

## Por que pensar a educação nos tempos de pandemia com Paulo Freire?

MARCIO NICODEMOS\*

**Resumo:** O artigo tem a intenção de tecer reflexões sobre os motivos e objetivos de se pensar a educação nos tempos de pandemia com Paulo Freire. Trata-se de um estudo de natureza teórica feito por meio de investigação conceitual em fontes bibliográficas diversas. Em um primeiro momento chamado “Tempos de pandemia neoliberal: a educação em uma situação limite?” busca refletir sobre o contexto da pandemia do coronavírus e sua relação com o contexto neoliberal; em um segundo momento chamado “Pensamento, ação e atos-limite: recriar os sentidos políticos da educação?” busca refletir sobre as possibilidades de luta e libertação desses contextos por meio de uma educação libertadora e seus sentidos de humanização, de diálogo, de reflexão crítica e de conscientização; e em um terceiro momento chamado “Os tempos de esperança para uma outra educação possível: um inédito-viável?” busca refletir sobre a esperança como fundamento e realização de uma outra educação possível.

**Palavras-chave:** Coronavírus; Neoliberalismo; Pedagogia do oprimido.

### Why think about education in pandemic times with Paulo Freire?

**Abstract:** This article intends to reflect about the reasons and objectives of thinking about education in pandemic times with Paulo Freire. This is a theoretical study carried out through conceptual research in different bibliographic sources. In a first moment called “Times of neoliberal pandemic: education in a limit-situation?” seeks to reflect on the context of the coronavirus pandemic and its relation with the neoliberal context; in a second moment called “Thought, action and limit-acts: recreate political meanings of education?” seeks to reflect on the possibilities of struggle and liberation from these contexts through liberating education and its meanings of humanization, dialogue, critical reflection and critical awareness; and in a third moment called “Times of hope for another possible education: an untested feasibility?” seeks to reflect on hope as the foundation and realization of another possible education.

**Key words:** Coronavirus; Neoliberalism; Pedagogy of the oppressed.



\* **MARCIO NICODEMOS** é doutorando em Educação pelo Proped/UERJ e professor de Filosofia da DIESP/SEEDUC-RJ.

*Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.*  
(Uma didática da invenção, Manoel de Barros)

### **Tempos de pandemia neoliberal: a educação em uma situação-limite?**

Os tempos de pandemia de coronavírus (2020-2023) foram tempos difíceis para a educação: os estabelecimentos educacionais, as escolas e as universidades, estiveram completamente fechados por meses e sem nenhuma previsão de reabertura; muitos professores tentaram com inúmeras dificuldades técnicas uma adaptação de suas aulas e cursos por meio de uma educação *on-line* em ambientes virtuais de aprendizagem; e devido às desigualdades sociais e falta de acesso aos dispositivos e serviços de conexão, muitos alunos foram excluídos dos processos educativos emergenciais do *homeschooling*. Assim, algumas perguntas foram postas: como fazer educação fora dos estabelecimentos educacionais? Como fazer escola fora da escola? Como fazer universidade fora da universidade? Como fazer educação *on-line* sem nenhum curso de formação de professores específico para ministrar aulas e cursos desse modo? Como garantir o acesso e a permanência nos processos educativos dos alunos que não têm computadores ou celulares ou acesso à internet? Como fazer a educação em casa?

Além disso, o contexto em que isso ocorreu foi o de um cenário educacional de instabilidade política, em que o ministério da educação viveu uma troca constante de ministros; de instabilidade econômica, em que houve o corte e/ou a suspensão de verbas, programas e bolsas; de instabilidade social, em que a produção de conhecimento científico foi menosprezada em favor de *fake news*; e

de instabilidade cultural, em que os professores foram mal vistos e pressionados a todo momento a voltarem às atividades em salas de aula. Assim, outras perguntas foram postas: como elaborar diretrizes, planos e metas de políticas educacionais específicas para os tempos de pandemia sem uma estabilidade na administração da educação pública? Como realizar atividades de ensino e pesquisas de qualidade sem suporte financeiro? Como divulgar o conhecimento científico produzido se o próprio governo minimizava sua importância? Como não adoecer quando o governo parecia não se importar muito com a vida dos professores e alunos?

As vivências educacionais desses tempos de pandemia relataram um panorama inicial com reações de pânico e indignação, por parte de pais, mães e alunos, e incertezas, por parte dos pedagogos e professores, enquanto o medo e a insegurança foram generalizados. O que se passou? O que fazer? Essas foram as primeiras de muitas perguntas postas de modo a tentar pensar sobre a situação adversa vivida e tentar encontrar caminhos alternativos possíveis de ação. Esse foi um dos primeiros modos pelos quais os profissionais da educação se organizaram e se mobilizaram para enfrentar os desafios que se impuseram: perguntando, pois, “todas as experiências pedagógicas nos ensinaram a fazer perguntas, porque são elas as grandes mobilizadoras de ideias e a posição de quem questiona nos coloca na busca de respostas para a realidade” (KIRCHNER, 2020, p. 47).

Para além das perguntas mais imediatas que pudemos nos fazer, sobre o alcance e as possibilidades das tecnologias educacionais, sobre a viabilidade e efetividade das capacitações técnicas, sobre as implantações de novas metodologias de ensino, sobre a relação da educação com a política, a economia, a cultura e a sociedade, uma pergunta nos chamou mais a atenção: essas perguntas expuseram problemas novos?

Parece que a maioria dos problemas educacionais configurados pelas perguntas que nos fizemos em tempos de pandemia não eram novos: problemas relativos às possibilidades de realização das atividades educativas em relação às suas instituições e modalidades; problemas relativos à especificidades da formação de professores e exigências do mercado de trabalho; problemas relativos às condições socioeconômicas dos alunos e seu direito à educação; problemas relativos à elaboração e efetivação de políticas públicas educacionais; problemas relativos à falta de investimento destinado a projetos educacionais; problemas relativos aos objetivos do conhecimento produzido na educação; e problemas relativos à saúde e ao status social dos professores.

Esses problemas educacionais não foram criados pelos tempos de pandemia e, embora tenham sido evidenciados e ampliados por eles, foram reverberações e culminâncias de processos problemáticos existentes desde tempos pré-pandêmicos, relativos a um modo de governo da sociedade que foi adotado pelo Estado Brasileiro e que é a face atual do capitalismo global: o neoliberalismo, pois “desde a década de 1980– à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do

sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise” (SANTOS, 2020, p. 5).

Por meio de seu projeto de crise permanente, o capitalismo globalista neoliberal utiliza o governo e por meio do Estado implementa e justifica inúmeras políticas públicas de precarização e/ou retirada de direitos sociais como a educação, por exemplo. Todas as perguntas que nos fizemos e todos os problemas que evidenciamos no âmbito educacional nos tempos de pandemia parecem ser os mesmos desde a década de 80 em todo o mundo e, pelo menos, desde a década de 90 no Brasil, pois “a educação pública brasileira já vinha sofrendo ataques de outras frentes e outros tipos de vírus” (PALÚ, 2020, p. 92-95). E o que é esse vírus chamado neoliberalismo?

Podemos dizer que “o neoliberalismo, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade. (...) A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Assim, o neoliberalismo é, antes de tudo, um modo do sujeito estruturar e organizar o funcionamento da sociedade, de se constituir e de existir na sociedade, uma visão de mundo, uma maneira de pensar e de agir, de estabelecer relações com objetos e de fazer vínculos com outras pessoas, de conduzir a sua vida, em que alguns elementos constituintes de motivos e objetivos predominam, especialmente: o individualismo, a competitividade, o mérito e o lucro. É por meio de um “conjunto de discursos, práticas e dispositivos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17) que a racionalidade neoliberal se propaga e se

consolida nos sujeitos, portanto, ela é também um modo da sociedade estruturar o funcionamento do sujeito.

Assim, essa racionalidade não se faz presente apenas no sujeito ou apenas na sociedade, mas na relação estabelecida entre eles, na esfera pública no âmbito econômico, mas também nos âmbitos político, social e cultural, assim como na esfera privada, no âmbito de crenças, desejos e valores e fundam simultaneamente o homem empresarial e o governo empresarial.

O homem empresarial é uma concepção antropológica de um ser humano universal que serve à ordem capitalista fazendo o jogo do mercado em todas as esferas, em todos os âmbitos, em todas as instituições, em cenários de competitividade e em busca de lucro como forma-de-vida. É o *empreendedor*: um ser (supostamente) livre e “dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 145).

O governo empresarial é uma proposta de governo para a sociedade que trata todas as instituições e pessoas, inclusive a si próprio, como uma empresa a ser administrada visando o lucro e que traz à tona o Estado concorrencial: “um modo de intervenção governamental [que] toma a forma de uma política de fatores de produção e ambiente econômico. O Estado concorrencial não é o Estado árbitro de interesses, mas o Estado parceiro dos interesses” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 283) financeiros. O governo empresarial no Estado concorrencial não se assume mais garantidor de direitos nem responsável pelas outras instituições ou pessoas.

Assim, o neoliberalismo é a racionalidade que regula as interações do homem empresarial com o Estado concorrencial e seu governo empresarial visando manter sempre atuantes, nos sujeitos e na sociedade, as relações de competitividade em busca de lucro - e a educação tem um papel fundamental nesse processo: “a cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola [e depois nas universidades], do mesmo modo que as [falsas] vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 150-151).

As instituições educacionais em seus planos político-pedagógicos ficam submetidas à reprodução do padrão da relação neoliberal que “olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” e os sujeitos estão “igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação” (FREITAS, 2018, p. 31). Assim, a educação é um negócio e a escola é uma empresa que forma o homem empresarial para o exercício da concorrência e a busca pelo lucro, pois “a economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida intelectual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de educação” (LAVAL, 2004, p. 14-15).

Os tempos de pandemia neoliberal impõem, assim, uma situação limite à educação: uma situação em que “a perspectiva neoliberal, pragmática, reforça a pseudoneutralidade da prática educativa, reduzindo-a à mera transferência de conteúdos aos educandos” (FREIRE, 2015b, p. 41) com fins meramente econômicos e cujo professor exerce uma “atividade anti-humanista” (FREIRE, p. 53) de (de)formação dos indivíduos. É isso o que vivemos no Brasil em tempos de pandemia: uma *situação-limite*, ou seja, uma circunstância da realidade que parecia ter uma divisa intransponível e diante da qual, por isso mesmo, nos sentimos profundamente impotentes em termos de ação (FREIRE, 2015a). Enfrentamos antigos problemas para os quais não víamos solução reformulando antigas perguntas para as quais não tínhamos respostas enquanto, paradoxalmente, pensávamos experimentar uma situação nova inescapável. E, apesar do sentimento de impotência em termos de ação, ficamos perplexos e nos sentimos muito potentes em termos de pensamento: muitos esforços foram feitos para tentar compreender os problemas relativos à situação limite desses tempos de pandemia neoliberal e apresentar um caminho possível de solução e saída.

Talvez, o mais importante tenha sido isso: ficar espantado, continuar perguntando e pensando... Ter buscado uma outra forma possível de organização política para a sociedade, com formas de vida que rompam com o imaginário neoliberal, especialmente no que diz respeito a seus princípios aplicados à educação: “a pandemia revela a inutilidade do imaginário individualista, mostrando, ao contrário, a dependência universal entre corpos individuais, através da palavra, do contato físico, do compartilhamento do

espaço comum” (LAVAL, 2020, p. 282). Foi preciso, pois, buscar outros sentidos para a atividade educativa...

### **Pensamento, ação e atos-limite: recriar os sentidos políticos da educação?**

Segundo Paulo Freire, “o sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadeza intrínseca” (FREIRE, 2019a, p. 48), fazendo com sua ética do mercado o favorecimento de poucos e o desfavorecimento de muitos que gera um grande mal-estar social. Ele considerava o neoliberalismo como “a visão de mundo contemporânea das classes dominantes do capitalismo organizado, cuja ética se sustenta na perversidade de um mundo perfeito para uma minoria e que se constrói com base na discriminação e, no limite, na exclusão da maioria” (ROMÃO, 2010, p. 482). Podemos pensar sua obra pedagógica, justamente, como uma tentativa de pensar propostas e ações contra o neoliberalismo como política educacional oferecendo uma alternativa a ela, pois “o que mais o preocupava em seus últimos anos era o avanço de uma globalização capitalista neoliberal” (GADOTTI, 2007, p. 79) no mundo e, especialmente, no Brasil.

Contra a proposta política do fatalismo histórico, das perversões institucionais e da lógica de controle; Freire apresenta a proposta política da história aberta, a defesa das instituições e a lógica da libertação. Contra a proposta educacional da instrução técnica, da reprodução de conteúdo, do princípio da competição, da naturalização da desigualdade e da estagnação social; Freire apresenta a proposta educacional do compromisso ético, do trabalho de criação, do princípio da cooperação, do princípio da igualdade e da

transformação social (GADOTTI, 2007).

Para apresentar uma outra proposta político-educacional possível, Freire nos convida a trilhar o caminho de uma luta conjunta na construção e na realização de uma pedagogia que parece impossível: uma pedagogia que oferece a oportunidade de pensar para constatar os problemas educacionais ao mesmo tempo em que age para recriar os sentidos políticos para uma outra educação possível. Podemos especificar quatro sentidos políticos para uma outra educação possível que Freire pretende recriar a partir de problemas educacionais constatados na educação neoliberal: a humanização frente à desumanização (FREIRE, 2015a), o diálogo (FREIRE, 2019a) frente à cultura do silêncio (FREIRE, 2011), a reflexão crítica (FREIRE, 2019a) frente à castração epistemológica (FREIRE; FAUNDEZ, 2017), e a conscientização (FREIRE, 1979) frente à alienação (FREIRE, 2015a) – os princípios de uma educação libertadora.

A proposta de recriar o sentido político da *humanização* para outra educação possível se dá a partir da constatação do problema educacional da *desumanização* da educação: é preciso “reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização” (FREIRE, 2015a, p. 40); ou seja, a desumanização não é apenas algo plausível, mas em curso na atual trajetória humana na educação neoliberal. Para Freire, então, é preciso re(humanizar) a educação – colocar novamente o ser humano como o ponto central problemático para a elaboração de perguntas e a busca por respostas no

que diz respeito aos princípios e fins da atividade educativa, pois educar é, antes de tudo, humanizar, por meio de uma educação libertadora.

A relação entre as categorias desumanização e humanização na educação é, para Freire, um processo que ocorre na estrutura social, mas que reflete um processo que ocorre na estrutura existencial do ser humano. A dialética ser humano – sociedade, intermediada pela educação, é assim configurada como uma relação que expõe as condições de possibilidades de realização ontológica do ser humano no plano histórico, e as condições de possibilidades de realização do plano histórico no ser humano. É nessa relação que são produzidos os limites para a constituição e para a ação do ser humano em sua vida.

O ser humano é, assim, concebido como um ser de condições: a condição de *ser mais* e a condição de *ser menos* (FREIRE, 2015a). O *ser mais* é aquela condição na qual o ser humano se encontra em que sua disposição está voltada para a humanização – é uma configuração cuja inclinação o leva a possível realização de todas as suas potencialidades autenticamente humanas ao longo de sua vida. Isso se concretiza na busca pela autonomia, pela emancipação, pela liberdade, por almejar viver uma vida justa e em paz. Já o *ser menos* é aquela condição na qual o ser humano se encontra em que sua disposição está voltada para a desumanização – é uma configuração cuja inclinação o impede de se realizar plenamente em todas as suas potencialidades autenticamente humanas ao longo de sua vida. Isso se concretiza na estagnação da heteronomia, da dominação, da determinação, na submissão a uma vida injusta e violenta. É interessante observar que a diferença

entre condições nas quais os seres humanos se encontram, a saber, *ser mais* e *ser menos*, não é uma diferença de natureza, que seria uma diferença essencial e necessária, mas uma diferença de grau, que é uma diferença contingente e acidental: o critério que marca a diferença entre uma e outra é o quanto se está imerso socialmente em uma proposta de humanização ou de desumanização da vida.

A vida e a educação de todo ser humano sob a ideologia neoliberal ocorrem em uma condição cuja disposição está inclinada à categoria de desumanização: ela não está presente apenas naqueles que tem suas potencialidades autenticamente humanas impedidas de serem realizadas, ou os *oprimidos*, mas também naqueles que juntos pervertem e disseminam a ordem social injusta e violenta que gera esse impedimento, os *opressores*; ou seja, em uma sociedade em constante desumanização, ela “não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*” (FREIRE, 2015a, p. 40).

Sendo assim, podemos pensar que no neoliberalismo todo ser humano se encontra, seja na categoria de oprimido ou na categoria de opressor, em uma condição de um *ser menos*. A luta para despertar um sentido político de (re)humanização para uma outra educação possível dos seres humanos não se dá, portanto, no âmbito de uma luta de oprimidos contra opressores, que visa em algum momento que os primeiros se tornem opressores de seus opressores, apenas invertendo os papéis sociais, mas mantendo a prejudicial relação social, mas, sim, se dá em um âmbito de luta conjunta que visa restaurar a humanidade perdida de ambos, superando a contradição

opressores-oprimidos da categoria *ser menos* e permitindo a todos *ser mais*.

É esta concepção antropológica de um ser humano que não é, mas está sendo; que não é oprimido, mas está sendo oprimido, que não é opressor, mas está sendo opressor em um ou outro grau e que transita de uma categoria a outra, dependendo do contexto, que vai permitir o vislumbrar uma luta revolucionária por meio da educação. Uma luta que não alcançará apenas individualmente as pessoas, mas também coletivamente e daí seguirá pelos processos e estruturas sociais estabelecidos, em busca de uma constante (re)humanização por onde passa, capaz de provocar mudanças profundas, inclusive na própria educação e em suas instituições. Se o ser humano é um ser em constante construção, seu conhecimento também é algo em constante construção, e assim também é a sua história e as suas relações sociais: “o meu destino não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo (FREIRE, 2019a, p. 52) – e as possibilidades de construção de si, de seu mundo e de sua história se dão por meio do diálogo.

A proposta de recriar o sentido político do *diálogo* para uma outra educação possível se dá a partir da constatação do problema educacional da *cultura do silêncio* imposta aos oprimidos: “é exatamente por isso que, numa sociedade de classes, seja fundamental à classe dominante estimular o que vimos chamando de cultura do silêncio, em que as classes dominadas se acham semimudas ou mudas, proibidas de expressar-se autenticamente, proibidas

de ser” (FREIRE, 2011, p. 60); ou seja, os seres humanos são desumanizados pelas estruturas violentas, pelos processos injustos e os oprimidos são silenciados pelos opressores, precisamente, para que não sejam capazes de experienciar plenamente suas potencialidades ontológicas e realizar as mudanças sociais desejadas para *ser mais* na educação neoliberal – o não poder falar se transforma em não pode agir, pois aquele que não é capaz de dizer quem é, não é capaz de dizer o que quer, muito menos de conseguir os meios para tal. Para Freire, então, é preciso romper o silêncio e fomentar o diálogo na educação libertadora.

O diálogo é o estabelecer de uma relação de comunicação entre os seres humanos que se dá em um encontro de elementos de identidades, de crenças, de desejos, de valores e de perspectivas, no atravessamento de âmbitos ontológicos, éticos, políticos e históricos. Essa relação, algumas vezes, estabelece aproximações e continuidades, outras vezes, estabelece distanciamentos e rupturas, e ocorre sempre em uma tensão entre a harmonia e o conflito, pois as diferenças, não raro, se materializam, não em pluralidades de vida com igualdade de condições, mas em desigualdades que fazem cessar a possibilidade de realizar a liberdade de *ser mais*. Por isso, uns preferem abandonar o diálogo para evitar o incômodo e outros para evitar a inquietação – e esse proceder de fuga dos problemas que se impõem na realidade resulta na desumanização de todos. O diálogo é a possibilidade (e, talvez, a necessidade) de encarar de maneira humana o outro na educação. Dialogar é saber que “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 2019a, p.132-133).

É o diálogo enquanto esta atitude de abertura sincera ao outro que Freire vai dizer que é uma exigência existencial (FREIRE, 2015a, p. 109), pois é ela que permite o caminho para a (re) humanização, na medida em que faz o ser humano experienciar sua condição ontológica e epistemológica mais básica de ser inconcluso e de conhecimento inacabado, e também é ela que permite o caminho para a reflexão, na medida em que faz o ser humano assumir um compromisso ético e político com o outro para um ato de criação (FREIRE, 2015a, p. 110), por meio do pensar e do falar, de um outro mundo e de uma outra educação possíveis no curso da história: “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (FREIRE, 2015a, p. 110) - e essa possibilidade se apresenta e se fundamenta na reflexão crítica.

A proposta de recriar o sentido político da *reflexão crítica* para uma outra educação possível se dá a partir da constatação do problema educacional da *castração da curiosidade*: “o autoritarismo que corta as nossas experiências educativas [e que] inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar” e conseqüentemente a capacidade de refletir (FREIRE; FAUNDEZ, 2017, p. 67); ou seja, os seres humanos são desumanizados, silenciados e, além disso, têm o mais básico desejo de refletir sobre a realidade extinguidos de si na educação neoliberal. Para Freire, então, é preciso fomentar a *curiosidade epistemológica*, para que os seres humanos reaprendam a ficar perplexos frente à realidade, perguntando e refletindo sobre os mais diversos problemas que se apresentam por meio de uma educação libertadora, de modo que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e

não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, 2019a, p. 83).

A reflexão crítica é uma atitude que surge a partir de um convite a uma reorientação de resistência à imposição de um modelo educacional bancário, em que os alunos recebem passivamente “depósitos” de conhecimento transferidos pelo professor, por meio de uma proposta de implantação de um modelo educacional problematizador, em que os alunos têm um papel ativo na construção do conhecimento em diálogo com o professor. Ter fomentada a curiosidade de perguntar “o que...?”, “por que...?”, “para quê...?”, “como...?”, “quando...?” e “onde...?” aprender, faz o aluno tomar parte nas discussões sobre as definições, motivos, objetivos, métodos, tempos e espaços da educação, problematizando sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Esta atitude pode proporcionar fissuras na estrutura social desumanizadora, pois incide diretamente sobre o funcionamento da relação contraditória entre opressores e oprimidos, dando voz interna e externa aos silenciados.

É interessante notar que para Paulo Freire a reflexão crítica é uma reflexão teórica em uma relação dialética com um agir prático, as consequências do pensar incidem sobre o agir e as consequências do agir incidem sobre o pensar: “o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2019a, p. 40). O pensar sobre o mundo é sempre um pensar a partir do mundo, o pensar sobre si mesmo é sempre um pensar a partir de si mesmo; o pensamento se materializa na história do sujeito e se confunde com ela. É por isso que em uma educação

problematizadora a reflexão crítica é um chamado ao pensar, mas, também, ao agir, pois “nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: por quê?” (FREIRE, 2015a, p. 106) – e promovessem a conscientização de todos.

A proposta de recriar o sentido político da *conscientização* para uma outra educação possível se dá a partir da constatação do problema educacional da *alienação*: “uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação [os oprimidos] querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo.” (FREIRE, 2015a, p. 68); ou seja, os oprimidos não apenas se afastam de si mesmos, de seus mundos e de suas histórias, mas, também, de sua vocação para *ser mais*, almejando não a libertação da condição opressora pela destruição de sua estrutura excludente e pela mudança de seu funcionamento violento, mas por meio da vislumbrada possibilidade de desempenhar o papel do opressor sendo absorvido por uma ilusão do *status quo* vigente propagado pela educação neoliberal. Os oprimidos são aprisionados e compelidos ao ser menos, desumanizados, silenciados, impedidos de refletir e nem mesmo percebem que isso ocorre. Para Freire, então, é preciso um processo de conscientização na educação libertadora.

A conscientização é um teste de realidade (FREIRE, 1979) que o sujeito realiza pondo à prova suas crenças, seus desejos e seus valores, assim como suas histórias, para observar em que medida eles são autênticos e em que medida eles se sustentam ou não. A aplicação deste “teste” pode ser verificada, geralmente, quando o sujeito começa a se fazer uma série de perguntas como, por exemplo, “quem sou?”, “onde estou?”, “de onde

vim?”, “para onde vou?”, “em que acredito?”, “o que quero?”, “o que faço?”, com o objetivo de reorientar sua vida. Essas perguntas provocam uma reaproximação do sujeito consigo mesmo e com o seu mundo, expondo a alienação à qual ele estava submetido, impelindo a um outro modo de ser, de pensar e de agir. O sujeito desumanizado e oprimido, que vive compelido a *ser menos*, desperta sua vocação para *ser mais*, por meio do diálogo e da reflexão crítica, e visa sua (re)humanização e sua liberdade, não mais almejando se igualar a seus opressores, mas modificando as condições que sustentam a contradição existente entre uns e outros e seus problemas derivados. Podemos dizer então que “a sua autenticidade [da conscientização] se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (FREIRE, 2019, p. 142).

Sendo assim, a conscientização é um processo único e permanente de reflexão teórica e ação prática realizado pelo sujeito para compreender e transformar a realidade, a si mesmo, aos outros e ao mundo, que se dá em sua eterna relação dialética entre suas condições e possibilidades, anseios e obstáculos, contradições e esperanças. É a tomada de consciência que permite ao ser humano pensar e agir para superar uma *situação-limite* que se apresenta, como, por exemplo, os tempos de pandemia neoliberal que vivemos e suas influências prejudiciais na educação, por meio de um *ato-limite*; ou seja, um movimento de negação e de busca de superação de um determinado estado de coisas (FREIRE, 2015a, p. 125), como, por exemplo, os esforços de Paulo Freire para propor a recriação dos sentidos políticos da educação – e podemos mencionar aqui, por exemplo, as experiências práticas de Paulo Freire no

Brasil e no Chile, na década de 60, por meio de uma proposta de educação popular de alfabetização-conscientização de adultos (FREIRE, 1979). Talvez, pensar a educação nos tempos de pandemia com Paulo Freire, nos dê, a partir desse momento que foi tão difícil para a educação, um pouco de esperança...

### **Os tempos de esperança para uma outra educação possível: um inédito-viável?**

Paulo Freire nos diz que o *inédito-viável* é o que é vislumbrado quando o ser humano é capaz de perceber, pela realização dos *atos-limite*, um pouco mais além da *situação-limite* em que se encontra (FREIRE, 2015a). Podemos neste momento difícil, nestes tempos de pandemia neoliberal, pensar na possibilidade de realização de uma outra educação possível, uma educação libertadora, que seja capaz de enfrentar e reverter os efeitos deletérios da educação neoliberal amplificados nos tempos de coronavírus, e, quem sabe, se podemos mais que isso, vislumbrar a criação de uma sociedade democrática, mais justa e em paz, a partir dela; o *inédito-viável* é isto: a possibilidade de entrever concretamente aquilo que pode ser, mesmo que pareça impossível.

O *inédito-viável* se faz no cotidiano dos seres humanos que se perceberam transformadores de seu presente e construtores de seu futuro, que atentaram que “seu fatalismo, pode ter se transformado em sonho possível” (FREIRE, 2015b, p. 28) no curso de suas histórias. A antropologia freiriana, ao propor uma concepção de ser humano ontologicamente inconcluso e epistemologicamente inacabado, elimina a concepção de uma vida com um destino inexorável, ainda que as condições de existência sejam muito difíceis e pareçam inalteráveis, e traz a

ideia de um *otimismo crítico* (FREIRE, 2015b, p. 30) como atitude libertadora contra um determinismo ingênuo, de maneira que: “a esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelear esperançadamente para criá-las” (FREIRE, 2015b, p. 30).

Neste momento, porém, depois que o isolamento social distanciou professores e alunos; em que o *lockdown* fechou os estabelecimentos educacionais por longo período; em que educadores se perguntaram tanto “o que se passou?” e “o que fazer?”; em que a incerteza, o medo e a insegurança pareceram as únicas constantes; em que pareceu não haver força para enfrentar esta situação extrema; uma pergunta inquietou a todos: onde podemos buscar esperança para educar? E dela surgiram muitas outras... Onde podemos buscar esperança para tentar aproximar as pessoas? Onde podemos buscar esperança para fazer a educação acontecer por outros meios, em outros espaços, em outros tempos? Onde podemos buscar a esperança para ter a certeza, a coragem e a segurança para superar as dificuldades desse momento? Onde podemos buscar a esperança quando falta justamente força para esperar que tudo ficará tudo bem?

Em todo o mundo, as crianças fizeram cartazes desenhando um arco-íris e escrevendo a mensagem *vai ficar tudo bem*. Elas colocaram esses cartazes nas portas, janelas e varandas das casas e apartamentos em que viviam, para que todos vissem e recobrassem o ânimo em sua vida presente e a esperança em sua vida futura. Todas as pessoas que precisavam sair de casa, seja por qual motivo fosse, encontravam, por todo o caminho que faziam, a mesma mensagem deste ato de carinho: *vai ficar*

*tudo bem*. E parece que mais do que um ato de carinho, este foi um ato de coragem. As crianças nos ensinaram uma lição que nenhum de nós aprendeu na escola neoliberal: que, talvez, seja na força coletiva dos mais vulneráveis que possamos encontrar um caminho para recuperar a esperança perdida e seguir em frente.

Ecoando a sabedoria das crianças, Paulo Freire nos diz que a esperança é justamente isso: uma força conjunta que nos impele a uma luta constante para superar uma situação difícil, em que a fraqueza e o desespero não devem ser causa de estagnação, mas motivo de se ter ainda mais o desejo de se restaurar o que se perdeu. Assim, “não é a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2013a, p. 82-3), diz ele. Ter esperança é fazer um convite à ação comum: é se movimentar e lutar com os outros mesmo quando não parece haver saída. “A esperança tem sentido se é partejada na inquietação criadora do combate na medida em que, só assim, ela também pode partejar novas lutas em outros níveis” (FREIRE, 2013b, p. 182), nos diz ele, inspirando-nos a pensar que a inquietação e o movimento de luta gerados pela força de combate à pandemia do coronavírus podem levar a outras inquietações e a outros movimentos de luta para recuperarmos também lá, na pandemia do neoliberalismo, a esperança perdida. Ter esperança é como estar em uma grande marcha, é encontrar força nos outros e sair para caminhar juntos, ainda que virtualmente e em uma conjuntura de incerteza, tendo como ponto comum a afirmação de inconformismo perante um estado de coisas e a reivindicação de sua mudança.

E Paulo Freire marcha e “sonha com a multiplicação das marchas dos brasileiros e brasileiras impedidos de ser o que são - na educação, no amor, em qualquer lugar onde se encontrem” e “é preciso então sair do lugar, andar, viajar, errar (...) como forma de contestação e afirmação de um outro mundo possível” (KOHAN, 2019, p. 149). E é com inspiração na grande marcha das crianças de todo o mundo e ecoando suas vozes corajosas que podemos, talvez, encontrar um caminho certo e seguro para buscar a esperança para educar em tempos de pandemia neoliberal pós-pandemia de coronavírus. Dizer ao outro vai ficar tudo bem é afirmar a força, a inquietude, o ânimo, o carinho, a coragem, a luta, enfim, é afirmar a própria esperança que se supunha perdida. A esperança de que, mesmo em momentos difíceis, podemos fazer uma educação libertadora, com outros princípios, para a construção de uma sociedade democrática.

Pode ser interessante somar aos quatro princípios freirianos da educação libertadora já mencionados (re-humanização, diálogo, reflexão crítica, conscientização), um quinto princípio: o da *infância*. A *infância* como princípio de esperança para a tarefa política de educar é sugerido por Walter Kohan, a partir de uma leitura muito original da obra de Paulo Freire (KOHAN, 2019b). Ele propõe a infância não como um momento temporal da vida cronológica, mas como um modo-de-vida, um modo de pensar e de agir, de estabelecer relações, de enfrentar dificuldades, de esperar: “é isso que constitui a infância sem idade para Paulo Freire: um desejo, um gosto, uma sensibilidade para as forças da vida, como a curiosidade, o sonho, a transformação” (KOHAN, 2019b, p.186).

Esperamos que os educadores, professores e pedagogos, que em meio às incertezas do panorama pandêmico do coronavírus, lidando com o medo e a insegurança, lutaram para que a educação continuasse acontecendo por todo e qualquer meio possível; que assumiram a atitude de *otimismo crítico* para a realização do sonho possível, ao se perguntarem “o que se passou? e “o que fazer?”, ao invés de simplesmente assumirem uma atitude inerte no determinismo ingênuo de um destino inexorável; que trouxeram à tona outras perguntas e reflexões que expuseram problemas educacionais, políticos e sociais anteriores ao advento do coronavírus, denunciando o neoliberalismo e suas injustiças, violências, exclusões e opressões no âmbito da educação; possam, então, nesse momento ainda de pandemia neoliberal, pensar com Paulo Freire fazendo valer seus princípios de uma educação libertadora e dizer com esperança infantil: vai ficar tudo bem.

#### Referências

- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.
- FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 38ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia de Mello e Silva. 1ª edição. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A.. **Pedagogia da pergunta.** 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

KIRCHNER, E.. **Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia.** In: PALÚ, J.; SCHUTZ, J.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 45-53. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-d-e-pandemia>. Acesso em: 20/11/2023.

KOHAN, W. O. **O que nos faz pensar Paulo Freire?** In: O que nos faz pensar, [S.l.], v. 28, n. 45, p. 272-287, dec. 2019a. Disponível em: <http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/658>. Acesso em: 13/10/2020.

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

LAVAL, C. **A pandemia de covid-19 e a falência dos imaginários dominantes.** Tradução de Elton Corbanezi. In: Mediações, Londrina, v. 25, n. 2, p. 277-286, mai-ago. 2020.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

PALÚ, J. **A crise do capitalismo, a pandemia e a educação pública brasileira: reflexões e percepções.** In: PALÚ, J.; SCHUTZ, J.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 87-106. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-d-e-pandemia>. Acesso em: 20/11/2023.

ROMÃO, J. E. **Neoliberalismo.** In: STRECK, D.; REDIN, J.; ZITKOSKI, J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 479-482.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

Recebido em 2023-10-25

Publicado em 2024-03-06