

# Do lugar de fala à consciência crítica: categorias da educação social para a liberdade

VÂNIA GOMES<sup>1</sup>

## Resumo

Neste artigo, realiza-se uma aproximação entre as categorias “consciência crítica” e “lugar de fala” no contexto das primeiras elaborações educativas de Paulo Freire, com o objetivo de colher elementos para uma práxis transformadora no campo da educação. Para tanto, como breve genealogia dessas categorias, que principia na categoria de classe e de consciência de classe, considera-se, inicialmente, uma aproximação da categoria “lugar de fala”, originada da teoria feminista, evidenciando sua potencialidade crítica, bem como os equívocos possíveis, para, em seguida, aproximar-se da categoria “consciência crítica”, presente no pensamento freireano. Conclui-se que, embora originadas de contextos e matrizes diversas, essas categorias se remetem às condições de práxis dos grupos oprimidos – a multiplicidade de condições que compõem o lugar de fala –, as quais constituem o elemento de reflexão da consciência crítica. A aplicação cuidadosa de ambas as categorias responde às necessidades urgentes de educação no século XXI.

Palavras-chave: Lugar de fala. Consciência crítica. Educação.

## From place of speech to critical awareness: categories of social education for freedom

## Abstract

In this article we approximate the categories of critical consciousness and place of speech in the context of Paulo Freire's first educational elaborations. We aim to gather elements for a transformative praxis in the field of education. Our journey as a short genealogy of these categories starts in the category of class and class consciousness. At first, we considered an approximation of the category place of speech,

which originated in the feminist theory, considering its critical potential and possible misconceptions, to then turn to the category of critical consciousness present in Freire's theory. We concluded that even though these categories originated in different contexts and places, both refer to conditions of praxis in oppressed groups - the multiple conditions that compose the place of speech - and which constitute the element of reflection of critical consciousness. Careful application of both categories answers the urgent needs of education in the twenty-first century.

Keywords: Place of speech. Critical awareness. Education.

## **Del lugar del discurso a la conciencia crítica: categorías de educación social para la libertad**

### **Resumen**

En este artículo, se realiza una aproximación entre las categorías “conciencia crítica” y “lugar de expresión” en el contexto de las primeras elaboraciones educativas de Paulo Freire, con el objetivo de reunir elementos para una praxis transformadora en el campo de la educación. Por lo tanto, como una breve genealogía de estas categorías, que comienza en la categoría de clase y conciencia de clase, se considera, inicialmente, una aproximación de la categoría “lugar de discurso”, originada a partir de la teoría feminista, que evidencia su potencial crítico, así como el potencial crítico. posibles errores, para luego acercarse a la categoría de “conciencia crítica”, presente en el pensamiento de Freire. Se concluye que, aunque se originó a partir de diversos contextos y matrices, estas categorías se refieren a las condiciones de praxis de los grupos oprimidos, la multiplicidad de condiciones que conforman el lugar del discurso, que constituyen el elemento de reflexión de la conciencia crítica. La aplicación cuidadosa de ambas categorías responde a las necesidades urgentes de educación en el siglo XXI.

Palabras-clave: Lugar de discurso. Conciencia crítica. Educación.

### **Introdução**

Um dos objetivos do processo educacional é a educação de sujeitos individuais e coletivos para a ação social, o que se diz, em termos de objetivos educacionais, educar para o mundo do trabalho e para a cidadania.

Duas categorias utilizadas por Paulo Freire se destacam nesse tema: “oprimido” e “consciência crítica”, esta última herdada da obra de Álvaro Vieira Pinto. É possível resumir a educação para a liberdade de Paulo Freire como o processo histórico-social de educação pelo qual o “oprimido” se liberta da opressão, sendo a consciência crítica elemento-chave desse

processo, em que a pessoa toma consciência de si, de sua condição, de sua classe, de seu mundo, para então poder transformar-se e, com outros sujeitos coletivos, transformá-lo em direção à liberdade.

Desse modo, a categoria “prática de liberdade” se torna a resposta à tensão entre a condição de oprimido e o clamor de liberdade de sua consciência crítica.

Ao longo do tempo, a categoria “oprimido” foi sendo renomeada. Fundiu-se com “marginalizado” e separou-se dele, transmutou-se em “excluído”, em “situação de vulnerabilidade”, em “grupos não hegemônicos” e tantas outras que, enfatizando um ou outro aspecto, remeteram com melhor ou pior aproximação às condições sociais e pessoais desses grupos, mantendo, contudo, uma predominância no aspecto individual da educação para uma “melhoria de vida”, “redução de risco social” ou “libertação”, com as adequações ideológicas correspondentes. Contudo, por mais reduzida que possa ter sido conforme a denominação adotada, não foi possível fazer o apagamento dessa categoria, fosse qual fosse o nome usado para referir-se a ela, dado que se trata de uma condição histórica, e não de um elemento ideal.

De sua parte, a categoria “consciência crítica” sofreu bem mais ajustes conforme o viés ideológico que dela se apropriou. Assim, pôde, por exemplo, ser reduzida a “sujeito do conhecimento”, para permanecer apenas nas habilidades cognitivas; aos “saberes cotidianos”, para evidenciar uma valorização da “cor local” da cultura, de modo a conservá-la; a uma lista genérica de “competências e habilidades”, para descrever tecnicamente um “perfil profissional”. Por ser o elemento transformador na pessoa com o qual ela adere à prática de liberdade e ao sujeito coletivo, nota-se uma necessidade histórica das ciências da educação de desconstruir a categoria “consciência crítica”, por ameaçar o *status* de autoridade do educador, embora, no discurso pedagógico, a “formação de um sujeito participativo e crítico” apareça inúmeras vezes em políticas educacionais e projetos pedagógicos, mas de modo idealista, como boa intenção pedagógica que flutua à margem da história.

Seria possível esperar que a “consciência crítica” sucumbisse como mais um modismo pedagógico, não fosse o seu caráter também histórico de necessidade dessa categoria: mantidas as condições de opressão, mantêm-se as necessidades de prática de liberdade, sob qualquer nome que se dê às categorias que as representam.

Desse modo, o desmonte da “consciência crítica” não pôde ocorrer diretamente: foi preciso recorrer a diversas “teorias de educação” para que

fossem criados discursos acadêmicos e narrativas de processos educacionais que permitissem continuar a falar de consciência crítica como uma ideia, e não como práxis social. Para isso, recorreu-se à universalização da consciência crítica: ela seria uma condição de um sujeito universal e abstrato, profundamente democrático, pois seria o mesmo e igual para todos. O idealismo que não diz o próprio nome reze, assim, a possibilidade de se falar sem transformar; de descrever o problema social da opressão sem a necessidade de resolvê-lo ou mesmo negar a hipótese de resolvê-lo.

Contudo, são os processos históricos que instituem o que se chama, por isso mesmo, de “instituições”, e não o contrário. A prática de apagamento da presença, da fala e da ação coletiva dos grupos sociais oprimidos não foi suficiente para apagar as relações sociais concretas de violência contra esses grupos. A democracia baseada na igualdade epistemológica de todos os sujeitos universais não foi suficiente para eliminar as desigualdades e assimetrias de justiça da prática das democracias históricas.

Com a permanência das condições e das práticas de opressão e com a diluição idealizante da proposta da consciência crítica em uma igualdade epistemológica, os grupos sociais oprimidos recuperaram a precedência no dizer sua própria realidade social por meio de outras categorias como o “lugar de fala”, expressão derivada das teorias feministas que se referem ao *feminist standpoint* (RIBEIRO, 2017).

O “lugar de fala” teve um antecedente histórico, próximo e identificado à consciência crítica, qual seja, a “consciência de classe”, da qual derivou outra categoria, a “ótica de classe”. A “consciência de classe” vem diretamente de Marx e Engels e dela se elaborou a ótica de classe ou perspectiva de classe, para conferir legitimidade ao discurso de quem não pertence economicamente à classe, mas fala na perspectiva dela, com todas as dificuldades e armadilhas dessa construção. À medida que o processo de democratização da educação, dentro e fora das instituições escolares e acadêmicas, foi, de algum modo, realizando a incômoda tarefa da conscientização e de sua expressão na fala e na escrita, ou seja, no discurso social, as “ótics” e “perspectivas” dos agentes externos tiveram que retroceder diante da conquista de espaços por grupos oprimidos que abriram espaço para o seu “lugar de fala”.

O objetivo aqui é evidenciar o caráter de práxis social do lugar de fala, integrando essa categoria à consciência crítica para que ambas permitam à pessoa participar do sujeito coletivo na prática de liberdade transformadora da sociedade.

## Do coletivo ao pessoal: o lugar de fala

Em “The problem of speaking for others”, Alcoff (1991) fundamentou algumas questões e premissas a respeito do lugar de fala. Entre suas inúmeras contribuições, ela retoma a questão ético-epistemológica de “ser a voz dos sem voz” ou de ouvir a voz dos oprimidos, pela importância do lugar de fala:

The creation of Women’s Studies and African American Studies departments were founded on this very belief: that both the study of and the advocacy for the oppressed must come to be done principally by the oppressed themselves, and that we must finally acknowledge that systematic divergences in social location between speakers and those spoken for will have a significant effect on the content of what is said. The unspoken premise here is simply that a speaker’s location is epistemically salient (ALCOFF, 1991, p. 10).

Falar pelo oprimido pareceu, ao longo dos séculos XIX e XX, uma prática libertadora que gerou, como efeito, o próprio fim dessa prática de falar, a partir do movimento pelo qual os grupos oprimidos passaram não só a elaborar seu próprio discurso, mas também a estabelecer marcos críticos e limites aos discursos externos, mesmo que em sua defesa.

Do ponto de vista da educação freireana, tal movimento não é uma surpresa, mas o próprio caminho da educação. Se havia algo de surpreendente no método de alfabetização de Paulo Freire era que, desde o primeiro momento, alfabetizar era dar instrumentos aos oprimidos para que falassem de seu mundo, para que organizassem o pensamento e a ação em função da transformação de seu mundo, para construírem sua liberdade diante dos processos de opressão.

Não por acaso, uma das referências primeiras da categoria que no Brasil denominamos “lugar de fala” se situa na década de 1980, no texto “Can the Subaltern Speak?”, de Gayatri Spivak (1988). Aqui o termo “subalterno” se remete às “classes subalternas”, e Spivak alinhava a imposição de silêncio ao subalterno à imposição de silêncio às mulheres e ao feminismo; era o que também se chamava de opressão.

Observa-se, assim, que, da origem das questões sociais de classe do século XIX, o século XX encontrou uma coleção interminável de opressões e de grupos sociais oprimidos por raça, classe e gênero. Também não por acaso é da década de 1980 o clássico de Angela Davis (2016) “Mulheres, raça e classe”, que reúne ensaios de história da mulher estadunidense conduzidas por essas três categorias.

Ora, em sua raiz do século XIX, a classe social e, em particular, a classe proletária não instituíam a sua consciência de classe por meio de soma ou justaposição de vontades individuais. O modo de produção da ordem econômica estabelecia uma divisão de poder e convertia-se em economia política, e essa divisão configurava as classes. O pertencimento à classe não consiste em uma adesão da consciência individual; pelo contrário, a condição determinada para a classe também estabelecia a consciência individual.

A categoria “estrutura” representa esse poder determinante do conjunto de relações econômico-culturais que delimitam o que a classe pode ver, crer, saber e, sobretudo, fazer. Sobre ela, Marx (2000, s/p) colocou todo o peso da sua sexta tese sobre Feuerbach: “[...] Mas, a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo. Na sua realidade ela é o conjunto das relações sociais”.

Da relação social fundamental para a sobrevivência, que era a produção e, portanto, o trabalho, o século XX encontrou outras relações sociais fundantes, do trabalho e das demais práticas culturais, como as práticas discriminatórias do racismo, as práticas de gênero, as práticas de sexualidade.

O emaranhado dessas relações criou outras categorias além de “classe”, gerando inúmeras discussões se a classe ainda teria conservado o seu lugar primeiro nas revoluções sociais ou se deveria se equiparar às demais categorias de relações sociais.

Do ponto de vista dos grupos oprimidos, porém, a questão era outra: as cadeias de opressão multiplicaram as formas de reprimir, de silenciar, de punir e contavam com inúmeros aparelhos e dispositivos, de modo que, no século XIX, não se construiu uma nova distopia, mas apenas se deu conta da imensa distopia que se vivia sob o nome de civilização.

Sobre cada grupo, sobre cada pessoa, esse emaranhado de relações de opressão se entrecruza de formas próprias e específicas, e é a essa estrutura que se deu o nome de “lugar de fala”. Porque se o grupo ou pessoa oprimida for dali exercer sua voz, sua ação, sua práxis, também é dali que receberá os mecanismos de controle e de opressão.

## Lugar de fala: o equívoco individualizante

Entendido o lugar de fala como uma estrutura econômico-cultural que se alinha ao que Djamila Ribeiro (2017) ensina sobre como essa categoria foi elaborada dentro das teorias do feminismo e dali foi sendo aplicada a outros contextos de opressão social, é necessário haver atenção a dois equívocos possíveis na sua aplicação.

O primeiro deles, observado também por Djamila Ribeiro, é o apagamento do caráter histórico-social de origem do lugar de fala. Novamente, quem viveu ou estudou os debates dos séculos XIX e XX há de se lembrar do desejo de retornar a uma “essência” do proletariado, como se a classe pudesse ter propriedades transcendentais, meta-históricas, de iluminação ou de transformação.

A busca por uma “essência” transcendente é praticamente uma pedra filosofal epistemológica, pois quem é possuidor do conhecimento da essência possui também o conhecimento universal e, assim, não precisa mais investigar a coletividade, seja ela de qual ordem for. Dito de uma forma mais direta, quem possui a essência não precisa ouvir mais ninguém, pode retirar-se do diálogo e elaborar teorias a partir de suas ideias.

Há, porém, um certo pudor acadêmico em cometer metafísica explícita, então se retorna à essência possível em uma sociedade de hiperconsumo: a essência do indivíduo como causa única de todos os movimentos sociais, fonte e destino de todos os direitos.

Com essa chave ideal, o lugar de fala deixa de ser a determinação das inúmeras relações sociais que oprimem grupos e pessoas e passa a ser a condição única e privilegiada do emissor do discurso, ou seja, deixa de ser um lugar social para ser um lugar individual e, dito claramente, egocêntrico.

O resultado dessa atitude é o mesmo da proposta do conhecimento universal: se ninguém pode ter o privilégio de estar nas minhas vivências e na minha mente, então tenho a autorização tanto para falar como para não ouvir.

É um caso de solipsismo pós-moderno: quem elabora o discurso se apega ao caráter singular de sua experiência para dizê-la “única” e, assim, conferir-lhe “valor”, por sucessivas abstrações que eliminam as condições sociais e históricas que instituem a singularidade da pessoa ou do “indivíduo”.

Djamila Ribeiro (2017) distingue a postura social e a postura individualista quanto ao lugar de fala, ao colocar a posição de Patricia Collins, que adere, na primeira posição e a na segunda posição, à crítica que Susan

Hekman move ao lugar de fala: diversamente do que pensa a postura individualista, o lugar de fala não é uma soma de situações individuais, mas um conjunto de práticas culturais que situam aquelas pessoas e o grupo de modo a controlar seus discursos e sua práxis (RIBEIRO, 2017).

## **Lugar de fala como idealização legitimadora**

O segundo equívoco possível, já anunciado, é o de retorno ao argumento de autoridade: ao admitir o fundamento econômico-social do lugar de fala, é possível acrescentar que ele confere uma posição privilegiada e única na visão de um problema. Esse equívoco é herdeiro das buscas de legitimidade de discurso do século XX e no valor invisível que uma condição histórico-social daria ao falante, ou seja, novamente clamor por uma “essência”.

Tal equívoco é mais difícil de se tratar porque, do ponto de vista epistemológico, há mesmo uma singularidade no lugar de fala, ou seja, não é possível visão ou aproximação de um problema sem que se ouçam, de seus lugares de fala, os sujeitos e, nas relações de opressão, o lugar de fala dos grupos oprimidos. Mais ainda: a condição de grupo oprimido não pode ser “empatizada” pelo grupo opressor, ou seja, não pode ser “universalizada” por uma prática discursiva.

Não admira que o sentimento de “empatia” esteja sendo exaustivamente repetido, pois tem o efeito de uma motoniveladora universalizante das experiências sociais: pela “empatia” todos podem “sentir com o outro o que ele sente” e, assim, anular a legitimidade do seu lugar de fala. Impedidos pela epistemologia de fundar a universalidade do conhecimento no sujeito racional transcendental, a emoção vem em socorro e cala o subalterno pela empatia: “eu o compreendo, não precisa falar”.

O lugar de fala confere uma singularidade à pessoa, porém é preciso entender que não a torna “representante” de seu grupo social, das pessoas que vivem sob as mesmas opressões. É por esse caminho que os dispositivos de poder despotencializam os discursos dos oprimidos: porque em qualquer grupo o poder é pequeno e, individualmente, também se rompe com facilidade, esfacelado em individualidades.

É a estratégia do grupo hegemônico em apontar a singularidade e a individualidade da experiência do oprimido e tentar universalizar os seus valores como “humanos”, quando, ao exame mais atento, nenhuma “experiência” é universal.



O lugar de fala é um marco crítico, ou seja, um dos fundamentos da consciência crítica: diante de um problema ou uma situação de opressão que me apresentam, só posso transcender historicamente a essa situação se ela está no meu mundo vivido. Se ela não está, a minha singularidade ouve a singularidade do outro, o qual está sendo oprimido, porque esse outro narra como se dá a opressão naquele grupo social, naquela classe, do ponto de vista de sua vivência singular, mas que também me invoca eticamente, porque estamos na sociedade humana.

Tentar anular o discurso do oprimido, apelando para a diversidade dos discursos das pessoas que sofrem opressão – “acontece com você, mas conheço alguém com quem isso não acontece” –, é tentar refutar a indução pela negação, a evidência pelo argumento à pessoa.

Para quem é mais velho ou leu a história, seria perguntar se camponeses poderiam fazer revolução ou se ela é privilégio dos proletários, pois eram eles que estavam no estágio industrial do século XIX. Teriam os camponeses “lugar de fala” na classe oprimida?

## **Dialética dos sujeitos: lugar de fala e consciência crítica**

Paulo Freire (2015), em “Educação como prática da liberdade”, discorre sobre educação e conscientização e indica duas de suas fontes: Karl Mannheim e Álvaro Vieira Pinto.

Mannheim (1972) havia proposto, em “Ideologia e Utopia”, a sua tese de uma sociologia do conhecimento: o lugar social ocupado pelo sujeito conferia-lhe determinada condição epistemológica. Contudo, ao divergir da proposta negativa de ideologia do marxismo, recebeu a crítica de nivelar sob o nome de ideologia tanto esta quanto a práxis. Para Mannheim (1972), a princípio, todo projeto social seria uma utopia, mas, à medida que esse projeto não se realiza na história, então se converte em ideologia. A consequência para a educação é a de que o projeto educativo que não resulta em liberdade histórica deixa de ser uma utopia para ser ideologia da educação, um discurso de controle, e não um discurso de liberdade.

De Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire recebeu a distinção entre consciência ingênua e consciência crítica, duas categorias que podem, hoje, ser aproximadas do lugar de fala.

Primeiramente, retoma-se a característica da consciência ingênua:

Apenas reflete sobre o mundo de suas ideias, o investiga, enriquece pela observação, pelo estudo, pela meditação, mas não inclui entre essas ideias a representação dos fatos objetivos de que elas dependem, ou mesmo, nega enfaticamente tal dependência (VIEIRA PINTO, 1960, p. 20).

Seria possível dizer hoje que a elaboração de um discurso sem que se explicita o lugar de fala, ou, ao menos, as condições desse lugar que determinam esse discurso, seria a característica da consciência ingênua.

Vieira Pinto (1960) já observava que consciência ingênua, portanto, não se confunde com ingenuidade nem com a falta de letramento ou, como ele denominava, a consciência inculta, isto é, com um conjunto limitado ou insuficiente de categorias para elaborar o seu discurso.

Pelo contrário, é possível uma consciência ingênua acadêmica, esclarecida, rica em categorias, termos, expressões, sem que, contudo, quem emite o discurso seja capaz de nele incluir a análise dos determinantes de sua elaboração. Em outras palavras, é possível um discurso cientificamente ou filosoficamente elaborado, que não contenha o elemento crítico de delimitar o seu lugar de fala.

Por outro lado, a consciência crítica:

Conhece a existência do necessário condicionamento das ideias que possui, busca relacioná-la aos seus suportes reais e, sem deixar de organizar logicamente a sua compreensão, não exclui a referência obrigatória a um fundamento na objetividade (VIEIRA PINTO, 1960, p. 20).

As condições de objetividade, aqui, não são simplesmente os dados empíricos, mas as condições socio-históricas, anteriores e supervenientes a quem elabora o discurso. É o reconhecimento de que o ato de pensar não é regido por um *daimon*, um gênio inspirador, mas por vozes educadas e elaboradas muito antes que se pensasse em elaborar um discurso.

O condicionamento de ideias, os seus suportes reais e a objetividade se expressam no elemento crítico do lugar de fala, e, do mesmo modo que não existe um lugar de fala privilegiado, mas lugares de fala singulares e representativos de condições socio-históricas, também a consciência crítica não apresenta condição privilegiada pela maior ou menor erudição de seu

discurso: importa que seja crítica em relação ao conhecimento das condições em que produz o seu discurso, com os recursos lógicos e linguísticos que tiver.

Desse modo, Vieira Pinto (1960) defendia que tanto uma pessoa com sólida formação acadêmica como uma pessoa sem letramento poderiam elaborar suas ideias a partir da consciência crítica, com a diferença de maior ou menor erudição de seu discurso, que não afeta o elemento crítico.

Os elementos de modernidade presentes na proposta de consciência crítica se associam aos elementos de estruturalismo e pós-estruturalismo presentes na proposta do lugar de fala pelo fundamento comum da consideração das determinações socio-históricas por quem reflete e elabora o discurso. Essa convergência não é um feliz acaso.

Em 1965, Paulo Freire, em sua obra, fez um esclarecimento em que fala da:

Opção por uma sociedade parcialmente independente ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhes são sujeitos. Este é o dilema que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos – ao Terceiro Mundo. [...] A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade (FREIRE, 2015, p. 515).

Em todo esse esclarecimento, bem como em diversos momentos de sua obra, Paulo Freire situa o seu lugar de fala, situa-se no confronto entre ser o educador erudito, da educação alienante, ou educar para a liberdade, no que ele denomina “autorreflexão”, necessária a todos os que participam da educação.

A descolonização da consciência não é apenas a elaboração de um pensamento: “ah, sim, venho de uma sociedade que se originou de um processo de colonização e, claro, isso deve ter alguma consequência”. Ela é uma prática, isto é, um movimento de novas relações e novas representações que rompem com as práticas colonizadoras. E, nesse momento do discurso, é preciso retornar ao termo “romper”, em vez de usar o mais contemporâneo “desconstruir”, porque nenhum processo descolonizador se deu sem um caráter histórico revolucionário.

O subalterno, ainda calado, pode desconstruir muitos discursos, sem, contudo, ter uma prática transformadora. O que a modernidade e, sobretudo, o século XIX, que amanheceu com a revolução libertadora do Haiti, têm a ensinar no século XXI é que a descrição das estruturas e dos dispositivos pós-estruturais ainda será uma prática apenas verbal e próxima do positivismo.

## Considerações finais

O mundo acadêmico vive de discursos. A produção científica é, ao final e em todos os campos da ciência, uma enorme elaboração discursiva, em que a disputa de poder converge para a conquista de audiências qualificadas e “reconhecimento”. É possível que a comunidade científica não perceba seu lugar de fala: uma linda gaiola dourada, da qual os pássaros emitem os mais belos cantos e granjeiam a admiração e o reconhecimento universais. Contudo, seu lugar ainda é uma gaiola. O enfeite maior da prisão não a torna libertadora.

A condição de oprimidos dos grupos sociais acadêmicos e científicos sofre um enorme apagamento pelos inúmeros privilégios que essa gaiola dourada provê. Não admira, portanto, que as pessoas que compõem esses grupos muito raramente se originem de grupos oprimidos por caminhos econômicos e culturais externos à academia.

Vieira Pinto advertiu, há nada menos que 70 anos, sobre a possibilidade de a consciência ingênua ser uma consciência instruída e erudita. O ato de ler o “Mito da Caverna”, de Platão (1990, Livro VII), um clássico sobre a ruptura da consciência ingênua para a consciência crítica – a despeito da conclusão aristocrática a que Platão chega –, não é por si mesmo libertador. Hoje se é capaz de sustentar a opressão por gerações, com grandes massas de gente academicamente letrada, instruída, graduada e pós-graduada, que pensa dever ser reconhecida socialmente pelo seu incomensurável saber.

Ao desenvolver os elementos da categoria de consciência crítica, em direção à práxis coletiva e libertadora, encontram-se as condições que levaram à formulação da categoria “lugar de fala”, primeiro nas teorias feministas e delas se aplicando às demais condições sociais. Procurou-se demonstrar que essas duas categorias se complementam não sob um ponto de vista puramente lógico, de relações de simetria ou pertencimento,

mas do ponto de vista histórico e social dos grupos que agem na história na direção de libertarem-se das agências de supressão e repressão de seu discurso e de sua ação.

Paulo Freire, nesse texto inicial de “Educação como prática da liberdade” (2015), deve mais uma vez ser lido, por evidenciar no seu relato-teoria as contradições que encontrou em si, em sua prática, nos grupos de que participou como aprendiz e cronista reflexivo dessas experiências. É interessante observar estratégia textual semelhante em um texto contemporâneo, como o de Djamila Ribeiro, porque uma categoria de análise não se encerra em seu “nome”, mas se abre pela prática socio-histórica, pela práxis a que ela conduz.

O elemento comum que se encontra em tanta gente citada neste trabalho é o direcionamento do pensar na transformação do mundo, na transformação das condições de opressão. Nesse sentido, essas vozes não são vozes “iluminadas”, mas sim que construíram sua coerência pela consideração crítica de sua condição, pelo esclarecimento das raízes e destinos de seu discurso, situadas em seus lugares de fala.

Pessoalmente, reencontro-me com esse marco crítico 30 anos após ter indagado sobre essa gaiola, chamada universidade, nos estudos e na dissertação de mestrado. Naquele momento, nos mesmos anos 1980, tantas vezes aqui lembrado, o lugar de fala se movia pelo combate à ditadura instalada no país. Enquanto hoje muitos se desanimam diante do que chamam de retrocessos – e motivos existem para essa constatação –, lembro da lição aprendida naqueles anos, de que a expressão “o inexorável progresso e a evolução da consciência” era mais próxima de uma crença positivista do que uma posição política de transformação.

O desafio da práxis educativa é constante, pois, a cada dia que as portas da educação se abrem, dentro e fora das instituições se abre o dilema se ela se converterá em processo de domesticação ou libertação.

A história não é linear, nem o futuro será sempre melhor do que o presente. Tais certezas não existem para nenhum lugar de fala. A história é o método dos oprimidos, e, se os livros celebrados na academia calarem os seus relatos, as ruas da cidade e os campos rurais falam com sofrimento, fome e sangue dos corpos oprimidos e escrevem cotidianamente essa história.

Desse modo, educar para a ação coletiva é fazer com que, das estruturas do discurso e do lugar de fala, potencialize-se a consciência crítica, e dela, a práxis transformadora. É uma exigência que o século XXI cobra urgentemente.

Recebido em: 08/08/2019  
Revisado em: 30/08/2019  
Aprovado em: 29/10/2019

## Notas

1 Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Professora do Instituto Federal de São Paulo, *campus* Salto. E-mail: vania.gomes@ifsp.edu.br

## Referências

- ALCOFF, Linda. The problem of speaking for others. **Cultural Critique**, n. 20, p. 5-32, 1991.
- DAVIS, Angela. **Mulher, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. E-book.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. 2. ed. São Paulo: Zahar, 1972.
- MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Lisboa: Edições Progresso, 1982. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>. Acesso em: 7 jul. 2019.
- PLATÃO. **A república**. 6. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1990.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. E-book.
- SPIVAK, Gayatri. Can the subaltern speak? *In*: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (ed.). **Marxism and the interpretation of culture**. London: Macmillan, 1988.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e realidade nacional**. v. 1. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.