


A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRÁXIS CONTRA-APORÓFOBA

POPULAR EDUCATION AS A COUNTER-APOROPHOBIC PRAXIS

Aldinete Miranda Santos¹

 <https://orcid.org/0000-0001-6565-3078>

Luciano Costa Santos²

 <https://orcid.org/0000-0003-3864-7590>

RESUMO

Esta investigação, objetiva compreender as especificidades da educação popular que a constitui enquanto práxis contra-aporófoba pelo fato de possibilitar, ao sujeito subalternizado, a reflexão sobre os discursos e estratégias de disseminação e manutenção de ódio e preconceito. Dessa maneira, partimos da práxis educativa freiriana em seu trabalho de alfabetização que, além da leitura da palavra, possibilitava a leitura do mundo. Nesse sentido, metodologicamente, se trata de uma pesquisa bibliográfica, mobilizando os conceitos de aporofobia, cultura popular, hegemonia e educação. Observa-se que a educação popular fomenta um outro mundo possível, em que a liberdade não se caracteriza por ser um mero conceito liberal e individualista, mas comunitário, social, e, portanto, solidário. Assim, destaca-se a sua característica contra-aporófoba, uma vez que combate o preconceito infligido pelas classes dominantes, ao tentarem impor os valores elitistas na consciência das classes populares.

Palavras-chave: Aporofobia. Conscientização. Oprimido. Educação.

ABSTRACT

This research aims to understand the specificities of popular education, which constitute it as a counter-aporophobic praxis by enabling the subalternized subject to reflect on the discourses and strategies that disseminate and maintain hatred and prejudice. Thus, we draw on Freire's educational praxis in its literacy work, which, beyond the reading of words, enabled the reading of the world. In this sense, methodologically, this is a bibliographical study, mobilizing the concepts of aporophobia, popular culture, hegemony, and education. It is observed that popular education fosters another possible world, in which freedom is not characterized by a merely liberal and individualistic concept, but rather by a community, social, and, therefore, solidarity-based concept. Thus, its counter-aporophobic characteristic stands out, as it combats the prejudice

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia - PPGEduc/UNEB. Professor de filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. E-mail: aldinetomiranda@gmail.com.

² Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós-Doutor em Filosofia Moral e Política pela Universidad Autónoma del Metropolitana (UAM) do México. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduc/UNEB. E-mail: lucostasantos1@gmail.com

inflicted by the ruling classes, as they attempt to impose elitist values on the consciousness of the working classes.

Keywords: Aporophobia. Awareness. Oppressed. Education.

1. INTRODUÇÃO

Educação popular significa envolvimento e compromisso político com outro modelo de sociedade, que seja realmente democrática, garanta oportunidades e valorize a dignidade humana. Um compromisso como uma práxis sócio-política em que se estabeleça maior igualdade econômica e de oportunidades, suprimindo a verticalização em classes sociais, e que defenda as diferenças e particularidades de cada sujeito humano. Do contrário, não se pode falar em educação genuinamente popular.

Freire (2021) afirma que todo educador possui, necessariamente, uma concepção de ser humano e de mundo, e esta posição reflete-se na sua prática educacional. Pode-se partir de uma falsa posição de neutralidade, que na verdade corrobora uma visão confortável com o status quo, bem como com a ideia de que o educando é um ser pronto, acabado, em uma realidade pronta e acabada. Ou, pode-se, enquanto educador, refletir sobre os sujeitos humanos e os mecanismos sociais de desigualdade e opressão, bem como sua relação com o todo social (econômico, político, territorial), refletindo sobre as desigualdades que o permeiam. Segundo autores como Freire (2021), Brandão (2006) e Arroyo (2023), somente nessa segunda perspectiva, que se pode fazer educação popular.

Dessa maneira, a educação popular se constitui como uma práxis, em que reflexão e a ação estão unidas, entrelaçadas. Não se constitui como um mero transmitir de saberes, se o fosse, seria transmissão, e/ou no máximo, instrução. A educação popular, nessa visão, tem um caráter coletivo, e subversivo (Brandão, 2006). Ao ser subversiva, se insurge contra as formas de preconceito e dominação, dentre elas, a aporofobia. O conceito de aporofobia foi criado pela filósofa espanhola Adela Cortina. Segundo Cortina (2017), aporofobia é o ódio e preconceito contra àquela e aquele considerado pobre, ou seja, alguém que em uma visão classista e elitista do mundo, não teria nada a contribuir socialmente.

A educação popular, em sua condição contra-aporófoba, reafirma a condição de sujeito daquele/a que foi historicamente subalternizado e o/a permite perceber tal condição. Nessa perspectiva, Freire (2022), constatou que a educação pode servir a estruturas de poder, com o objetivo de afastar o povo do direito à participação. No entanto, paradoxalmente, Freire (2022) afirma que ela também pode servir para libertar o povo de uma elite que o enxerga de cima para baixo, verticalmente. Sua proposta de educação popular buscava romper as amarras que verticalizavam a sociedade. Para tanto, seria necessário repensar a educação e o próprio conceito de metodologia de ensino. Nas palavras de Freire (2022):

Daí que não fosse possível ao educador, então, mais do que antes, discutir o seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava, como se pudesse ele operar isoladamente. E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados e estariam esvaziando-se na sociedade brasileira de que decorressem a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os temas e todas as tarefas características de uma 'sociedade fechada'. Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade 'reflexa' e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites. Elites distanciadas do povo. Superpostas à sua realidade. Povo 'imerso' no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre *sob*. De seguir. De ser comandado pelos apetites da 'elite', que estava sobre ele. (Freire, 2022, p. 65).

A educação “em trânsito”, a que Freire (2022) se refere, tem a ver com uma educação comprometida com as classes populares, que não tem o interesse de colocar-se *sobre* o povo, mas *com* o povo, em um processo de educação coletiva e democrática. Essa proposta se constitui como a “alma” da educação popular e da importância do trabalho freiriano nesse período da história da educação brasileira. Uma empreitada que não se encerra no período, mas ainda continua por meio da obra escrita que deixou como um grande legado. Os escritos de Freire se constituem como uma importante e necessária reflexão filosófica sobre a educação, uma reflexão contra-aporófoba por excelência. Dessa forma, é importante nos determos mais apuradamente sobre como a educação popular se desenvolveu no início da década de 60 no Brasil e sobre

como a ditadura militar de 1964 frustrará o desenvolvimento de iniciativas de educação popular no país.

2. DESENVOLVIMENTO

Em meados do século XX no Brasil, as classes populares clamavam por participação e se organizavam, clamando por direitos e maior inserção social e educacional. No que tange às discussões educacionais, havia dois grupos sociais com pontos de vista diferentes: de um lado os defensores da escola privada, grupo composto de empresários e de setores da Igreja Católica, do outro, se concentravam os defensores da escola Pública, representado por intelectuais como Anísio Teixeira e Florestan Fernandez.

Nesse contexto, com a industrialização do país e com o crescimento da urbanização, houve também o crescimento das favelas, e de mazelas sociais como a fome. Nesse período, o então presidente Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) possuía como slogan a meta de desenvolver o país 50 anos em 5. Apesar do forte desenvolvimento industrial do Brasil, essa política desenvolvimentista trouxe como consequências a inflação, aumento da dívida externa e urbanização desorganizada. Em meio a todos esses fatores, iniciativas de educação popular são realizadas na cidade e no campo. Segundo Saviani (2011):

No final de década de 50 e início dos anos 60 intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares. Em termos de educação popular, os movimentos mais significativos são os Movimentos de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da Pedagogia Nova. (Saviani, 2011, p. 302-303)

Paulo Freire (2022), em *Educação como Prática de Liberdade*, explica muito bem esse cenário histórico, caracterizado pela industrialização, pelo grande êxodo do campo para as cidades e de um grande entusiasmo pela educação. Freire (2022) ressalta que o país buscava encontrar-se consigo mesmo, superando a inexperiência democrática. Dessa forma, as iniciativas de educação popular, principalmente por meio do seu trabalho de alfabetização, possuíram vital importância.

Freire (1987), salienta que confundir educação popular com educação *para* o povo, pode redundar em uma educação colonizadora. Essa constitui-se como uma questão crucial para diferenciarmos uma educação libertadora e contra-aporófoba de uma prática educativa aporófoba, que parte de um preconceito classista e, por vezes, racial implícito, que enxerga o outro como destituído de cultura, um ente em crisálida, que necessita de uma iluminação externa para constituir-se. A diferença entre educação popular e educação *para* o povo é o que diferencia uma pedagogia *do* oprimido, de uma prática pedagógica *para* o oprimido.

As preposições “do” e “para”, atribuem sentidos diferentes. A pedagogia *do* oprimido, proposta freiriana, possui um sentido horizontal e de aprendizado, na qual, a pedagogia não vem de fora, mas é parte das práticas comunitárias, e emerge a partir do sujeito. Contrariamente, uma pedagogia e/ou prática pedagógica *para* o oprimido, acentua o caráter de doação, de moldar, de ajustar, conformar àquela ou àquele que não tem forma, ou seja, uma prática autoritária e colonizadora. Entender melhor o conceito de educação popular, possibilita que compreendamos o porquê de Paulo Freire, e vários outros educadores, terem sido forçados ao exílio na ditadura que foi empreendida no Brasil em 1964, e os rumos que a educação brasileira tomaria a partir desse período.

3. METODOLOGIA

Para compreendermos de que maneira a educação popular constitui-se como uma práxis contra-aporófoba, optamos por realizar uma investigação bibliográfica. Nesta, utilizamos como fio condutor as reflexões de Paulo Freire, em diálogo com autores como Quijano (2009), Gadotti (2003), Brandão (2002), Arroyo (2014) e outros que nos auxiliaram na compreensão dos fundamentos da educação popular.

A discussão teórica deve considerar sua historicidade. Nesse sentido, destacamos o trabalho de Paulo Freire e de outros educadores na fundação da educação popular e na prática educativa pré-1964. Com a ditadura militar, a educação e a sociedade brasileira foram silenciadas, submetendo-se a um governo autoritário e elitista. Esse autoritarismo se opõe diretamente ao diálogo e à participação popular.

Freire (2021) ressaltou que a práxis educativa popular possibilita um despertar, uma conscientização da condição em que se encontra, ou seja, de “consciência de si, enquanto classe para si” (Freire, 2021, p.77). Quando o autor se refere a sair do “em si”, para tornar-se “classe para si”, utiliza de uma terminologia fenomenológica, provavelmente ancorado em estudos Husserlianos e Sartreanos, para explicar a tomada de consciência. A passagem do “em si” ao “para si”, significa voltar-se a si mesmo, no processo de reflexão/ação e perceber sua própria condição. Em outras palavras, não somente ser classe, mas perceber-se enquanto partícipe de uma classe social, que, sabendo-se subalternizada, pode lutar, coletivamente, por sua libertação. Possibilitar pistas de compreensão sobre esse processo de tomada de consciência e de luta contra-aporófoa são os caminhos escolhidos nessa discussão.

4. DISCUSSÃO

4.1 Educação popular e sua práxis contra-aporófoa

Por que as presenças dos diferentes se tornam um incômodo e provocam reações de controle? Porque como diferentes propõem outro projeto de campo, de cidade e de sociedade, de escola e de universidade. (Arroyo, 2023, p.122)

Arroyo (2023) ao falar sobre os “diferentes” - os Outros sujeitos, os quais historicamente foram relegados ao silenciamento e desvalorizados enquanto sujeitos de seu ser e de sua história - está se referindo aos que se encontram na condição de desconfortáveis, e este desconforto gera a legítima indignação. A modernidade colonial estabeleceu recortes que definem os seres humanos (brancos, europeus, cristãos, burgueses, homens, heterossexuais); estes, considerados como partícipes da ideia de ser, se consideram os sujeitos por excelência, acreditam em sua missão colonizadora.

Os que estão de fora deste recorte, os “diferentes”, são constantemente assediados para se enquadrarem nos modelos estabelecidos pelos “iguais”. No entanto, como muito bem salientou Nêgo Bispo (2023), os “diferentes”, enquanto

sujeitos de sua história, de sua ancestralidade, se levantam e resistem ao processo de colonização.

Dessa forma, a educação popular, além de contra-aporófoba e contra-hegemônica, necessita ser também antirracista. Por muito tempo, pesquisadoras e pesquisadores enxergaram classes populares em abstrato, negligenciando o sujeito concreto com gênero, raça e etnia. No entanto, principalmente nos países da América Latina, não se pode separar o oprimido de sua classe, raça e gênero, pois se está tratando de sujeitos concretos. A interseccionalidade entre classe, gênero e raça torna-se necessária na luta contra-hegemônica. Nesse sentido, Quijano (2009) nos explica:

A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades 'raciais' e dividida entre os dominantes/superiores 'europeus' e os dominados/inferiores 'não europeus' [...] A cor da pele foi definida como marca 'racial' diferencial mais significativa. [...] Desse modo. Adjudicou-se aos dominadores 'europeus' o atributo de 'raça branca' e a todos os dominados/inferiores 'não-europeus' o atributo de 'raças de cor'. A escala de gradação entre o 'branco' da 'raça branca' e cada uma das outras 'cores' da pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social 'racial'.

Esse sujeito concreto, que foi racializado pelo domínio colonial, agora necessita se apropriar dessa racialização na práxis combativa contra os mecanismos sociais que buscam negar a sua condição de ser humano. Esse sujeito é o "diferente", por não se enquadrar numa ideia de totalidade racista, heteronormativa e profundamente aporófoba. Para estes, os "diferentes", a educação pode servir como um mecanismo de opressão ou uma estratégia de luta e libertação. Sob essa ótica, Arroyo (2014) considera que há um mito metafísico a ser combatido, esse mito diz respeito à ideia de que as classes populares (composta em grande parte de descendentes de negros e indígenas) possui uma inferiorização de origem, ou seja, teriam, necessariamente um déficit intelectual por sua origem social, sua condição social, o lugar onde vivem, ou sua origem familiar. Esses fatores, supostamente, os impedia de aprender. Essa teoria, da carência social, é utilizada para defender as discrepâncias sociais. O mito metafísico, de que trata Arroyo, (2014) é uma atualização das ideias racistas de que indígenas viviam em estado de natureza e não possuíam cultura, e de

que os negros não teriam alma e eram destinados, biologicamente, ao trabalho braçal. Nas palavras do autor:

Esse pressuposto metafísico de inferioridade de origem é uma das pedagogias mais perversas de desconstrução de identidades coletivas. Por aí passa uma das funções antipedagógicas da educação. Consequentemente, destruir esse mito metafísico de inferioridade de origem e destruir essas pedagogias passou a ser um dos processos pedagógicos de libertação mais radicais que vem dos próprios coletivos, povos/raças inferiorizados. Mostrar sua humanidade carrega um sentido de libertação do mito metafísico, a-histórico de sua inferiorização como seres humanos. (Arroyo, 2014, p.189)

Muitas iniciativas de educação são denominadas de educação popular, no entanto, algumas destas caracterizam-se como mera instrução, pois desconsideram os saberes populares, ou seja, o conhecimento dos “diferentes”. Essas iniciativas não possibilitam a abertura para ouvir e aprender com o povo. Dessa forma, práticas educativas meramente assistencialistas - como a pregação de entidades religiosas em tribos indígenas, que desvalorizam a cultura e nada contribuem para o fortalecimento de sua identidade, bem como programas de alfabetização alheias à realidade da população - se mostram mais como práticas de colonização popular do que de educação.

Ao contrário do que se possa afirmar, a práxis educativa não deve buscar conformar ou ordenar, por isso deve partir da realidade do educando, nessa perspectiva, compreendemos que a educação popular é uma prática de escuta, com participação coletiva e democrática (Gadotti, 2003).

A educação popular, participativa e coletiva, é criadora, algo novo surge da relação educador-educando/educando-educador. Nessa modalidade de educação, isso ocorre numa relação horizontal: eu educo e, na mesma medida, sou educado. Sou educador e me descubro educando nas relações com os outros educandos, que também se descobrem educadores. A partir desse raciocínio, percebemos a horizontalidade da educação popular: uma práxis educativa que possui essencialmente um teor democrático, mas também subversivo, porque subverte a lógica de um sistema educacional que, a despeito de possuir um discurso democrático, ainda se mantém autoritário e professoral. Nas palavras de Gadotti (2003):

A educação é obra *transformadora, criadora*. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer progredir alguém significa modificá-lo. Por isso, a educação é um ato de desobediência. Desordem em relação a uma ordem dada, uma pré-ordem. Uma educação autêntica re-ordena. É por essa razão que ela perturba, incomoda. (Gadotti, 2003, p. 91)

A Educação popular, na perspectiva de Brandão (2006), é, necessariamente, contra-hegemônica. Ao questionar a ordem hegemônica estabelecida, ela está em constante busca de um novo mundo possível. Quando Paulo Freire inicia a sua atuação educativa, a sua práxis se consubstancia em uma prática cultural para a liberdade, não uma liberdade individualista, em que a individualidade é totalmente apartada do mundo social, mas uma liberdade que entende que o indivíduo somente será totalmente livre quando todos os outros homens e mulheres forem livres. Dessa forma, ao ser contra-hegemônica, se constitui também como contra-aporófoba na medida em que possibilita a conscientização dos mecanismos que subalternizam, sejam discursos ou práticas sociais.

Trata-se de uma educação que promove a participação, ou seja, a superação do mutismo (Freire 2022) a que historicamente foi relegado o povo na sociedade brasileira. Por isso, uma educação popular mexe com as estruturas, faz tremer os poderes estabelecidos, supera o classismo e possibilita ao ser humano redescobrir-se como sujeito do seu mundo e da sua história. Nessa descoberta, combate o ódio classista que o faz pensar-se como menor.

Freire (2022) ressalta que o mutismo é parte de nossa inexperiência democrática; não é que o povo não tenha o que falar, nem condições para participar, mas foi-lhes tolhido historicamente a possibilidade de participação. Nesse trabalho, quando nos referimos à aporofobia, geralmente a identificamos como o olhar do outro que julga, machuca e rotula. Sartre (1993), em sua peça “Entre Quatro Paredes” diz: “O inferno são os outros”. O Outro se configura como uma transcendência diversa da minha, e é o único que pode me fazer ser objeto perante seu olhar. A relação com o outro pode ser conflituosa por serem duas liberdades com possibilidades e objetivos diferenciados. O conflito, partícipe da relação entre o Eu e o Outro, pode ser horizontal, no qual dois sujeitos em conflito, podem encontrar harmonia e consenso, ou pode ser uma relação de domínio. A relação dominadora se constitui a partir do olhar, e de um

discurso aporóforo que enxerga o outro como inepto para a participação, pois lhe faltaria a riqueza intelectual necessária.

A educação popular se realiza a partir de um olhar generoso para com o Outro, não um olhar piedoso, e/ou aquiescente, sua generosidade está em compreender o Outro como sujeito histórico, porque possui uma história, e, ao mesmo tempo, influência na história. Por isso a educação popular se constitui como uma prática libertadora, por meio de uma metodologia que parte da organização coletiva, ou seja: uma metodologia ancestral, popular, experiencial. Nessa perspectiva, a educação popular está em um âmbito contra hegemônico, porque está além de uma lógica capitalista, individualista e eurocêntrica, mas está a serviço de outros mundos possíveis, e contra-aporófoba ao se insurgir contra os mecanismos que rotulam e dominam. Sobre a educação popular e sua característica contra-hegemônica, Brandão (2006, p. 95) contribui para a nossa reflexão:

Ora, a possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista é o horizonte da educação popular, do mesmo modo como é aquilo que uma educação tradicional de adultos quer evitar. A possibilidade (a utopia? O projeto histórico realizável?) de que, por efeito também da acumulação de um poder de classe, através da organicidade progressiva das práticas dos movimentos populares e do fortalecimento consequente do seu saber popular, venha a realizar-se uma transformação da ordem social dominando, em um mundo solidário de igualdade e justiça, é o horizonte que se avista do horizonte da educação popular.

Dessa maneira, o papel do educador é de partícipe de um trabalho coletivo, ele contribui com o seu conhecimento. No entanto, seu saber não está sobreposto ao conhecimento popular, mas está, segundo Brandão (2006, p.100) “a serviço” de um projeto político coletivo. O educador é chamado a dar sua contribuição.

A partir desse pressuposto, foi desenvolvido o método Paulo Freire de alfabetização de adultos na década de 60, e em 1964 o trabalho freiriano é interrompido pela ditadura militar. Seu método foi aplicado pela primeira vez em Angicos com trabalhadores rurais, método este que não era somente um programa de alfabetização, mas uma práxis de conscientização coletiva a partir da realidade social, política e econômica dos participantes, e, mais, se caracterizava por ser uma práxis popular e dialógica. Dessa maneira, a educação

popular é oposta à educação hegemônica, por natureza aporófoba. A práxis educativa aporófoba está a serviço da desigualdade e do silenciamento, é antidialógica e autoritária. Nas palavras de Freire (2022, p. 142): “O antidiálogo, que implica uma relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso, não é humilde.”

O método de educação desenvolvido por Paulo Freire, conhecido internacionalmente, por ser dialógico e popular, estava em explícito conflito com a ditadura militar de 1964, a qual representou um retrocesso às possibilidades de autonomia e desenvolvimento social do Brasil. Representou uma união da elite conservadora com os militares para frear a inclinação democrática e equitativa que pairava sobre o Brasil naquele momento. Representando também retrocessos no âmbito educacional.

4.2 A ditadura militar: retrocesso nas experiências de educação popular e democrática

Em 1964, quando é realizado o golpe militar no Brasil, vários interesses estão em jogo: o norte-americano, que financiou e apoiou o golpe militar, por terem interesses econômicos nos países da América Latina; o da elite empresarial que via com suspeição a organização dos trabalhadores; e, por fim, os interesses da elite política, que não queria que houvesse mudanças estruturais no Brasil.

O que pairava era o medo de que as classes populares, enxergadas como pobres e destituídas de tudo, pudessem ter direitos, e se conscientizassem do horror da desigualdade, e, conscientizando-se, buscassem o horizonte de um outro mundo possível. Lembremo-nos que aporofobia além de preconceito e ódio também é medo, nesse caso, medo de perder privilégios. O medo é um sentimento eficaz para a manipulação das pessoas em prol do apoio a regimes totalitários. Este sentimento foi muito bem utilizado para a implantação da ditadura no Brasil, bem como a sua manutenção até a redemocratização em 1985.

No campo educacional, o advento da ditadura militar implicará em mudanças que rechaçam qualquer iniciativa popular e libertadora. Ademais, é necessário lembrar que historicamente se estava no contexto da guerra fria,

então, qualquer iniciativa popular era identificada com um alinhamento ao bloco soviético, e, portanto, era rotulado de subversão.

Dentre as mudanças na área educacional, no período da ditadura, pode-se elencar, como umas das principais, a promulgação da Lei de Diretrizes e bases em 1971, para o ensino de 1º e 2º graus, atualizando a LDB anterior, de 1961. Essa lei apresentou dois pontos importantes: 1) a alteração da escolaridade obrigatória de 4 anos para 8; 2) o enfoque no ensino profissionalizante no 2º grau (nível médio). É preciso reconhecer que esta LDB tinha virtudes, a exemplo da abolição das provas de admissão ao ginásio, que eram excludentes.

No entanto, segundo Assis (2012, p. 335) “os problemas crônicos da educação de 1º e 2º grau permaneceram, alguns até se agravaram ao longo dos anos analisados”. Em nome da “Ordem e Progresso”, era importante propalar a imagem de democratização na educação. Realmente houve um aumento do número de matrículas, contudo, era uma democratização meramente quantitativa, em que não havia liberdade de participação política, além da diminuição dos investimentos em educação, quando mais se teria que investir. Nas palavras de Assis (2012, p. 335):

Paralelamente, os gastos do Estado com a educação foram insuficientes e declinaram, o que interferiu: na estrutura física das escolas, que apresentaram condições precárias de uso; no número de professores leigos, que aumentou entre 1973 e 1983, fato que se mostrou mais grave na região do Nordeste, onde 36% do quadro docente tinha apenas o 1º grau; e nos salários e condições de trabalho dos professores, que sofreram um crescente processo de deterioração.(...) Embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, foi ofertada a esse público uma educação de baixa qualidade e de segunda categoria. Isso manteve as taxas de evasão e repetência em níveis elevados.

Nesse contexto, Assis (2012), revela que a propalada democratização assumia uma dimensão exclusivamente quantitativa e excluía a liberdade de participação política da população. O que se percebia era o uso da repressão e da censura ao ensino; a introdução de disciplinas que defendiam a Ideologia de Segurança Nacional; e o encerramento dos diretórios e grêmios estudantis.

Apesar das reformas realizadas, não houve um compromisso com o financiamento da educação pública, abrindo amplo espaço para a privatização

do sistema educativo, além do mais, o 2º grau se tornou tecnicista e instrumental, principalmente em relação a população pobre que, quando alcançava a possibilidade de chegar ao 2ª grau, em boa parte das vezes, estudava um curso técnico com disciplinas estanques, voltadas exclusivamente ao mundo do trabalho, e que, no entanto, possuía qualidade questionável, por vezes ministradas por professores com pouca ou nenhuma formação pedagógica (Assis, 2012). Logo, a educação pública se encontrava em um impasse: não educava para o aprendizado de uma formação geral que possibilitasse a continuação dos estudos, e não tinha, na maioria dos casos, qualidade na preparação para o mundo do trabalho. Sobre esse período Assis (2012) explica:

A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no 2º grau e predominou no nível superior. Apenas uma pequena parcela da população teve acesso aos mais elevados níveis de escolarização, enquanto significativa fração do povo não teve nem mesmo o acesso à escola. (Assis, 2012, p.10)

Dessa maneira, o regime privilegiou o capital em detrimento do povo, nessa época houve uma grande concentração de renda. Ferraz (2021) explica que este período tinha problemas como edificações escolares em péssimas condições, aumento de professores leigos, além da precarização do trabalho docente.

Nesse contexto, Ferraz (2021) pondera que, apesar de no período da ditadura ter havido, por causa da pressão popular, uma expansão do ensino, os interesses da elite continuavam sobrepostos ao da população em geral, ou seja, foram criados mecanismos de seletividade nos quais somente os “mais capazes” conseguiam subir aos mais altos degraus da educação. Era uma “educação bancária” (Freire, 1987), na qual o estudante tinha que reter informações ao máximo. Naturalmente nesse sistema, àquelas e àqueles que tinham o privilégio do ócio saíam na frente. Os alunos das classes populares foram excluídos de um sistema educação que mantinha um discurso-verniz de que era para todos, quando na verdade se mantinha para poucos.

Portanto, a ditadura militar no Brasil significou um retrocesso que abortou iniciativas de educação popular e, principalmente, iniciativas de organização do povo. A ditadura no Brasil foi realizada contra o povo. Um exemplo disso foi a famosa Marcha da família com Deus pela liberdade, que ocorreu em março de

1964, apoiada por elites empresariais e setores conservadores da sociedade, a despeito de defender o Brasil contra o fantasma do comunismo, buscava na verdade se insurgir contra as organizações populares e os vários movimentos de cultura e educação popular que se desenvolviam no Brasil, movimentos pautados pela organização dos camponeses, operários, jovens e movimentos sociais em busca de um outro mundo possível, por meio da organização comunitária.

Neste íterim, é preciso reafirmar a importância de uma educação que ensine a liberdade social, a vivência em comunidade, e que seja contra-aporófoba. A práxis da educação popular possui essas virtudes por significar uma abertura ao ser e saber do outro, possibilitando o seu desenvolvimento e as ferramentas necessárias para sua libertação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação popular compreende uma práxis coletiva, se constitui como uma visão social de liberdade, no qual o indivíduo somente será livre na medida em que todos sejam livres. Nesse sentido, vai de encontro à uma noção individualista e neoliberal de liberdade. Essa noção de liberdade social, por ser libertadora, também é contra-aporófoba, pois une o povo contra os mecanismos de preconceito social e opressão.

As classes dominantes no Brasil enxergam o povo como objeto. Contrariamente a essa postura, a educação popular, em seu caráter contra-aporófobo e contra-hegemônico, luta contra uma educação alienada e dominadora. Dessa maneira, corroboramos com Brandão (2002) para o qual o papel da educação popular é o de redescobrir os valores populares encontrados difusos e misturados com outros, impostos na cultura do povo. Contribuir, de modo crítico, para que tais valores estejam a favor do povo, e da possibilidade de um outro mundo possível, é um dos objetivos de uma práxis educativa popular.

O diálogo e a horizontalidade das relações é a premissa primeira de uma educação que se quer popular, a outra premissa, a nosso ver, seria, por meio de uma metodologia dialógica, pautada na realidade do educando, propiciar o

desenvolvimento da reflexão crítica sobre esta realidade, possibilitando ao sujeito a compreensão das relações sociais que, por vezes, o subalternizam.

No presente texto, indicamos a importância de Paulo Freire e de seu trabalho de educação popular que serve como referência imprescindível a qualquer projeto de educação. Mostramos também o quanto a ditadura foi nefasta, elitista e de como esse regime abortou as possibilidades de intervenção da educação em prol da autonomia do povo.

Nesse ínterim, a Educação popular se constitui como uma práxis contraporófoba por destruir alguns mitos, tais como: o mito da neutralidade científica, que foi utilizado historicamente para justificar ideologias nefastas (a exemplo do racismo científico), e o mito da meritocracia, utilizado para tentar explicar as desigualdades sociais. Estes e outros mitos servem para justificar uma sociedade desigual que possui uma “elite do atraso” Souza (2017), que se ancora nessas ideologias para a manutenção da desigualdade. Para Freire (2021, p.170), “[...] toda essa mitificação, principalmente por meio da educação, termina por obstaculizar a capacidade crítica dos homens, em favor da preservação do *Status quo*”.

Preservar o atual estado de coisas, limitando a possibilidade de compreensão da realidade, foi uma constante na história do Brasil. A elite odeia o povo e contamina setores da classe média que, buscando satisfazer-se com as migalhas que caem da mesa dos plutocratas, se unem no preconceito. Porém, além do ódio, há um outro sentimento mais profundo: o medo! Teme-se que os oprimidos se levanten e exijam uma sociedade igualitária. Nesse contexto, a educação popular, ao caminhar pelas margens em sua práxis dialógica, é necessariamente contraporófoba e se revolta contra a aporofobia que descarta o sujeito humano visto como pobre por sua condição social, racial e econômica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis-RJ. Vozes, 2014.

ASSIS, R. M. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, V. 3, n.2, p.320-339, jul/dez.2012. DOI: 1022294/eduper/ppge/ufv/. v3i2.171. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512>. Acesso em: 10 agosto de 2025.

BRANDÃO, C. R. **A Educação como Cultura**. Campinas-SP. Mercado de Letras. 2002

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular?** São Paulo.SP. Editora Brasiliense. 2006.

CORTINA, A. **Aporofobia**, el rechazo al pobre: um desafio para la democracia. Paidós, Barcelona, 2017

FAUSTO, B. **História Concisa do Brasil**. São Paulo: Editoria da Universidade de São Paulo, 2024.

FERRAZ, M. **Educação Profissional: Entre o acesso e a exclusão**. Curitiba. CRV, 2021 – Coedição. Salvador, EDIFBA, 2021.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2022.

GADOTTI, M. **Educação e Poder**: Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez, 2003.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2016.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Ed. Almedina. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas-SP. Autores Associados, 2011.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras: 2015.