao seu pensamento e obra. A autocrítica e o diálogo entre Freire e outros pensadores faz com que se reinvente constantemente. Scocuglia (2005) desafia a pensar a reinvenção da pedagogia freireana a partir das quatro concepções de conscientização, desenvolvidas em sua caminhada política e educacional: a consciência da realidade nacional, a consciência crítica, a consciência de classe e a consciência das múltiplas subjetividades, estando atrelada a elas a dimensão da história como possibilidade do inédito-viável. Freire compreende que a conscientização tem um significado profundo e está “convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da liberdade” (FREIRE, 1980, p. 25). A consciência provoca o sujeito a transformação do mundo. Nesse

sentido, o desafio na atualidade consiste no fomento de formação de consciências capazes de seguir o pensamento freireano sem cair no relativismo de segui-lo, mas sim, reinventá-lo.

O esforço realizado por Freire direciona-se na construção de uma concepção de conhecimento com capacidade de moldar a realidade. O desafio da reinvenção da pedagogia freireana instiga a pensar a tarefa do educador libertador na contemporaneidade. Provocar a teoria para que possa atender a cotidianidade do ser humano. Esse pressuposto exige rigorosidade e motivação dentro do ato de ensino e aprendizagem. Quer dizer, que os sujeitos reconheçam a importância do conhecimento para a superação das contradições sociais. A opção seguida pelo educador pode confirmar a dominação, como também, pode ser caminho de possibilidades de novos horizontes. Reinventar Freire hoje é ser autêntico no desenvolvimento de uma pedagogia que proporcione o encontro entre a subjetividade do educador e a subjetividade do educando. Esse encontro intersubjetivo tem a condição de estimular a transformação dos sujeitos e de seu contexto.

A superação dos contextos padronizados abre espaço para a ação criativa. Educar para a liberdade propõe que tanto os educadores, como os educandos sejam sujeitos cognitivos, com posição crítica diante do ato de conhecer. Estar engajado na educação libertadora, demanda “testemunho de respeito pela liberdade, um testemunho a favor da democracia, na virtude de conviver com as diferenças e respeitá-las” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 63). Com isso, deseja-se dizer que, em pleno século XXI, situações de violência, de racismo, de xenofobia, de desigualdade social, entre outras, apresentam-se de forma sofisticada. Para que se possa superá-las, faz-se necessário um estudo sério sobre cada uma destas dimensões, mesmo compreendendo que, muitas vezes, este problema perpassa a sala de aula e está na sociedade. A educação para a liberdade requer que os sujeitos se organizem, mobilizem-se e investiguem criticamente a própria realidade, este pode ser o impulso para a transformação.

O novo, que Freire estimula as pessoas a efetivarem, apresenta-se na linha metodológica de perceber o objeto cognoscitivo, estudá-lo criticamente a partir de seu contexto e buscar, por meio do olhar crítico, a superação das estruturas de dominação entranhadas na consciência dos sujeitos, organizando as relações da sociedade de forma harmônica. “Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é [...] o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 65). Quando se critica a educação articulada na escola, tem-se que criticar o sistema que moldou ou está moldando a escola, ou seja, no contexto atual, o sistema neoliberal. A educação não molda a sociedade, mas os mecanismos de poder existentes na sociedade têm condição de modelarem a educação. O fato é que a ideologia dominante, ao pensar a educação, reflete sobre como manter a reprodução do

domínio e de como evitar que os sujeitos se rebellem criticamente diante da realidade de dominação.

Cabe ao sujeito libertador desocultar o que a ideologia dominante oculta através de seu currículo. Aliás, este é um ponto essencial a ser debatido e refletido na atualidade: como intensificar os processos formativos e epistemológicos libertadores, sem antes realizar uma mudança de currículo? Nussbaum (2015) alerta que o currículo deve ser planejado cuidadosamente, tendo presente o conhecimento das culturas, da história e do mundo. Tem-se que manter um lugar de destaque para “as humanidades e para as artes, desenvolvendo um tipo de educação participativa que estimula e aprimora a capacidade de perceber o mundo através do olhar de outra pessoa” (NUSSBAUM, 2015, p. 96). Com isso, pretende-se permitir olhares estratégicos de ampliação do debate libertador e da educação democrática, que desvela e desafia os sujeitos a um ato crítico de conhecimento, leitura e compreensão da sociedade, mobilizando a subjetividade dos sujeitos. “Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha *contra* alguns mitos, que nos *deformam*. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 96). A posição contrária a estes mitos contesta o poder dos dominadores, contraria o *status quo* e visa a mudança social. A defesa do *status quo* é própria dos que defendem a manutenção do currículo. Parte-se do pressuposto de aprender a perceber o outro sujeito não como coisa, mas como ser humano. Em outras palavras, vivenciar o reconhecimento da humanidade do outro.

Nesse processo, faz-se necessário que o ato de ensino e aprendizagem interativos tenham participação dos sujeitos. Não é possível falar em participação e não proporcionar o experimento, e o gosto pela participação. Da mesma maneira, ocorre com a democracia. No currículo, tem-se a contradição da fala da democracia, mas não da prática. “O currículo oficial nos fala constantemente em democracia, sem permitir que os estudantes tenham a liberdade de praticá-la” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 96). A liberdade, utilizada pelos sujeitos dentro dos limites democráticos, emerge na criticidade do ato de conhecimento. Nesse sentido, tanto a liberdade, quanto a democracia são atos sociais.

Em contraponto à atuação coletiva da sociedade, o capitalismo estabelece uma noção de vida utópica pautada pela individualidade. “O individualismo é um mito espalhafatoso do capitalismo, que precisa de uma política de “dividir para conquistar” contra a solidariedade das pessoas comuns que ele procura organizar numa cultura comercial e conformista” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 189). A educação, sendo uma frente de luta, permite que as classes dominadas se posicionem diante das classes dominantes. O silêncio do sujeito dominado faz com que

prevaleça a voz do dominador. Freire denomina de *cultura do silêncio* todas as formas que impossibilitam o sujeito de dizer a própria palavra, palavra que tem condição de transformar e interferir na realidade.

A participação ativa e a pronúncia na sociedade provocam o exercício da práxis e a “organização revolucionária para abolição das estruturas de opressão” (FREIRE, 1981, p. 50). A dominação, cultivada desde a infância pelas classes populares, faz com que aprendam desde cedo a não pronunciar a própria palavra. Para a superação da ambiguidade entre dizer e não dizer a palavra, encontra-se o fortalecimento da educação libertadora. Nessa conjuntura, o “educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala (FREIRE, 1996, p. 117). Utilizar-se da comunicação a partir do *falar com*, superando a ideia do *falar para*, também é um exercício democrático de sujeitos que se comunicam.

O enfrentamento da alienação requer da educação libertadora uma pedagogia ativa, criativa e crítica, que esteja presente na subjetividade dos sujeitos e que possibilite condições para que ocorra “a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 1987, p. 70). Quanto mais cultiva-se no sujeito a problematização de seu ser-no-mundo, mais se sentirá desafiado a corresponder aos desafios. A problematização é um ato dialético que gera comprometimento e torna os sujeitos capazes de terem, em suas mãos, o próprio destino.

A educação para a liberdade é uma “força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita” (FREIRE, 1996, p. 25). A força iluminadora torna os sujeitos capazes de criarem condições, que garantam a dignidade humana e o aprimoramento da tomada de consciência de forma coletiva. Para tanto, ouvir o sujeito, sua história, seu contexto, o olhar orgânico de sua existência é fundamental para construção de processos libertadores. Este é um contraponto à ideia de linguagem padrão estabelecida pela classe dominante.

Freire ensina por meio da realidade dos sujeitos e, ainda mais, estando com eles. Exemplifica através de uma metáfora em que um intelectual começa a participar em atividades de um grupo de camponeses. Num dos encontros, um camponês expressa: “olha aqui, companheiro, se você pensa que vem aqui ensinar como cortar uma árvore, não precisa, porque já sabemos como fazer isso. O que precisamos é saber se você estará conosco quando a árvore cair” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 255). O camponês provoca o intelectual ao exercício da práxis, reconhece o conhecimento do intelectual, mas também reconhece o seu conhecimento. Coloca-

o na situação-limite de estar junto e enfrentar o posterior que, neste caso, metaforicamente, é posto ao cair da árvore. No impacto do cair da árvore, o ato revolucionário acontece.

Acredita-se que, a reinvenção do pensamento freireano na atualidade, requer a intensificação da tese de educação libertadora nas esferas da sociedade, bem como, da compreensão de estudo. O estudo ativo e crítico de um autor impossibilita que seu leitor se aliene e domestique. A atitude crítica na leitura tem que ser a mesma frente à existência e à realidade. O estudo precisa ser um convite ao desvelamento da realidade para que possa ser transformada.

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possível a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele (FREIRE, 1981, p. 10).

Desse modo, estudar Freire à maneira de sua própria definição tem significação na reinvenção, no ato de criar, de recriar, de reescrever e de ser sujeito da própria história na sociedade e no mundo. É preciso que os atos de aprendizagem e de ensino sejam os potencializadores da mudança da ordem das coisas, a partir do pulsar do sonho e da esperança, mantendo o respeito à subjetividade de cada sujeito. Além do que, mais do que nunca, faz-se necessária a retomada das obras de Paulo Freire para o debate de pensar e repensar a educação brasileira.

Suas obras inspiram para luta revolucionária com horizonte a uma vida digna, enquanto direito da pessoa humana. É importante que se perceba a dignidade que está acoplada ao contexto social e à peculiaridade de cada sujeito, reconhecendo a “sua existência histórico-social e seu desejo por um bom futuro. O futuro torna-se, então, a base de qualquer razão para a solidariedade, unido aqueles que se encontram comprometidos em conseguir [...] uma responsável qualidade de vida” (MERGNER, 2001, p. 91). Em síntese, reinventá-lo significa cultivar o sonho de um mundo possível, em que o passado problematizado abre caminhos para criar e reinventar o presente e consolidar um futuro de sociedades acolhedoras e mais bonitas para todos.

4.4 A formação de subjetividades democráticas na diversidade de suas vozes

Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.
(FREIRE, 2016, p. 77)

Essa epígrafe permite uma reflexão aprofundada sobre o cuidado que Freire tinha com as pessoas. Adverte a importância de se lutar por uma ética que garanta o respeito à vida na sua integralidade. Além do que, expressa, anterior a esta passagem, na Terceira carta pedagógica denominada *Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – Índio Pataxó*, “não creio na amorosidade entre homens e mulheres, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo” (FREIRE, 2016, p. 77). O sujeito é convidado a conviver com a diversidade de subjetividades, dentre elas, a subjetividade feminista, de gêneros, de culturas. Freire reconhece que no livro, *Pedagogia do Oprimido e Educação como prática da liberdade*, utiliza-se de uma linguagem machista. Na obra, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, realiza uma intensa reflexão sobre esta perspectiva, agradecendo as mulheres norte-americanas que se manifestaram referente ao uso de sua linguagem.

Ao desvendar a realidade opressora feminina, o movimento feminista norte-americano buscava esclarecer as contradições de gênero existentes na sociedade, que massificam a mulher, única e exclusivamente, por ser mulher. Sendo questionado em um encontro nacional sobre Educação pela socióloga Noema L. Viezzer, fundadora da Rede Mulher de Educação, como compreendia a relação de dominação entre os gêneros na sociedade, Freire responde:

Eu jamais teria escrito *Pedagogia do Oprimido* se, ao mesmo tempo, eu me permitisse oprimir minhas filhas, minha esposa e as mulheres com quem trabalho. As mulheres estão certas em organizar-se e dizer o que tem que ser mudado em relação às opressões que hoje sofrem. E nós, educadores, precisamos entendê-las, ouvi-las e acompanhar as mudanças que ocorrerão graças às suas iniciativas (VIEZZER, 1996, p. 596).

A hermenêutica válida nesse diálogo entre Viezzer e Freire demonstra abertura interpretativa sobre a dimensão de outros textos e autores. Chama atenção sobre as relações sociais constituídas na sociedade entre homens e mulheres, que são possíveis de mudança. Freire é fundamental para entender a contradição existente nos diversos setores da sociedade que se mantém até a atualidade. Por isso, a importância de trabalhar a interconexão nas relações entre sujeitos e a natureza. A harmonia e as relações equitativas entre gêneros provocam o equilíbrio e a harmonia nas relações humanas com a natureza. “Com esta visão de mundo vale a pena desenvolver uma “pedagogia da esperança” (VIEZZER, 1996, p. 597). Esta dinâmica

formativa colabora para a autenticidade dos sujeitos, validando suas experiências tanto em âmbito educacional, quanto no processo de constituição da vida, exigindo-lhes posicionamento crítico diante da realidade. Freire reflete sobre a linguagem machista e a necessidade de mudança. Interpela a preocupação sobre a discriminação e o discurso machista vivenciado nas práticas da sociedade.

Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque a mulher não é classe social. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa (FREIRE, 1992, p. 68).

Recusar a ideologia machista e mudar a linguagem torna-se parte de um sonho possível, criador e recriador de uma linguagem antidiscriminatória e democrática, que envolva os sujeitos em práticas transformadoras, para não cair na contradição de um discurso democrático e prática colonizadora. Em *Medo e Ousadia* (2021), Ira Shor, em diálogo com Paulo Freire, expressa a sua experiência de sala de aula, observando que “os homens interrompem as mulheres que estão falando, mas as mulheres não interrompem os homens” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 273). Apresenta a dificuldade que os homens têm de respeitar o tempo da mulher e o direito à fala, sem que sejam interrompidas. Nesse momento, Shor interrompe o homem e pede que a mulher termine sua exposição. Esse aspecto de linguagem está acoplado também à tonalidade da voz, onde a mulher expressa-se com uma voz mais baixa do que o homem. Da mesma maneira, o posicionamento crítico da mulher em público é bem menos oportunizado, com isso, usa-se da estratégia de possibilitar que seus comentários sejam mais longos.

Shor provoca sobre às questões de sexo e raça no Brasil, e Freire responde dizendo que a sociedade brasileira é autoritária, machista e racista. Destaca-se que para Freire o racismo e o machismo são reflexos do autoritarismo. Faz uma observação que, ao retornar ao Brasil, dá-se conta da “luta das mulheres [...] que começaram a lutar, começaram a protestar, começaram a rejeitar o fato de continuarem a ser objetos dominados pelos homens” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 275). Este posicionamento não quer dizer que tenham conquistado a liberdade, mas demonstra um caminho percorrido de conscientização. A luta pela liberdade da mulher tem que ser sobre a sua liderança e conta com a contribuição dos homens a partir de um viés de criticidade.

Quanto à dimensão de racismo e sexismo, Freire não acredita que numa sociedade capitalista seja possível sua superação, da mesma forma, não compreende que a sociedade socialista seja capaz de intervir de forma mecanicista. Parte do pressuposto da transformação social efetivada por sujeitos revolucionários. “Se realmente queremos reinventar a sociedade, para que as pessoas sejam cada vez mais livres e mais criativas, esta nova sociedade deve ser criada por homens e por mulheres” (FREIRE; SHOR, 2021, p. 279). Para tanto, os revolucionários têm que estar atentos para que a superação do racismo e do sexismo não caia na retórica e comece imediatamente. Este movimento exige do sujeito a desmistificação da realidade, para criar e recriar uma cultura de mudança desta realidade.

No livro, *À sombra desta mangueira* (2013), Freire faz uma denúncia sobre as formas de discriminação, não importando “se contra o negro, a mulher, o homossexual, o índio, o gordo, o velho” (FREIRE, 2013, p. 153). Nesse contexto, faz-se necessário o anúncio de um imperativo ético que tenha como primado a luta contra toda e qualquer forma de discriminação. “Discriminados porque negros, mulheres, homossexuais, trabalhadores, brasileiros, árabes, judeus, não importa por quê, temos o dever de lutar contra a discriminação. A discriminação nos ofende a todos porque fere a substantividade do ser” (FREIRE, 2013, p. 121). A discriminação é uma ofensa que fere a subjetividade dos sujeitos, por isso, faz-se necessária a luta contra a negação do próprio ser em si. Essa luta exige que se una à diversidade existente na sociedade em prol da humanização. A luta consiste na transformação da realidade opressora.

Elencando a partir da luta da mulher, encontra-se a posição de sujeitos ativos na sociedade que visam a mudança da forma patriarcal, racista, homofóbica e depredadora do meio ambiente. O patriarcado está impregnado na consciência dos sujeitos, é uma presença condicionante nas relações sociais e considerado um fenômeno estrutural. Para que se caminhe em direção à desconstrução dessas estruturas opressivas, faz-se necessária a luta para consolidação de políticas públicas capazes de superar as fragilidades sociais, como a desigualdade, o atual modelo de exploração e concentração de renda, entre outros. Lutar pelas mudanças necessárias na sociedade vai além da luta sobre a dimensão de gênero, chegando à profunda compreensão das formas de dominação, de discriminação, de exploração e de violência existentes na sociedade. A presença nessa luta, torna os envolvidos sujeitos abertos à construção de novos projetos de vida para a humanidade.

A formação de subjetividades democráticas, na diversidade de suas vozes, é um ato de resistência que se coloca na posição de enfrentamento ao poder. É necessário o entendimento de que a resistência implica na luta dos sujeitos contra as formas de opressão, sendo elas, na relação familiar, matrimonial e social. “Em Paulo Freire, mudança e transformação social

assumem um caráter de comprometimento e engajamento nas lutas a favor das causas dos oprimidos” (WEYH, 2010, p. 276). Nesse sentido, a resistência é uma forma de enfrentamento das relações de poder. Resistir é um ato de rebeldia que permite existir. Da mesma maneira, a formação de subjetividades democráticas na diversidade funda-se na capacidade de resistência dos sujeitos e de rompimento das situações-limites que tem como horizonte a dignidade humana.

As obras freireanas pautam-se pela educação, epistemologia, filosofia e sociologia, em vista da formação de subjetividades democráticas e respeitadas à diversidade existente na sociedade. São livros nascidos da própria luta de Freire e que provocam os leitores a serem sujeitos da própria história, despertando-lhes a coragem para participar da transformação da sociedade. No livro, *Pedagogia da Libertação em Paulo Freire* (1999), a professora universitária, Ana Mae Barbosa, dispõe de um depoimento admirável de Paulo Freire:

Fui sujeito da *pedagogia em favor do oprimido* de todas as classes sociais e de todos os gêneros, praticada por Paulo Freire, e, mais tarde, fui testemunha da influência que essa pedagogia transformada em teoria operou nas universidades americanas, africanas, inglesas e européias em geral (BARBOSA, 1999, p. 25).

Com esse entusiasmo expresso pela interpretação de Barbosa a obra *Pedagogia do Oprimido* de Freire, de tornar a *pedagogia em favor do oprimido*, que se segue escrevendo a história. História que abre horizontes tendo em vista um mundo mais bonito, menos violento, menos intolerante com a diversidade e mais democrático, ético e justo, em que todos os sujeitos possam viver com dignidade. A unidade na diversidade e a pedagogia em favor do oprimido são elementos essenciais que possibilitam uma prática para a liberdade. Lutar pelo exercício desses princípios significa conviver com a diversidade de vozes existentes na sociedade. “É a sabedoria ou a virtude de conviver com o diferente para poder brigar com o antagônico” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 27). Isso demanda prática educativa e ética embasada no respeito às diferenças. Portanto, unir as forças contra a opressão é uma formulação ética que intensifica a luta compartilhada por aquilo que inferioriza os sujeitos, considerando as diferenças naquilo que os descaracteriza. Em síntese, “a *unidade na diversidade* tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: *dividir para reinar*” (FREIRE, 1992, p. 151).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estou sempre no começo, como você.
(FREIRE; HORTON, 2011, p. 78)

A presente tese teve como objetivo analisar a complexidade da razão neoliberal e a formação da subjetividade egocêntrica e funcional, em confronto com a proposta da formação de uma subjetividade democrática, dialógica e de um sujeito social, sugerida por Paulo Freire.

A visão liberal capitalista de formação propõe transformar a educação em um instrumento de reprodução e de adequação dos sujeitos para a produção capitalista, em termos atuais, para o mercado, seja como produtor ou como consumidor. Busca transformar o espaço educacional num lugar-tempo que prepare os sujeitos para a competição, sendo reconhecidos como empreendedores, clientes e consumidores. A ofensiva neoliberal incorpora a exigência do globalismo capitalista, que tem como propósito tornar a educação uma mercadoria, incorporando seus mecanismos. O neoliberalismo, diante das constantes crises que o assolam, precisa encontrar na formação de subjetividades subservientes o potencial de sua manutenção. Diante da perspectiva de se tornar a médio prazo insustentável, à imposição de uma visão voltada para o imediatismo e a competência, são importantes elementos de configuração da subjetividade a ser desenvolvida. Atenta, primordialmente, à necessidade de reprodução do capital, reforça o sentimento da indiferença do indivíduo diante de suas necessidades básicas e de exigências, que garantem a convivencialidade e a dignidade humana. Vende a ideia de estar preocupado com as necessidades humanas, mas coloca sobre os ombros do sujeito toda a responsabilidade do seu sucesso ou fracasso diante da vida. Nesse sentido, compreende-se que a opressão atual ocorre pela intensificação da racionalidade neoliberal.

Nas análises realizadas nesta tese, procurou-se demonstrar que a transformação da subjetividade oprimida em uma subjetividade autônoma e livre é uma exigência imprescindível para a formação de uma sociedade mais humana, justa e solidária, além disso, requer olhar sistêmico e analítico sobre a racionalidade neoliberal que concebe a educação numa perspectiva mercadológica. A educação é compreendida como serviço possível de compra, de venda e de consumo. “O consumo é o grande emoliente, produtor ou encorajador de imobilismos. Ele é, também, um veículo de narcisismos, por meio dos seus estímulos estéticos, morais, sociais; e aparece como o grande fundamentalismo do nosso tempo, porque alcança e envolve toda gente” (SANTOS, 2001, p. 49). O consumo conduz o sujeito ao enfraquecimento epistemológico, redução da originalidade e da visão do mundo, perdendo em si a definição opositiva do ser

consumidor ou do ser sujeito. O neoliberalismo introjeta-se como uma nova forma de colonização, tornando o Estado em servidor da empresa privada.

Nesse caminho, a solidariedade e a cooperação dão lugar para a competição. Na medida em que a visão do bem comum do estado social é enfraquecido e o neoliberalismo fortalecido, esta busca padronizar o pensar e o agir colocando o sujeito a serviço da economia. No discurso neoliberal, mudar em favor dos menos favorecidos é quase impossível, decreta a impotência humana e busca apresentar a realidade como algo intocável e inexorável. No entanto, a luta em favor dos oprimidos, do “direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar” (FREIRE, 2016, p. 150-151), realmente tem como elemento principal a superação dos desequilíbrios existentes na sociedade.

Freire é um dos pensadores da educação mais globalizado, referência de estudo e pesquisa em diversos países, sendo o provocador do exercício da práxis como possibilidade de contraponto a políticas educacionais, que tornam precária a educação das classes populares, as condições de trabalho dos educadores e educadoras, logo, é preciso ter esperança e ousadia para o combate do fatalismo e do medo, e uma educação que compreenda a história como possibilidade de mudança. Freire tinha presente que a educação é um espaço de batalha e de disputa dos direitos fundamentais dos oprimidos. Para tanto, a ação dialógica fortalece a união dos oprimidos frente à imposição hegemônica do capital. A defesa do olhar progressista crítico tem como propósito a hermenêutica política como princípio de fortalecimento da justiça social e da esperança. Educação e política em diálogo para o bem comum. A educação tem o papel de ensinar o sujeito a compreender a realidade e a ação política transformadas através do conhecimento.

Como contraponto, todos são provocados a pensar a educação à humanização, à solidariedade, a uma sociedade sustentável e a outro formato de globalização, fundamentada na democracia e em princípios éticos, que contemplam a maior parte dos sujeitos, não pautados pelo domínio da política, pela exclusão social e pela perspectiva econômica. Nesse cenário, os sujeitos são convocados a saber pensar a realidade, conhecer os métodos e organização do contexto que está inserido e ter consciência do sentido da vida. Os espaços educacionais são o caminho para ensinar a ler o mundo, como proposto por Freire. Educar para outro mundo possível exige formação de sujeitos críticos, capazes de reinventar os espaços de formação, tanto formais, quanto informais, fazendo-os tomar consciência da lógica desumana, do lucro, da formação de mão de obra, focada no atendimento do mercado, transformando assim, o atual modelo educacional e social.

Compreende-se que é necessário construir um projeto humanitário, em que o ser humano seja o centro e o fim último da sociedade. A realidade concreta dos sujeitos ocorre na relação dialética entre a subjetividade e a objetividade. A epistemologia e ontologia não podem ser compreendidas de maneira antagônica, sendo que são feitos históricos. A dialética existente entre a subjetividade e a objetividade está configurada em superar a dominação dos sujeitos. Nessa concepção, compreende-se a substancialidade democrática. A subjetividade, enquanto prática da liberdade, é o eixo condutor das relações humanas com o mundo, para a superação de projetos massificadores. O sentido ontológico da educação consiste na consolidação de projetos sociais que intensifiquem a cidadania, a democracia e a garantia dos direitos humanos. O pensamento freireano reflete sobre a existência e a história dos sujeitos, busca retratar através da política a dignidade como imperativo ético e uma sociedade baseada na equidade, propulsora de melhor qualidade de vida e sem discriminação. Este pode-se dizer que é o inédito-viável, algo original, não conhecido ou vivenciado, mas possível de ser sonhado e, quando conhecido, pode tornar-se realidade. Nas notas da *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Ana Maria Araújo apresenta a dimensão de inédito-viável como “algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialética de Freire” (1992, p. 206). Quando o oprimido quer, reflete e age para a mudança das situações que lhe são impostas, o inédito-viável passa ser algo concreto.

A transformação da realidade requer que se acredite na capacidade dos sujeitos, tornando-os protagonistas na quebra dos elos que os imobilizam diante das situações-limites. Assim, o sujeito passa a perceber a história como possibilidade de emancipação e geração de cidadania. A educação proposta por Freire protagoniza a reinvenção do poder com a descoberta e potencialização do sujeito oprimido. Para tanto, propõe uma educação libertadora e a formação de educadores sobre a ótica dialética da concomitante formação técnica e política. Na obra, *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985), os autores expressam que a “dialética definiria o próprio papel do professor diante da sociedade” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1985, p. 61). A provocação freireana parte do pressuposto de que o educador, enquanto sujeito histórico e social, pode utilizar-se de mecanismos formativos que proporcionem a revolução. Tendo a clareza que a metodologia de um educador reacionário é, evidentemente, distinta a de um educador revolucionário. O primeiro controla o educando por meio do poder, que tem sobre o método que opera, e o segundo utiliza-se do método como ferramenta para a liberdade do educando, inclusive dialoga com o educando sobre o próprio método, para que o mesmo tenha

presente o caminho percorrido para chegar até o conhecimento. A formação revolucionária implica no não amolecimento da classe oprimida diante da classe opressora.

Pensar a educação libertadora revolucionária está atrelado à reflexão sobre as dimensões de poder. A participação ativa e crítica dos sujeitos se faz necessária para que o poder seja reinventado, quebrando o paradigma de reprodução ou possibilitando que se apresente com uma nova roupagem. Este movimento ocorre a partir da democratização do conhecimento, em que educador revolucionário tem como tarefa comungar do método com o educando, a fim de que possa rever e reavaliar seu conhecimento. Além disso, abrir novos horizontes para que o educando conheça o que ainda não conhece e participe da construção de novos conhecimentos. Freire expressa que o oprimido não teoriza sua prática porque é impedido pelo opressor. Esse impedimento não é somente exterior, mas se faz presente em sua consciência de oprimido.

A compreensão do funcionamento da sociedade capitalista exige a reflexão teórica diante da prática e a quebra da lógica de preservação do *status quo* da escola, esperada pela classe dominante. “Quem se bate para desocultar a realidade desmistificando a reprodução da ideologia dominante nada contra a maré” (FREIRE, 1985, p. 78). A subjetividade, que se reconhece como condicionada e intervém nesta condicionante, possibilita a abertura epistemológica e a possibilidade de libertação.

A interrupção da colonização, que rouba as possibilidades de novas experiências educacionais e sociais, potencializa o sujeito à luta pela cidadania e pela liberdade humana. A educação para formação de subjetividades solidárias é, essencialmente, um exercício utópico e otimista. A utopia e o otimismo abrem horizontes de transformação da realidade social. Pode-se afirmar que as obras de Freire são de cunho emancipatório e apresentam possibilidades de superação da opressão, colocando o oprimido na condição de responsável da própria história. A vocação ontológica do ser humano consiste na superação de seus limites, criando e recriando novas condições sociais. Essa condição não é dada, mas, historicamente, construída. Somente quando a tomada de consciência opõe-se ao pensamento ingênuo que trava a oportunidade de o sujeito desbravar o mundo, que a vocação emancipadora se faz presente. A conscientização permite o exercício da práxis transformadora, que opera de maneira crítica em relação à realidade.

Portanto, esta pesquisa buscou demonstrar a atualidade do pensamento de Paulo Freire, compreendendo que pela ética, pela investigação acadêmica e pela gnosiologia torna-se possível a consolidação de uma subjetividade argumentativa e investigativa capaz de promover processos educativos solidários e humanizadores. “A educação para a libertação, responsável e

face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade. Ético e político” (FREIRE, 2017, p. 108). A consciência do mundo é o caminho para a decolonização da história em vista do bem comum. Formar sujeitos comprometidos com a luta pela liberdade e pela autonomia dos oprimidos, buscando enfrentar as limitações eminentes da educação neoliberal, faz parte dos princípios da educação dialógica-dialética de Freire.

A contribuição de Paulo Freire possibilita a superação das miopias e presunções intelectuais, provocando os sujeitos a reapropriação ética. Esta reposição, que tem como princípios essenciais a amorosidade, a autonomia, a humildade, a solidariedade, entre tantas outras provocações que Freire dispõe, torna a maneira de pensar a sociedade de forma democrática, dialética e participativa. A leitura do mundo abre caminhos para a compreensão do significado das palavras e o comprometimento com a pedagogia crítica e transformadora, que mantém a práxis como fundamento vivificador. Criar e recriar Freire na atualidade, tendo presente as dimensões históricas e colocando-o em diálogo com outros pensadores, permite aos sujeitos que possam seguir comprometidos e fortalecidos, contribuindo com a humanização da sociedade.

A contribuição da pedagogia freireana atualizada a partir da vertente dialógico-dialética-hermenêutica, possibilita argumentar e apresentar caminhos epistemológicos que confrontam a subjetividade neoliberal, a ideia de sujeito atomizado, de liberdade negativa e de ilimitação, que causam a autodestruição do sujeito, com base na formação de uma subjetividade reflexiva, solidária, cooperativa e democrática. Paulo Freire ajuda a pensar a subjetividade para além do modelo neoliberal que é regressivo, que apresenta um sujeito sem mundo, sem capacidade intersubjetiva. Compreende o sujeito na intersubjetividade, que é a própria natureza do ser humano. O sujeito se constitui ao relacionar-se com o outro, ao relacionarem-se entre si, com a natureza e com o mundo. Permite-nos o flanco de pensar a integralidade entre sujeito-natureza-mundo, elementos caros para a atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALEMÁN, Jorge. *Capitalismo, crimen perfecto o emancipación*. Barcelona: Ned, 2018.

ANDREOLA, Bauduino A. Dimensões Antropológicas e Ontológicas da Opressão. In: PEREIRA, Vilmar A; DIAS, José R; ALVARENGA, Bruna T. (Orgs.). *Educação popular e a pedagogia da contramarcha: uma homenagem a Gomercindo Ghiggi*. Passo Fundo: Méritos, 2013. p. 121-132.

APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. Tradução: Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2009.

BARBOSA, A. M. Sobre a Pedagogia do Oprimido. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. p. 25-26.

BARBOSA, Manuel G. Educação, democracia e sustentabilidade: o protagonismo da sociedade civil revisitado. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Angelo Vitório (Orgs.). *Questões atuais da educação: Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 131-150.

BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo parasitário*. Tradução: Elena Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENANTI, Paolo. A enorme transformação da era digital e a correlação que conduz o nosso conhecimento sobre a realidade. IHU, 10 março 2021. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/607360-sentimos-desconforto-com-o-que-a-transformacao-digital-esta-produzindo-para-nos-entrevista-especial-com-paolo-benanti>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo: IFIBE e IPF, 2005.

CARNOY, Martin; TARLAU, Rebeca. Paulo Freire continua relevante para a educação nos EUA. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Stanford: Lamann Center; Stanford Graduet School of Education, 2018.

CASARA, Rubens. *Estado Pós-Democrático, neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. Prólogo: Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CENCI, Angelo V. *Ética geral e das profissões*. Ijuí: Unijuí, 2010.

CENCI, Angelo V. Neoliberalismo, capital humano e educação. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro (Org.). *Leituras sobre educação e neoliberalismo*. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 87-106.

CENCI, Angelo V.; MARCON, Telmo. Sociedades Complexas e Desafios Educativos: Individualização, Socialização e Democracia. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Angelo Vitorio (Orgs.). *Questões atuais da educação: Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 111-130.

COSTA, Márcio. A educação em tempos de neoconservadorismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2018. p. 41-72.

DALBOSCO, Cláudio A. *Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significado*. Campinas: Autores Associados, 2010.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DULLO, Eduardo. Paulo Freire e a produção de subjetividades democráticas: da recusa do dirigismo à promoção da autonomia. *Pro-Posições*, v. 25, n. 3 (75), p. 23-43, 2014.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. *Economia e Sociedade*. Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução: José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. A educação diante da complexidade da sociedade complexa. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Angelo Vitorio (Orgs.). *Questões atuais da educação: Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 15-28.

FREIRE, Ana M. A. Pedagogia do oprimido de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana M. A. (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001. p. 25-31.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. 11ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e a educação libertadora: gestão democrática da educação pública de São Paulo*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire e Erasmo Fortes Mendonça. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 6ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 3ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Organização: BELL, Brenda; GAVENTA, John; PETERS, John. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 14ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2018. p. 73-102.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método I*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação e globalização neoliberal: um olhar a partir da América Latina. *Revista Educação e Linguagem*, v. 1, n. 1, São Paulo: UMESP, p. 63 -78, 1988.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1985.

GATTI, Bernardete. A construção metodológica na pesquisa em educação: desafios. *RBPAAE*, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GOERGEN, Pedro L. Formação humana e sociedades plurais. *In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Angelo Vitorio (Org.). Questões atuais da educação: Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 29-50.

GOLDMAM, Simão. *A civilização do consumo em massa: entre a flor e o parafuso*. 2ª ed. Porto Alegre: Edição Artes e Letras, 1970.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2017.

HAYEK, F.A. *O caminho da servidão*. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2010.

JORGE, J. Simões. *A Ideologia de Paulo Freire*. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1981a.

JORGE, J. Simões. *Educação crítica e seu método*. São Paulo: Loyola, 1981b.

KANT, Emmanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 4ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2004.

KOHAN, Walter. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa*. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOUREIRO, Camila W.; PEREIRA, Thiago I. Seria possível uma epistemologia freireana decolonial? Da “Cultura do silêncio” ao “Dizer a sua palavra”. *Joaçaba*, v. 44, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17527>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MANFREDI, Silvia M. Educação Profissional. *In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime, J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 141-142.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MERGNER, Gottfried. Paulo Freire: algumas idéias sobre a razão na solidariedade. *In: FREIRE, Ana M. A. (Org.). A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001. p. 81-91.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento e apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 26-46.

MÜHL, Eldon H. Conscientização, práxis e utopia em Paulo Freire. In: MARCON, Telmo (Org.). *Educação e universidade, práxis e emancipação: uma homenagem a Elli Benincá*. Passo Fundo: EdUPF, 1998. p. 293-321.

MÜHL, Eldon H. Questões do sentido do saber escolar e da autoridade docente na sociedade atual. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Cláudio Almir; CENCI, Angelo Vitório (Orgs.). *Questões atuais da educação: Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2016. p. 209-238.

MÜHL, Eldon H.; KOHLS, Rosana C. O sentido de uma vida examinada: a importância da pedagogia socrática na educação contemporânea. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 61, 2019. p. 862-881.

MÜHL, Eldon Henrique. A crise da modernidade inacabada e os desafios da educação contemporânea. In: DALBOSCO, Cláudio A.; CASAGRANDA, Edison A.; MÜHL, Eldon H. (Orgs.). *Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos*. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 109-138.

MÜHL, Eldon Henrique. Educação e identidade: individuação e individualização na sociedade contemporânea. In: DÍAZ, Andrea; SGRO, Margarita. *Teoría Crítica de educación y teoría crítica de la sociedad: perspectivas en diálogo*. Tandil-AR: Editorial Unicen, 2018, p. 103-114.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OXFAM. *A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras*. São Paulo: edição Brief Comunicação, 2017.

OXFAM. *País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras*. São Paulo: Edição Brief Comunicação, 2018.

PENNA, Fernando A. O Escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 35-48.

RAMOS, Marise N. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. *Escola "sem" partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 75-86.

ROBERTS, Peter. Neoliberalismo impuro: uma crítica Freireana das tendências dominantes na Educação Superior. *Rizoma freireano*, Online, nº 22, 2017.

ROMÃO, José E. Neoliberalismo. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime, J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-291.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo vive fase autoritária pois concentra renda. Entrevista a André Barrocal. Carta Capital, 26 ago. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/592014-neoliberalismo-vive-fase-autoritaria-pois-concentra-renda>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. Brasil: *Neoliberalismo versus democracia*. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAUL, Ana M. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 9-34, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27365>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SCHNORR, Gisele Moura. Pedagogia do oprimido. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). *PAULO FREIRE: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 69-100.

SCOCUGLIA, Afonso C. Paulo Freire e a «conscientização» na transição pós-moderna. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Portugal, v. 23, 2005 p. 21-42.

SILVA, Márcia Alves. Feminismo. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime, J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 182-185.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e políticas educacionais: elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2018, p. 103-128.

VIEZZER, M. L. Paulo Freire e as Relações Sociais de Gênero. In: GADOTTI, M. et al. (Org.). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora & Instituto Paulo Freire, 1996.

WEYH, Cênio. Mudança/Transformação Social. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime, J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 276-277.