

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS E A (DE)FORMAÇÃO HUMANA

Renata Cristina Lopes Andrade
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves
Tânia Mara Rezende Machado
Viviani Fernanda Hojas

Por que desejar a humanização do homem? Por que pretender algo que em princípio soaria como um pleonasma? Por que humanizar o homem não é uma redundância? Por que a denúncia de uma educação desumanizadora e a defesa de uma educação que contribua para formar o homem humanizado se fazem necessárias? Não é nosso intento responder tais questionamentos, mas sim colocá-los em tela para impulsionar novas e diferentes reflexões. Consideramos que ao homem cabe nascer muitas vezes: uma biologicamente e tantas outras culturalmente por meio da educação.

Embora desde a mais tenra idade seja possível identificar traços formativos, a educação escolar se constitui em importante ação para a formação humana. Com efeito, nem todas e todos que frequentam ou frequentaram a escola sabem de seu potencial humanizador. A grande maioria das pessoas não tem elementos para identificar que a educação que se faz nessa instituição social pode e deve contribuir para a humanização. Não identifica, por exemplo, que a organização do tempo e do espaço escolar, assim como a escolha e organização dos conteúdos, das metodologias de ensino, dos instrumentos e formas de avaliação, das referências teóricas e os tipos de relações interpessoais estabelecidas são elementos de uma cultura escolar que pode estar a serviço da humanização ou da desumanização.

Educar é, portanto, escolher a que projeto de sociedade se quer servir. Há que se fazer escolhas, há que se tomar partido, há que se manifestar intencionalidades! Não se forma homens-bombas da mesma maneira que se forma homens que cultivam éticas e estéticas voltadas à defesa da vida, da paz, do respeito à diversidade, da alteridade e da utopia.

A temática proposta neste Dossiê – “Políticas Educacionais e Formação Humana” –, assim como em outros que vêm sendo organizados por todo o país, não foi escolhida de forma aleatória. Tal escolha levou em conta a necessidade de refletirmos, coletivamente e com base em diferentes olhares, sobre a conjuntura atual brasileira e, mais detidamente, sobre questões ligadas ao campo educacional.

Durante a campanha eleitoral de 2018, alguns dos embates centrais se desenvolveram em torno da educação e, mesmo após a eleição, é ao redor dela que vem se dando grande parte dos movimentos políticos antagônicos constituintes do social. (LOPES, 2019). No interior dos embates travados, alguns aspectos chamam atenção como, por exemplo, as críticas dirigidas tanto à obra (cientificidade de seu “método de alfabetização”) quanto à pessoa (aparência física) de Paulo Freire¹, educador brasileiro conhecido internacionalmente por sua perspectiva de formação humana.

A educação a que Paulo Freire denominou de libertadora ocorre a partir do momento em que o educador/educando oprimido se conscientiza e reconhece o opressor que hospeda, tor-

1 A entrevista em que o ex-Ministro da Educação, Abraham Weintraub, afirma que Paulo Freire é “feito, fraco e não tem resultado positivo” pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=96OARO3e3M0>. Em outras entrevistas, cujos endereços eletrônicos são <https://www.youtube.com/watch?v=47lg4PVhuzM> e https://www.youtube.com/watch?time_continue=72&v=2Y2wrHSxs0k&feature=emb_logo, o ex-Ministro também tece dura críticas tanto à aparência e quanto ao “método de alfabetização” do educador brasileiro.

nando-se educador/educando livre. O desenvolvimento dessa consciência crítica, em sua concepção, acontece por meio de esforços educativos com intencionalidades claras: a humanização do ser humano de modo que ele seja capaz de pensar a si e aos outros, bem como de agir em favor de si e dos outros tendo em vista a transformação da realidade. Há nesse processo humanização, portanto, uma perspectiva de comprometimento com a coletividade e com a vida coletiva.

Freire (2005) colocava imensa esperança no papel da formação humana pela educação. Mas que educação? A diferença entre Educação Bancária e Educação Problematizadora é central em sua obra. Segundo ele, a primeira encontra-se a serviço das elites dominantes e produz a desumanização dos homens, enquanto a segunda é aquela que propicia aos homens se tornarem sujeitos na história e agentes de seu próprio processo de humanização. Com efeito, para se fazer de fato humanizadora, a educação precisa que gerar nos educandos a consciência de sua própria condição histórica, bem como a responsabilidade de se tornarem sujeitos do próprio processo de educação e, dessa forma, do próprio processo de libertação.

A conscientização, conforme o pensamento freireano, é realizada mediante uma relação dialógica, instituída entre educadores e educandos. O diálogo precisa ser estabelecido para que a conscientização não aconteça de modo vertical. O educador brasileiro define diálogo como uma relação horizontal entre A e B que é nutrida de amor, humildade, esperança, fé e confiança. Isto porque, seu contrário, o antidiálogo traz traços de uma relação vertical: “É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. [...] Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados”. (FREIRE, 2008, p. 115-116).

Para Freire (1992), educadoras e educadores que primam por relações dialógicas e democráticas reconhecem e valorizam os saberes-feitos de suas educandas e de seus educandos. O processo educativo tem seu início nesses saberes-feitos e é justamente essa prática que ele chamou de Educação Problematizadora em oposição à Educação Bancária.

Além das críticas direcionadas a Paulo Freire e suas formulações (as quais, como vimos nos parágrafos anteriores, vão muito além de um “método alfabetizador” e contêm uma perspectiva formativa), as políticas educacionais que apresentam forte relação com o pensamento desse educador, ou seja, pautadas em projetos de justiça social e igualdade e/ou que valorizam demandas da diferença também têm sido alvos frequentes em nosso país atualmente.

Em contraposição a tais políticas, são articuladas demandas educacionais ultraliberales e conservadoras, como: pelo ensino domiciliar e pela desinstitucionalização da educação, visando uma formação educativa direta na família e nas instituições religiosas; pela eliminação da progressão continuada e das políticas de ciclos, por entendê-las como meras aprovações automáticas; pela exclusiva formação em conteúdos básicos como ler, escrever e contar, o que pode se sobrepor às demandas por formação estrita para o mercado de trabalho; pela diminuição de despesas com o ensino superior; pela militarização nas escolas; por lucro com produtos educacionais (venda de cursos presenciais e à distância, materiais didáticos, entre outros); por investimentos públicos em instituições privadas e por investimentos privados em instituições públicas; pelos valores da religião (certa visão de religião); pelos valores da família (certa visão de família); pelo fim do que se supõe ser a doutrinação ideológica e partidária nas escolas com a aprovação de projetos como o Escola Sem Partido; por mais recursos para a ciência aplicada e para a tecnologia, o que se supõe menos recursos para a pesquisa básica e para as ciências humanas e sociais;

pela revisão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando introduzir outra visão da história; pelo apagamento das demandas dos movimentos LGBT, negro, indígena e feminista; pela ampliação da formação profissional. (LOPES, 2019).

A significação social dessas demandas educacionais, no entanto, nunca é plenamente aceita e elas sofrem forte resistência por parte de outros agentes sociais, em especial, daqueles direta ou indiretamente envolvidos com a área da educação. Em outras palavras, é o próprio campo educacional brasileiro e seus agentes que têm se colocado como um dos principais obstáculos ao atendimento das demandas ultraliberais e conservadoras articuladas para a educação.

O campo educacional do país, desde a década de 1980, tem se constituído mediante um projeto de intensificação do processo democrático, o qual passou a incorporar mais institucionalmente as questões de gênero, nos anos 1990, e questões ligadas a outros marcadores sociais como orientação sexual, raça e etnia, nas primeiras décadas do século XXI. Tais questões passaram a ser pensadas e trabalhadas nas políticas educacionais e nas salas de aulas brasileiras de forma cada vez mais interseccional e essas ações auxiliaram no processo de subjetivação marcado por uma ética do cuidado de si e dos outros e, conseqüentemente, no combate à exclusão, à discriminação e à estigmatização de grupos sociais que historicamente engrossam as estatísticas nacionais de desigualdade social e mortalidade. O caráter incontrollável do processo de significação ou do processo ensino-aprendizagem, incorporado de certa forma pelas políticas educacionais inclusivas e/ou de valorização da diferença, se tornou assim um obstáculo inquebrantável para a nova agenda conservadora e neoliberal, atuando como uma espécie de resistência política e ontológica. (CRUZ; MACEDO, 2019).

É justamente o reconhecimento do potencial da educação pautada na formação humana na construção de identificações e subjetivações que caminham em direção à efetivação de projetos de igualdade e justiça social e à expansão das dinâmicas democráticas do diferir como forma de ampliar a justiça social o traço comum dos artigos que integram este Dossiê Temático da Muiraquitã - Revista de Letras e Humanidades. Nossa pretensão inicial de reunir contribuições de pesquisadoras e pesquisadores do campo educacional de diferentes regiões do país foi integralmente alcançada.

Sendo assim, as leitoras e os leitores encontrarão uma coletânea de artigos a seguir que, ancorados em diferentes enfoques e olhares, questionam, problematizam e refletem sobre os fundamentos, os desenvolvimentos, as trajetórias, as realizações e as implicações das políticas públicas educacionais na sociedade, particularmente, considerando o resgate do ser humano, de modo a assegurar a formação educacional humana integral.

Os artigos iniciais buscam oferecer subsídios teóricos no sentido de compreensão, orientação e, quem sabe, promoção de políticas educacionais. Na sequência, há um conjunto de textos com importantes aportes que vão em direção às políticas públicas da Educação Infantil e da Educação Especial. Em seguida, os artigos apresentam reflexões sociológicas das políticas educacionais considerando os meios de comunicação social. Os textos finais deste dossiê temático, por sua vez, estão voltados para análises de políticas educacionais específicas.

Queremos agradecer a todas e todos pelo empenho coletivo que oportunizou esta publicação, especialmente, **neste momento em que enfrentamos a devastadora pandemia da Covid-19**, um momento em que as vidas, as existências e as condições humanas revelam, mais uma vez, a sua fragilidade, no qual ao humano é imputado um preço que busca extinguir o seu valor. Isso

exige uma atenção maior conosco, com o outro, com a sociedade, com o país, com o mundo. Pensamos que o hoje reforça a urgência de uma educação para a formação da humanidade do/ no ser humano, certamente, um caminho seguro para o enfrentamento das adversidades.

Esperamos que os textos que compõem esta edição possam contribuir com as reflexões e as ações educacionais em sentido pleno: políticas, humanas, democráticas, cognitivas, éticas.

REFERÊNCIAS

- CRUZ, T. A. S.; MACEDO, E. A diferença resiste à de(s)mocratização. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 24, n. 41, p. 13-39, jan./abr. 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- LOPES, A. C. Articulações de Demandas Educativas (Im)Possibilitadas pelo Antagonismo ao “Marxismo Cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 27, n. 109, p. 1-21, set. 2019.