



Educação e desigualdade social na atualidade: uma discussão a partir do conceito de pensamento abissal¹

Geize Kelle Nunes Ribeiro

Universidade Federal de Goiás – UFG, Brasil

Wender Faleiro da Silva

Universidade Federal de Goiás – UFG, Brasil

Juliano da Silva Martins de Almeida

Universidade Federal de Roraima – UFRR, Brasil.

RESUMO

A escola atual tem se configurado como reprodutora da organização social gerida pelo capitalismo, reproduzindo e reafirmando os modelos de subordinação/dominação das classes dominantes. Porém, a partir do momento em que os oprimidos se conscientizam do seu processo de desumanização e se organizam para reaver o exercício dos seus direitos, há uma instabilidade nas pedagogias hegemônicas. Assim, objetivamos nesse estudo teórico-reflexivo discutir brevemente sobre educação e desigualdade social, a partir do conceito de pensamento abissal, o qual invisibiliza e torna inexistente tudo que não se enquadra nos princípios epistemológicos/metodológicos da racionalidade científica hegemônica/dominante. Nesse texto apresentamos algumas reflexões sobre o papel da escola nos processos de emancipação e transformação dos oprimidos na superação dos padrões de saber/poder abissais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Desigualdade social. Pensamento abissal.

EDUCATION AND SOCIAL INEQUALITY TODAY: A DISCUSSION FROM THE CONCEPT OF ABYSSAL THINKING

ABSTRACT

The current school has been configured as a reproducer of the social organization managed by capitalism, reproducing and reaffirming the models of subordination/domination of the ruling classes. However, once the oppressed become aware of their dehumanization process and organize themselves to regain the exercise of their rights, there is an instability in hegemonic pedagogies. Thus, in this theoretical-reflexive study we aim to briefly discuss education and social inequality, based on the concept of abyssal thinking, which makes invisible and non-existent everything that does not fit the epistemological/methodological principles of hegemonic/dominant scientific rationality. In this text we present some reflections on the role

¹ Esse texto é resultado das discussões realizadas na disciplina eletiva “Educação Popular: Fundamentos e Práticas” da linha de pesquisa “Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (UFG).

of the school in the emancipation and transformation processes of the oppressed in overcoming abyssal knowledge / power patterns.

KEYWORDS: Education. Social inequality. Abyssal thinking.

EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD SOCIAL HOY: UNA DISCUSIÓN DESDE EL CONCEPTO DE PENSAMIENTO ABISAL

RESUMEN

La escuela actual se ha configurado como un reproductor de la organización social gestionada por el capitalismo, reproduciendo y reafirmando los modelos de subordinación/dominación de las clases dominantes. Sin embargo, una vez que los oprimidos se dan cuenta de su proceso de deshumanización y se organizan para recuperar el ejercicio de sus derechos, existe una inestabilidad en las pedagogías hegemónicas. Por lo tanto, en este estudio teórico-reflexivo, nuestro objetivo es discutir brevemente la educación y la desigualdad social, basada en el concepto de pensamiento abisal, que hace invisible e inexistente todo lo que no se ajusta a los principios epistemológicos/metodológicos de la racionalidad científica hegemónica/dominante. En este texto presentamos algunas reflexiones sobre el papel de la escuela en los procesos de emancipación y transformación de los oprimidos en la superación de los patrones de poder/conocimiento abisales.

PALABRAS CLAVE: Educación. Desigualdad social. Pensamiento abisal.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, a sociedade prevalece sendo governada pela hegemonia² dos interesses das classes dominantes, que por meio da opressão, da exploração e da violência, subordinam os interesses das classes dominadas aos seus próprios interesses. Este modelo de divisão social é decorrente do sistema capitalista, no qual a burguesia produz e reproduz sua dominação de força, bem como seu exercício de liderança moral e intelectual (PRONKO; FONTES, 2012). Paulo Freire (2017) afirma que, como forma de amenizar a fragilidade dos oprimidos, na maioria das vezes, os opressores expressam uma falsa generosidade, um falso amor, uma falsa caridade e que a permanência da injustiça é uma necessidade deles para continuarem tendo a oportunidade de realizarem-se. De acordo com Carlos Brandão (1984, p. 10-11):

Existimos dentro de um mundo social onde senhores do poder, através do Estado, decidem e definem para os “outros” o que querem que seja a relação entre eles e os “outros”. Vivemos em uma sociedade onde um Estado de democracia restrita não é o lugar coletivo do

² Marcela Pronko e Virgínia Fontes (2012, p.389) trazem no *Dicionário da Educação do Campo* que o conceito de *hegemonia* foi sistematizado por Antonio Gramsci “para explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas das classes subalternas”. Nesse texto, referimo-nos à hegemonia, resumidamente, como a influência dominante e coercitiva do Estado burguês na organização e atuação da sociedade.

poder consensual de criar direitos, de criar por consenso as normas da vida coletiva, mas apenas é o lugar de obedecê-las.

Nesse contexto, é notável a relação da escola com a organização social, o que torna a escola cada vez mais opressora, violenta e reprodutora do modelo de produção capitalista – seletivo, segregador e marginalizador – reforçando e reafirmando as desigualdades sociais (SOARES, 2017).

Segundo Miguel Arroyo (2014), as teorias, concepções e práticas educativas são/foram pensadas a partir das relações de poder dominação/subordinação das classes dominantes, condicionadas pelo padrão de poder/saber colonizador. Tendo em vista que essa pedagogia é/foi determinada para educar, civilizar e dominar os sujeitos das camadas desfavorecidas³, esses são produzidos como subalternos, inexistentes e oprimidos, são desumanizados, uma vez que a partir da colonização “foram submetidos à destruição de seus modos de pensar, de pensar-se, de destruição de suas culturas, identidades, memórias, que não foram reconhecidos produtores da história da produção intelectual e cultural” (ARROYO, 2014, p. 13). Em outras palavras, esses sujeitos não existem. São excluídos radicalmente da sociedade, suas identidades não são reconhecidas, muito menos valorizadas. Isto é, a sociedade moderna é definida por padrões abissais⁴.

Diante dessa perspectiva, a discussão proposta neste texto é uma reflexão da urgência de se reconhecer diferentes modos de pensamentos, conhecimentos⁵ e saberes, além do conhecimento científico, o qual não se encontra distribuído com equidade na nossa sociedade. A invisibilização dos conhecimentos, da cultura, da identidade de um determinado grupo social caracteriza-se como injustiça ou exclusão social, mas além disso, espera-se que, não somente invisibilizados, mas que sejam desconstruídos para a imposição de um conhecimento, de uma cultura, de uma identidade tida como verdadeira, culta e civilizada. Assim, o que antes era invisibilizado, agora deixa de existir, o que antes era injustiça, agora é crueldade.

Para isso, nosso argumento está estruturado na análise do conceito de pensamento abissal, que é trabalhado por Boaventura de Sousa Santos (2009) para discutir a desumanização

³ Usamos a definição de Magda Soares (2017, p. 127), que emprega o termo *camadas desfavorecidas* para designar os indivíduos ou grupo de indivíduos que constituem uma camada qualificada “pelo critério de privação de bens, de benefícios, de adequadas condições econômicas, sociais, culturais”. O termo *camadas populares* é empregado como sinônimo de *camadas desfavorecidas*.

⁴ O termo “padrões abissais” será discutido no decorrer do texto

⁵ Nilma Gomes (2017, p. 64) apresenta a distinção entre conhecimento e saber, fundamentada em Mrech (1999): “Conhecimento [é] um conjunto de ideias, conceitos, representações e informações que permitem, em princípio fazer uma leitura orientada da realidade. [...] [Já o] saber [é] uma mistura de representações implícitas e inconscientes, com implicação subjetiva e envolvimento da libido. Saber é o que nos orienta e, às vezes, nos amarra de maneira implícita nas escolhas do dia a dia”.

e a inexistência de tudo o que os oprimidos produzem no universo “do outro lado da linha”, e na necessidade da superação do pensamento abissal por um pensamento alternativo de alternativas fundamentado na ecologia de saberes, que é outro conceito desse mesmo autor. Por fim, apresentamos breves considerações sobre o papel da escola como instrumento de superação dos padrões abissais na sociedade atual. Dessa forma, o objetivo deste texto é discutir, brevemente, educação e desigualdade social na atualidade a partir do conceito de pensamento abissal, ressaltando a função emancipatória da escola.

2 PENSAMENTO ABISSAL: A DESUMANIZAÇÃO E A INEXISTÊNCIA DOS OUTROS

Boaventura de Sousa Santos (2003) afirma que o conhecimento moderno é, sem dúvida, uma das representações da tensão “apropriação/violência⁶” (dominação/ subordinação), sendo que as formas de conhecimento (e de saber, de pensamento) que não se encaixam nos princípios epistemológicos e nas regras metodológicas da racionalidade científica são invisibilizados, independentes de serem relevantes ou compreensíveis. O autor afirma que

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente (SANTOS, 2009, p. 23).

Então, dialogando com Miguel Arroyo (2014, p. 17), temos

do lado de cá [deste lado da linha] os cultos, civilizados, racionais, éticos, produtores de verdades; do lado de lá [do outro lado da linha] os incultos, ignorantes, irracionais, primitivos, inconscientes. No lado de cá existem saberes, ciências, verdades; do lado de lá inexistem ou é o reino do falso, das crendices.

Usando a expressão *Outros Sujeitos*, de Miguel Arroyo (2014) para caracterizar os filhos e as filhas dos coletivos⁷ do lado de lá que questionam as políticas públicas, que se fazem presentes nas ações afirmativas e resistem à segregação, podemos dizer que os processos pedagógicos se reafirmam abissais na medida em que propõem trazer os Outros Sujeitos para o

⁶ Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 29) explica que “a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana”.

⁷ Estes “são os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos” (ARROYO, 2014, p. 9), que lutam e exigem o acesso à escola, à universidade.

lado de cá, para serem civilizados, largarem a ignorância e a inconsciência, terem um pensamento racional, científico, porque somente por meio do conhecimento produzido do lado de lá é possível ter um percurso exitoso na vida.

Nesse sentido, os Outros continuam sendo vítimas dos processos de desumanização, de inexistência. Por processos de desumanização entendemos como “resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera violência dos opressores e esta, o Ser Menos” (FREIRE, 2017, p. 41), ou seja, nos oprimidos, é a humanidade roubada pelos opressores e nos opressores, a distorção do Ser Mais pela exploração, pela alienação, pela afirmação dos indivíduos como objetos. Já os processos de inexistência são o

não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical, porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro (SANTOS, 2009, p. 23-24).

Assim, considerando que tudo aquilo que os Outros produzem do lado de lá (do outro lado da linha) é eliminado, é destruído para a partir daí construir as concepções do lado de cá (deste lado da linha), para dar lugar “a um futuro único e homogêneo” (SANTOS, 2009, p. 29), afirmamos, concordando com Boaventura de Sousa Santos (2009, p. 24), que o pensamento abissal tem como característica fundamental a “impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”. Tendo em vista que uma das questões do pensamento sociopedagógico é tirar os Outros do lado de lá para poderem ser incluídos, ou seja, para que eles se reconheçam como Não-Outros, isto supõe um modelo de pensamento e de conformação muito mais radical do que produzi-los como marginais, excluídos, oprimidos. É desumanizante! (ARROYO, 2014).

Muito do que é produzido em nossa sociedade é tido como não-existente, é invisibilizado à nossa realidade. Um exemplo, é o grafite e a pichação, são tipos diferentes de letramento e não se enquadram no letramento dominante. Assim, quem os faz são considerados baderneiros, imorais e rebeldes. Entretanto, Street (2006) refere-se às diferentes práticas de letramento, as quais estão relacionadas a contextos culturais e sociais específicos, sendo enganoso pensar que existe apenas uma única e compacta forma de se letrar. É nesse sentido que Boaventura de Sousa Santos (2007) propõe a *Sociologia das Ausências* para tentar demonstrar que existem outras realidades diferentes dessa realidade ocidental moderna. Logo,

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007, p. 29, 30).

Para o autor (SANTOS, 2007), existem cinco *modos de produção de ausências*⁸ em nossa sociedade, mas nosso enfoque é em apenas um - mesmo reconhecendo que os demais podem interferir intrinsecamente nos processos educativos – a *monocultura do saber e do rigor*, que considera apenas o conhecimento científico como saber rigoroso, em que as demais formas de conhecimento não têm validade, nem as práticas sociais que são embasadas nestes conhecimentos alternativos. Logo, não somente as diferentes formas de conhecimento são ignoradas, mas o povo, cujas práticas são construídas sob estes conhecimentos.

Dessa forma, todo conhecimento produzido nessa designação é tido como não-crível, inexistente e invisível. Novamente, tudo que é produzido do outro lado da linha é desconsiderado. Entretanto, os Outros Sujeitos demonstram que toda experiência social produz conhecimento; eles

mostram que toda experiência social, até as mais brutais, de sofrimentos, de vitimação, de opressão produz conhecimentos, indagações radicais, leituras lúcidas de si e do mundo, leituras das relações de poder, da expropriação de suas terras, leituras dos extermínios de que foram e são vítimas. Experiências tão radicais que produzem saberes radicais (ARROYO, 2014, p. 14).

Em consequência disso, ocorre a tomada de consciência dos Outros de sua desumanização, o que desestabiliza as pedagogias hegemônicas⁹, que ao ver os sujeitos do processo educativo como objetos em adaptação, estimulam sua ingenuidade e não sua criticidade, atendendo aos interesses dos opressores. Desse modo, desorganiza a suprema acomodação da educação e deturpa a concepção “bancária” da educação que, de acordo com Paulo Freire (2017), considera o professor como detentor de todo o saber e o aluno como o que nada sabe, ou seja, os alunos são os depositários e o professor, o depositante, tendo como principal objetivo doutrinar as pessoas a acomodarem passivamente com a opressão do mundo, adequar essas pessoas ao mundo.

Logo, apesar de os Outros terem decretada sua inexistência, afirmam-se existentes, reagem ao silenciamento e ao ocultamento, não se conformam com o pensamento inferiorizante, não se reconhecem marginalizados/marginais, excluídos, desiguais e mostram-se conscientes, politizados e se fazem presentes como atores na escola, na sociedade, na política, na cultura e na produção de saberes, posto que ao se organizarem para agir, lutar e resistir às formas de

⁸ Segundo Santos (2007), não existe apenas uma forma de produzir ausências. Ele cita a 1) monocultura do saber e do rigor; 2) a monocultura do tempo linear; 3) a monocultura da naturalização das diferenças; 4) a monocultura da escala dominante; e a 5) monocultura do produtivismo capitalista. As quais, para a superação desses padrões abissais devem ser substituídas, respectivamente, por: 1) ecologia dos saberes; 2) ecologia das temporalidades; 3) ecologia do reconhecimento; 4) ecologia da transescala; 5) ecologia das produtividades.

⁹ Pedagogias hegemônicas é uma expressão que se refere às pedagogias de dominação/subalternização, definidas por Arroyo (2014, p. 12) como “processos de produção dos Outros como subalternos, inexistentes, oprimidos pouco acúmulo de pesquisas e de produção teórica existente no pensamento educacional”.

pensá-los e segregá-los exigem “o recontar dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas” (ARROYO, 2014, p. 12). Neste aspecto, os Outros, inicialmente, submetidos ao padrão da apropriação/violência, agora são emersos na tensão dialética *regulação/emancipação*. Como exemplo, citamos os movimentos sociais que produzem saberes, mas que por se diferirem do conhecimento científico muitas vezes são desvalorizados e invisibilizados. Nilma Gomes (2017, p. 28) ressalta que o(s) movimento(s) social(is), “ao agir social e politicamente, reconstrói [reconstróem] identidades, traz [trazem] indagações, ressignifica [ressignificam] e politiza [politizam] conceitos sobre si mesmos e sobre a realidade social”.

3 MONOCULTURA DO SABER E DO RIGOR *VERSUS* ECOLOGIA DE SABERES

Sobre o padrão *regulação/emancipação*, considerando o saber, o conhecimento, tendo como fundamento a argumentação de Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 52) de que “somos ignorantes de certo conhecimento, mas não de todos”, temos dois tipos de conhecimento presentes na matriz da modernidade social: o conhecimento-*regulação* e o conhecimento-*emancipação*. No primeiro, a ignorância representa um caos da sociedade indomada e indomável e o conhecer, o saber, é ordem; já no segundo, a ignorância está na incompetência de reconhecer os Outros como iguais e transformá-los em objetos (colonialismo) e o saber, na autonomia solidária. Resumindo: no conhecimento-*regulação*, o conhecer vai do caos à ordem; no conhecimento-*emancipação*, vai do colonialismo à autonomia solidária. Entretanto, o conhecimento-*regulação* tem dominado a modernidade ocidental por causa do seu ajuste, da sua conformação com o sistema capitalista, recodificando o conhecimento-*emancipação*. Isso acontece porque o povo entende a solidariedade como caos, como algo perigoso, que precisa ser controlado e o que antes era considerado conhecimento (autonomia solidária) passa a ser ignorância, e vice-versa. Em outras palavras, no conhecimento-*emancipação*, o colonialismo passa a ser conhecimento e a autonomia solidária, ignorância, logo, o colonialismo é uma forma de ordem (SANTOS, 2007).

Desse modo, para a superação desses padrões abissais, é necessário um confronto com uma resistência ativa, pois, caso contrário, por mais cruéis e radicais que sejam as práticas do pensamento abissal, ele continuará a autorreproduzir-se e a injustiça e/ou exclusão social e cognitiva continuará(ão) a se propagar. Assim, para realmente haver justiça social, precisa existir justiça cognitiva; para que as experiências sociais não sejam desperdiçadas e os conhecimentos ausentes estejam presentes. É urgente reinventar o conhecimento-*emancipação*;

fazer com que os conhecimentos descredibilizados, invisíveis, estejam disponíveis; que a monocultura do saber e do rigor seja substituída por uma *ecologia dos saberes*. Logo, “isto significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um *pensamento pós-abissal*” (SANTOS, 2009, p. 41, grifo nosso). O autor continua afirmando que:

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social no seu sentido mais amplo toma diferentes formas conforme é determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e que, enquanto a exclusão abissalmente definida persistir, não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista. [...] Uma concepção pós-abissal de marxismo (em si mesmo, um bom exemplo de pensamento abissal) pretende que a emancipação dos trabalhadores seja conquistada em conjunto com a emancipação de todas as populações descartáveis do Sul global, que são oprimidas, mas não diretamente exploradas pelo capitalismo global. Da mesma forma, reivindica que os direitos dos cidadãos não estarão seguros enquanto os não-cidadãos sofrerem um tratamento sub-humano (SANTOS, 2009, p. 43,44).

Por conseguinte, o pensamento pós-abissal confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. Embasados em Boaventura de Sousa Santos (2009), reiteramos que a ecologia de saberes se baseia na possibilidade de usar o conhecimento científico em diálogo com a pluralidade de conhecimentos (laico, popular, indígenas, camponês etc.), e não como única forma de saber, identificando qual o tipo, que intervenção, que estes diferentes saberes produzem na nossa realidade. E é nesse viés que o conhecimento- emancipação precisa ser reinventado, ou seja, o conhecimento-emancipação tem que ser uma ecologia de saberes. Mas, para isto, desafios deverão ser enfrentados, uma vez que “nosso ensino nas universidades, nossa maneira de criar teoria, reprime totalmente o conhecimento próprio, o deslegitima, o desacredita, o inviabiliza” (SANTOS, 2007, p. 54).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 54, grifo nosso), “o primeiro desafio é *o reinventar as possibilidades emancipatórias que havia nesse conhecimento emancipador: uma utopia crítica*”. E por que isso é um desafio? O autor salienta que a hegemonia “moderna” não é mais apenas uma tentativa de consenso, de que tudo o que é produzido do lado de cá é bom para todos, mas também de que tudo o que é produzido do lado de cá deve ser aceito, porque não tem como evitar, não tem uma alternativa. Para que, de fato, haja uma utopia crítica, é preciso romper com o silêncio, que é resultado do silenciamento pelo contato colonial, que destruiu muitas das culturas que existiam. É preciso não existir reprodução do silenciamento, mas diálogo que produza autonomia.

O segundo desafio é a *diferença*, que para ser superada é preciso encontrar um diálogo interdisciplinar entre as diferentes filosofias, “é preciso conversar muito mais, dialogar muito mais, buscar outra metodologia de saber, ensinar, aprender” (SANTOS, 2007, p. 57). Já o terceiro desafio é a ideia de *distinção entre objetividade e neutralidade*, uma vez que todo saber é contextualizado com a cultura, o que não permite que possa ser isolado totalmente. O quarto desafio é *desenvolver subjetividades rebeldes*, além de apenas subjetividades conformistas e isso só será possível se descobirmos como intensificar a vontade, considerando que “todos os nossos conhecimentos têm um elemento de logos e um elemento de mythos, que é a emoção, a fé, o sentimento que certo conhecimento nos proporciona pelo fato de o termos, a repugnância ou o amor que nos provoca” (SANTOS, 2007, p. 58). Por fim, o quinto desafio é uma *tentativa de criar uma Epistemologia do Sul*, a qual tem como exigência primordial o pós-colonialismo social e/ou cultural do outro lado da linha, do Sul global, em outras palavras, é uma tentativa de aprender com o Sul global¹⁰ através de uma Epistemologia do Sul.

Nesta perspectiva, Nilma Gomes (2017) defende a possibilidade de construir uma teoria crítica educacional a partir dos trabalhos de Boaventura de Sousa Santos, considerando que o autor faz “crítica à modernidade ocidental e ao tipo de ciência por ela (e nela) produzido” (GOMES, 2017, p. 43), além de possuir algumas aproximações com a visão de Paulo Freire (2017), na sua concepção de educação como libertação, tais como: “inquietude epistemológica e política desse autor diante do mundo, a sua atitude inconformista diante da realidade social e a sua aposta nos processos de emancipação social” (GOMES, 2017, p. 44).

4 POR UMA ESCOLA EMANCIPATÓRIA

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2017, p. 108).

Diante da discussão exposta, qual o papel da escola e da educação para a superação dos padrões abissais da sociedade atual? Uma pergunta difícil e complexa de se responder. Talvez seja uma utopia pensar que a escola tenha possibilidade de mudar a organização social e, conseqüentemente, reduzir as desigualdades. Mas, nós acreditamos, que a escola é um espaço articulado com forças impulsivas à transformação social, por meio da superação das

¹⁰ Sul global é uma metáfora utilizada por Boaventura de Sousa Santos (1995, apud SANTOS, 2009, p. 44), para designar o “sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo e pelo colonialismo”.

desigualdades sociais, pela promoção de um conhecimento equitativo e a condução igualitária e justa de resultados. Concordando com Magda Soares (2017), as camadas populares reconhecem a escola como um instrumento de luta e resistência contra as desigualdades sociais e de conquista da equidade. A escola, nessa perspectiva, é considerada um lugar para os integrantes dessas camadas adquirirem conhecimentos e habilidades necessários para reivindicarem condições de participação social, cultural e política, como possibilidade deles se afirmarem existentes, sujeitos (e não objetos), conscientes e politizados.

Dessa forma, emerge a importância de se pensar em uma teoria crítica educacional, inconformada com a realidade social, que conscientize política e epistemologicamente, que vise a humanização através da *práxis* sobre o mundo dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem na busca pela emancipação. Uma educação que tenha como ponto de partida o caráter histórico e a historicidade do indivíduo fundamentando-se na criticidade e na ação-reflexão, como forma de se fazer dialógica e de afirmar a sua dialogicidade (FREIRE, 2017).

Com efeito, a escola precisa priorizar os conteúdos significativos, relevantes (SAVIANI, 1999), mas também respeitar a leitura particular do mundo em que o povo está inserido. Caso contrário, se essa leitura for desrespeitada, implicará uma invasão cultural, por se impor a cultura dos invasores aos invadidos, o que se caracteriza como uma forma de dominação. Dessa forma, os dominadores afirmam, em alto e bom som, que o povo é incapaz, inculto, inferior e preguiçoso, que para ser “alguém na vida” precisa ser submetido às condições de uma “cultura do êxito e do sucesso pessoal” (FREIRE, 2017, p. 212). Nesse sentido, considerando a escola, mais especificadamente, a sala de aula como um ambiente completamente heterogêneo, é de suma importância que se pense/reflita sobre práticas pedagógicas que superem o pensamento abissal/colonizador e que realmente valorize/reconheça outras formas de conhecimentos/saberes, que compreenda os diferentes modos de ver o mundo, de comportamentos sociais, de valores, de moral, enfim, as diferenças culturais de cada indivíduo que está em uma sala de aula.

Portanto, acreditamos que uma escola como instrumento de superação dos padrões abissais necessita repensar suas formas de representar o povo, não mais segregadora e seletiva, mas democrática e igualitária; deve refletir a condição humana como sujeito em busca de um conhecimento de intervenção e de emancipação; deve reinventar seus processos educativos reconhecendo a heterogeneidade de seus coletivos; deve repolitizar suas dimensões deformadoras em formadoras, desumanizadoras em humanizadoras, presentes nos processos sociais; deve reconhecer que uma das funções primordiais da escola é ser humana, é ser um

espaço justo e digno de viver para formar cidadãos humanistas, críticos e emancipados. Para a composição do Governo Lula, formou-se um governo de coalizão, de um lado tínhamos os sindicalistas egressos da corrente Articulação Sindical (trabalhadores das montadoras, os petroleiros e os bancários), como os ministros do Trabalho, da Previdência, da Fazenda, da Comunicação Social e das Cidades, e do outro tínhamos os cargos sendo destinados a importantes personalidades políticas ligadas a segmentos sociais conservadores e privilegiados, como o Banco Central. Assim, Boito Jr. (2003, p. 3) caracteriza este momento político:

A cúpula partidária fez acordos de todo tipo para ser aceita pela burguesia, pelos partidos burgueses e pela mídia, mentiu ao eleitorado sobre política de crescimento, sobre criação de empregos, sobre reforma agrária e sobre respeito aos direitos previdenciários e, uma vez no governo, tem traído essas expectativas de campanha.

Desse modo, o Governo Lula manteve, no início de seu mandato, a herança neoliberal de FHC com a abertura comercial, a desregulamentação financeira, a privatização, o ajuste fiscal e o pagamento da dívida, a redução dos direitos sociais, a desregulamentação do mercado de trabalho e a desindexação dos salários, segundo Boito Jr. (2003). O mesmo autor reafirma que o Governo Lula manteve e continuou com a hegemonia neoliberal dos governos Collor, FHC, além de políticas sacralizadas com o FMI e Banco Mundial, destacando-se, como medidas neoliberais, a criação da Área de Livre Comércio das Américas - ALCA, a política de juros elevados, o aumento da meta de superávit primário, o aumento do capital estrangeiro nas áreas de energia e transportes, a reforma neoliberal da previdência e a reforma tributária.

Boito Jr. (2003, p. 3) apresenta seu pensamento quanto à política neoliberal mantida pelo Governo Lula e destaca que:

Nesse processo de mudança, parte das classes populares foram atraídas ou neutralizadas, por caminhos complexos e diferenciados, pelo neoliberalismo. É certo que os beneficiários da política neoliberal são a grande burguesia brasileira, principalmente o seu setor bancário, e o capital imperialista, particularmente o capital financeiro internacional – e o governo Lula tem agido pressionado por essa classe e, até aqui, como o seu representante, já que tem mantido o modelo econômico neoliberal dependente.

No campo das políticas educacionais, o Governo Lula apresentou diversos programas com o corolário “Educação para Todos”. Segundo Oliveira (2009, p. 206), “a ideia de que a melhoria da educação básica é compromisso de todos e só se dá com o envolvimento de toda a sociedade é recorrente nas políticas educacionais a partir dos anos 1990”. Oliveira (2009) ressalta que há um apelo para que seja estabelecido um compromisso permitindo ocorrer a melhoria da educação básica, em que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos,

sendo um argumento recorrente e retórico, insistindo num discurso participativo entre os sujeitos da sociedade.

Alinhando a este discurso de implementação de políticas focalizadoras, destacamos no campo educacional as seguintes ações e programas desenvolvidos durante o Governo Lula: o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (PROJOVEM), o Projeto Educando para a Liberdade, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Brasil Profissionalizado, o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para todos (PROUNI), o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Este artigo objetiva apresentar o PROEJA como uma política educacional, instituída no Governo de Luís Inácio Lula da Silva, abordando seus anos iniciais de implantação, ações de implementação e avanços ao longo dos anos. O artigo está dividido em 06 partes: a primeira, de caráter introdutório, apresenta uma contextualização sucinta da arena política do Governo Lula; a segunda apresenta apontamentos históricos da EJA no Brasil; a terceira retrata o PROEJA com seus princípios e concepções; a quarta, o Documento-base do PROEJA; a quinta, o PROEJA e os Institutos Federais de Educação e os avanços do PROEJA ao longo dos anos; e a sexta parte apresenta as considerações finais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Outros sujeitos, outras pedagogias*, 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2017.

PRONKO, Marcela. FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*, 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. In: *Filologia e linguística portuguesa*, n. 8, 2006. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/%2062876>. Acesso em: 26 jun. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Geize Kelle Nunes Ribeiro é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores (GEPEEC-UFG). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

E-mail: geize_ribeiro@hotmail.com

Wender Faleiro da Silva é Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores (GEPEEC-UFG).

E-mail: wender.faleiro@gmail.com

Juliano da Silva Martins de Almeida é Professor Doutor da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima - Campus Murupu (EAGRO/UFRR). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Interdisciplinar e Tecnológica (GEPEITEC-UFRR). Membro do Grupo de Pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania (GPECC-UFG).

E-mail: juliano.almeida@ufrr.br

*Recebido em 18 de setembro de 2019.
Aprovado em 11 de outubro de 2019.
Publicado em 14 de novembro de 2019.*