

Paulo Freire e a atualidade da relação “opressor-oprimido” na sua pedagogia de libertação

GABRIEL HUMBERTO MUÑOZ PALAFOX¹

Resumo

Este artigo pretende demonstrar elementos que comprovam a atualidade do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, sobretudo a atualidade da relação oprimido-opressor. Buscam-se resgatar os elementos conceituais centrais da obra de Paulo Freire para pensar em possibilidades de emancipação por meio das práticas educativas libertadoras. Tem a finalidade de contribuir para desmistificar as compreensões comuns e desvirtuadoras sobre o pensamento de Paulo Freire, apresentando-o como um autor para além de seu tempo.

Palavras-chave: Opressão. Oprimido. Libertação.

Paulo Freire and the relevance of the “oppressor-oppressed” relationship in his pedagogy of liberation

Abstract

This article intends to demonstrate elements that prove the actuality of the thought of the Brazilian educator Paulo Freire, especially the actuality of the oppressed-oppressor relationship. It seeks to rescue the central conceptual elements of Paulo Freire’s work to think about possibilities for emancipation through liberating educational practices. It aims to contribute to demystify the common and disruptive understandings of Paulo Freire’s thought, presenting him as an author beyond his time.

Keywords: Oppression. Overwhelmed. Release.

Paulo Freire y la relevancia de la relación “opresor-oprimido” en su pedagogía de la liberación

Resumen

Este artículo pretende demostrar elementos que prueban la actualidad del pensamiento del educador brasileño Paulo Freire, especialmente la actualidad de la relación oprimido-opresor. Busca rescatar los elementos conceptuales centrales del trabajo de Paulo Freire para pensar en las posibilidades de emancipación a través de prácticas educativas liberadoras. Su objetivo es contribuir a desmitificar las interpretaciones comunes y disruptivas del pensamiento de Paulo Freire, presentándolo como un autor más allá de su tiempo.

Palabras clave: Opresión. Abrumado Liberación.

“Quem, melhor que os oprimidos, está preparado para compreender o terrível significado de uma sociedade opressora? Quem sofre os efeitos da opressão com mais intensidade que os oprimidos? Quem com mais clareza que eles podem captar a necessidade da libertação? Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para conseguí-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade.”

Paulo Freire (1979, p. 31)

Introdução

O presente estudo é resultado, em parte, da convivência acadêmica com o professor Paulo Freire durante a realização do curso de mestrado realizado entre 1986 e 1990 na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, bem como da práxis fundamentada no estudo de sua obra ao longo da minha carreira docente no campo da educação no ensino público superior brasileiro.

O objetivo deste trabalho é analisar a relação “opresor-oprimido” em Paulo Freire, enquanto categorias de fundamental importância para a compreensão crítica, tanto da obra desse educador quanto da realidade brasileira e latino-americana em geral.

Como resultado dessa análise, verifica-se a atualidade da obra desse autor, principalmente se contextualizada à luz do recrudescimento das práticas autoritárias e excludentes de controle social, promovidas na contemporaneidade pelo histórico opressor capitalista diante dos inegáveis avanços dos setores populares/progressistas da sociedade brasileira, na conquista de direitos e acesso a eles, com iguais oportunidades de desenvolvimento humano-social para todos, sem exceções.

Sérgio Pereira da Silva, filósofo e amigo a quem dedico, *in memoriam*, o presente trabalho², sempre perguntava como é que nós educadores,

[...] reagimos à opressão que nos arrancou a voz, nas ditaduras do século passado? Como enfrentamos o autoritarismo que vitimou mais que uma geração, calou milhares e levou, ou manteve milhões de brasileiros na linha da miséria e da indignidade social? Se muitos resistiram nos campos e nas cidades, com armas em punho, para alguns educadores, a luta se travou no cotidiano das práticas educativas, no currículo, ou no conflito das ideias. Isso se deu através da imprescindível denúncia do autoritarismo e da violência além do esforço por liberdade curricular e metodológica (SILVA, 2008, p. 230).

Apesar desse labor de resistência político-pedagógica, ao estudar os fundamentos do mal-estar docente na atualidade, Silva também percebeu a presença de educadores que optaram por não resistir à opressão e decidiram combatê-la, inclusive negando os conflitos sociais decorrentes desse fenômeno social, implicando, em muitos casos, no mergulho em um

[...] labirinto de algumas querelas lógicas e idealistas que forjaram um exercício vicioso de pensar o pensamento dando à teoria vida própria, sentido em si mesma, entendendo, porém, que provavelmente estes mesmos profissionais não tivessem clara consciência de estarem operando, na prática, um afastamento do cotidiano escolar quando julgavam distanciar-se apenas em função de uma estratégia, nos moldes de uma *epoché* fenomenológica³, considerando que muitas práticas educacionais e concepções teriam a sua motivação em territórios psicológicos, políticos ou culturais não conscientes capazes de produzir costumes, habitus, discursos e atitudes que terminam interferindo significativamente na rotina escolar e nos demais espaços sociais (SILVA, 2008, p. 230).

Nesse sentido, ao perguntar-nos quais seriam as possíveis implicações político-pedagógicas das interferências produzidas na rotina escolar pelas práticas educacionais e concepções utilizadas por educadores que não resistem à opressão imposta, torna-se inevitável a necessidade de trazer à tona a figura de um dos pensadores que refletiu, em profundidade, sobre a lógica da opressão e suas resultantes no campo da educação. Esse autor é, sem dúvida nenhuma, o professor brasileiro Paulo Reglus Neves Freire, melhor conhecido como Paulo Freire (1921-1997), por considerar, entre outros aspectos, que esse tipo de prática e de concepção educacional, tal como a citada por meu saudoso amigo Sérgio, pode contribuir, em maior ou menor medida, para reforçar o exercício de uma educação domesticadora, ideologicamente colocada a serviço da classe opositora.

Parte da relevância da obra de Paulo Freire reside no fato de que, para ele, era muito difícil pensar na práxis dos profissionais da educação, os quais ele denominava carinhosamente como “educadores”, sem o estabelecimento de uma relação crítica com os educandos. Uma relação político-pedagógica em que o ato de conhecer deveria envolver um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta para uma nova ação (ação-reflexão-ação), de forma a engajar os educandos em um autêntico processo de abstração, por meio do qual deveriam refletir sobre a totalidade de um objeto de conhecimento ou, em outras palavras, sobre formas de orientação no mundo partindo da sua própria cotidianidade, sentindo-se, assim, desafiados a analisá-las com liberdade, relacionando o ato de transformar o mundo com o ato de pronunciá-lo de forma crítica e construtiva. Isso em razão de que,

não há pronúncia do mundo sem consciente ação transformadora sobre o mesmo. Ação consciente a que Marx várias vezes se referiu. Mas é necessário sublinhar-se, também, que há diferentes maneiras de “pronunciar o mundo”. A das classes dominantes, que determina o silêncio das classes dominadas ou a aparência de sua voz, na sua recuperação por aquelas, e a das classes dominadas, que demanda sua organização revolucionária para a abolição das estruturas de **opressão** (FREIRE, 1981a, p. 41, grifo nosso).

Para exemplificar essa questão, como não se lembrar daquela famosa passagem escrita por Freire no seu livro “Ação cultural para a liberdade e outros escritos” (1981a), quando pergunta o que poderiam

um trabalhador camponês ou um trabalhador urbano retirar de positivo para seu quefazer no mundo, para compreender, criticamente, a situação concreta de opressão em que se acham, através de um trabalho de alfabetização em que se lhes diz, adocicadamente, que a “asa é da ave” ou que “Eva viu a uva”?

Reforçando o “silêncio” em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia da acomodação, não pode jamais um tal trabalho constituir-se como um instrumento auxiliar da transformação da realidade.

Mas, por outro lado, na medida em que, em si mesma, esta alfabetização não tem a força necessária para concretizar pelo menos algumas das ilusões que veicula, como, por exemplo, a de que o “analfabeto que aprende a ler consegue um emprego”, cedo ou tarde termina por funcionar contra os objetivos amaciadores do próprio sistema, cuja ideologia ela reproduz.

Na proporção em que os ex-analfabetos, que foram “treinados” na leitura de textos sem a análise de sua vinculação com o contexto social, já agora lendo, mesmo mecanicamente, procuram o emprego ou o melhor emprego e não os encontram, percebem a falácia daquela afirmação irresponsável. O feitiço, então, mais uma vez, cai sobre o feiteiro (FREIRE, 1981a, p. 12).

No entanto, a obra desse educador não pode ser adequadamente compreendida se desvinculada do contexto histórico-cultural da região Nordeste brasileira onde foi inicialmente concebida, motivo pelo qual vale aqui recomençar a análise lembrando que Paulo Freire deu início à sua práxis político-pedagógica nos anos 1960 em um contexto extremamente desigual de desenvolvimento econômico, social e cultural, que se refletia no país, tanto com altíssimos níveis de pobreza quanto com a existência de uma população que contava, na época, com aproximadamente 30 milhões de analfabetos em idade adulta.

Para Freire, o Nordeste do país encontrava-se dominado por uma “cultura do silêncio”, uma sociedade “fechada” e “hierarquizada” que precisava avançar na perspectiva da construção de uma sociedade democrática em que o povo pudesse ser o protagonista efetivo dessa transformação.

Trabalhando no contexto da alfabetização de adultos, Freire afirmava que o papel da educação deveria ser o de participar da construção dessa socie-

dade democrática e que essa construção somente seria possível como resultado da luta das massas populares contra a opressão do dominador capitalista.

Embora a obra de Paulo Freire tenha suas raízes na vida do Nordeste brasileiro, seu pensamento transcendeu esse marco histórico-geográfico, ao defender e promover, nacional e internacionalmente, o conhecimento de uma filosofia e práxis educacional orientada para os interesses das classes populares, como instrumentos de mudança e de transformação social:

O pressuposto básico que norteia o pensamento e a ação de Paulo Freire: a ideia do homem como um ser “inacabado”, inconcluso, num mundo que também está sendo construído, em processo dinâmico. Um homem que não está no mundo, como um objeto a mais, como os animais, mas que se integra a este mundo, para refletindo sobre seu contexto, intervir nele, com vistas a sua transformação (GADOTTI, 1989, p. 66).

As ideias de Freire a respeito de uma educação voltada para os interesses das classes populares, dos oprimidos, além de fundamentar-se em uma concepção dialética de educação e sociedade, afirmam a importância de uma relação educador-educando pautada por dinâmicas de aprendizagem mútua, cujo ponto de partida deve ser a prática social vinculada a uma forte orientação teórica.

À medida que o indivíduo se identifica no processo educativo como sujeito, como ser humano no mundo e com o mundo dentro do qual podem ser caracterizados interesses associados a relações de opressão, criam-se possibilidades para alcançar um entendimento crítico da realidade, de organização e mobilização para a conscientização, a qual, tal como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano-social.

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora (FREIRE, 1981a, p. 53).

Para Freire, em contraposição aos animais que buscam uma adaptação ao mundo, o ser humano formula objetivos, planeja a ação no mundo e reflete sobre essa ação, replanejando-a, daí a sua especificidade como

sujeito integrante do mundo, na medida em que é capaz de efetivar uma prática consciente que envolve reflexão, intencionalidade e transcendência em busca da transformação da realidade.

A relação “opressor-oprimido” na obra de Paulo Freire

As categorias “opressor-oprimido” são sinônimas da relação “dominador-dominado” e estão presentes em toda a obra de Paulo Freire.

Para esse educador, a busca da humanização, como vocação do ser humano, é afirmada pelo anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada. Opressão significa, aqui, “controle esmagador, necrófilo, que nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1987, p. 37).

A prática social do opressor é denunciada por Freire como falsa generosidade, pois a sua finalidade é amenizar o poder diante dos oprimidos. “A ordem social injusta é a fonte geradora, permanente desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria” (FREIRE, 1987, p. 17).

Essa análise foi reforçada no livro “Conscientização”, quando, ao tratar da questão da “práxis da libertação”, Paulo Freire aponta como palavra-chave a opressão e afirma, entre outros aspectos relevantes, que a “generosidade dos opressores alimenta-se de uma ordem injusta que é preciso para justificar tal generosidade” (FREIRE, 1979, p. 31). Por isso, a liberdade

é uma conquista e não uma doação. Exige uma permanente busca que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal fora dos Homens ao qual, inclusive, eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento em que estão inscritos os homens como seres inclusos (FREIRE, 1987, p. 18).

A liberdade como conquista se concretiza na luta de classes em que poderá “nascer” o novo ser humano: “a nascer da superação da contradição com a transformação da velha situação concreta opressora que cede lugar a uma nova, de libertação” (FREIRE, 1987, p. 18).

Coerente com a sua filosofia, Freire (1987, p. 21) reafirma a noção dialética de práxis como espaço de busca da liberdade, enquanto “reflexão e ação dos Homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição ‘opressor-oprimido’”.

“Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para conseguí-la” (FREIRE, 1979, p. 31). Luta que representa um verdadeiro ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, que se reveste, tal como mencionado anteriormente, de falsa generosidade, daí a importância da educação no processo dinâmico de libertação dos oprimidos.

A práxis libertadora dos educadores, comprometida com a conscientização e a superação de toda forma de opressão, além de ser uma ação sempre inacabada em constante construção e transformação, torna-se, de fato, uma pedagogia dos seres humanos, empenhando-se na luta por sua libertação.

A conscientização não é propriamente o ponto de partida do engajamento. A conscientização é mais um produto do engajamento. Eu não me conscientizo para lutar. Lutando me conscientizo. A conscientização é a tomada de consciência que se aprofunda. Esse aprofundamento é gerado na Práxis e a reflexão sobre a própria luta que iniciou o processo de conscientização o intensifica. É um ciclo dinâmico (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 114-15).

Entretanto, um dos problemas da luta inicial pela conscientização é que, em muitos casos, os oprimidos têm o desejo de se tornarem eles mesmos opressores, pois esse é o modelo dominante da humanidade.

Infelizmente, a imersão dos oprimidos em realidades opressoras “impede-lhes uma percepção mais clara de si mesmos enquanto oprimidos” (FREIRE, 1979, p. 31), bastando citar, para isso, o caso daqueles camponeses ou escravos que, promovidos a chefes por seus patrões, tornam-se também mais violentos para manter os seus cargos e privilégios.

Dessa forma, a revolução que pretende transformar as relações de opressão deve enfrentar ainda esse fenômeno, pois o oprimido foi transformado em um “ser que tem desprezo por si mesmo, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele” (FREIRE, 1979, p. 32), tornando-se, em muitos casos, “emocionalmente dependentes”:

“O camponês sente-se inferior ao patrão, porque este parece ser o único que sabe e é capaz de fazer andar as coisas”. Tanto quanto persista a ambiguidade, os oprimidos são incapazes de resistir e carecem totalmente de confiança em si mesmos. Possuem uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade e no poder do opressor. A força mágica da onipotência do proprietário exerce um poder particular nas zonas rurais. Um de meus amigos, sociólogo, conta a história de um grupo de camponeses armados, na América Latina, que tinham se apoderado de um “latifúndio”. Por razões de tática, tinham a intenção de agarrar o proprietário como refém. Mas nenhum camponês teve a coragem de aprisioná-lo e guardá-lo; sua própria presença produzia terror. Talvez, também, o opor-se ao patrão provocasse sentimentos de culpabilidade. Certamente, o patrão estava “neles” (FREIRE, 1979, p. 32-33).

Para superação dialética dessa condição de opressão, é essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos no mesmo contexto cultural em que se constrói a sua consciência, motivo pelo qual Freire (1979) alerta afirmando que a cultura não é algo simplesmente construído pelo dominador, o qual a impõe aos dominados. Ela é resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador, daí a necessidade de refletir dialeticamente sobre essa relação de dependência e controle social enquanto fenômeno relacional que dá origem a diferentes formas de ser, de pensar e de expressar-se, isto é: “as culturas do silêncio e as culturas que têm uma palavra” (FREIRE, 1979, p. 34).

Uma cultura do silêncio nasce, por definição, em uma sociedade dependente em que sua voz não é uma voz autêntica, mas um simples eco da voz da metrópole, a qual, geralmente, detém não somente o poder dirigente, mas o poder econômico e tecnológico.

Uma consciência imersa na realidade social imposta pela dominação que não consegue se distanciar suficientemente da realidade para objetivá-la e conhecê-la de maneira crítica recebe o nome de consciência semi-intransitiva, característica das sociedades fechadas (FREIRE, 1979).

Quando o povo de uma sociedade dependente consegue romper com a cultura do silêncio e conquistar o direito da palavra, ou melhor, quando as mudanças radicais da estrutura transformam a sociedade de-

pendente, determinada sociedade, em seu conjunto, pode deixar de ser silenciosa em relação ao poder dirigente e agir para superar o estado de consciência semi-intransitiva.

Historicamente, somente a pressão das massas sobre as elites tem sido capaz de forçar mudanças que possam romper com a consciência semi-intransitiva para transformar-se, em um movimento dialético e progressivo, em consciência transitiva.

Se as massas oprimidas conseguem organizar-se e sair do silêncio imposto, elas mesmas vão assumindo atitudes cada vez mais exigentes e, conforme essas exigências vão sendo satisfeitas, elas mesmas tendem “não só a multiplicá-las, como também a modificar a natureza das mesmas” (FREIRE, 1979, p. 35).

Por outro lado, a passagem de um estado de consciência para outro “é também um momento de despertar da consciência das elites, momento decisivo para a consciência crítica dos grupos progressistas” (FREIRE, 1979, p. 37).

Entretanto, um opressor somente será solidário com o oprimido quando deixar de olhá-lo como uma categoria abstrata, como pessoa injustamente tratada, privada de sua palavra “de quem abusou ao venderem seu trabalho” (FREIRE, 1979, p. 31), e quando superar uma série de preconceitos historicamente concebidos, tais como “a falta de confiança no povo como capaz de pensar, de querer e de saber” (FREIRE, 1979, p. 32).

Além disso, somente na camaradagem com os oprimidos poderão os “convertidos” compreenderem tanto a sua característica maneira de viver quanto a relação “opressor-oprimido”, necessária para que o opressor possa “descobrir” concretamente o seu opressor e, portanto, a sua própria consciência.

Obviamente, o poder dirigente monitora esse processo de desenvolvimento e cria, constantemente, novos mecanismos para manter as massas silenciadas, surgindo, intencionalmente,

a manipulação populista enquanto espécie de narcótico político que entretém não somente a ingenuidade de consciência que surge, como também o hábito que as pessoas adquiriram de serem dirigidas. Também, na medida em que utilizam os protestos e as reivindicações da massa, a manipulação política acelera, de forma paradoxal, o processo pelo qual as pessoas desvelam a realidade (FREIRE, 1987, p. 67).

Quando as contradições de uma sociedade em transição aparecem claramente, os grupos progressistas passam a distingui-las melhor e manifestar com as massas populares e por caminhos diferentes, “tais como a literatura, as artes plásticas, o teatro, a música, a educação e a arte popular, sendo aqui o importante não os caminhos e sim a comunhão com as massas, às quais alguns destes grupos conseguem chegar” (FREIRE, 1979, p. 37).

Diante desses avanços populares, uma das respostas das elites econômicas e militares à crise provocada pela emergência popular é, para Paulo Freire, a prática do golpe de Estado, pois este é uma arma arbitrária e antipopular que pretende silenciar as massas e os segmentos progressistas que as apoiam.

O fato é que,

Numa estrutura de dominação, o silêncio das massas populares não existiria se não fosse pelas elites do poder que as mantêm em silêncio: não poderia haver uma elite do poder, se não fossem as massas. Da mesma forma que há um momento de surpresa nas massas quando começam a ver o que antes não viam, há uma surpresa correspondente nas elites quando começam a sentir-se desmascaradas pelas massas. Este duplo “desvelar-se” provoca inquietudes tanto nuns como noutros. As massas chegam a sentir-se desejosas de liberdade, desejosas de superar o silêncio no qual sempre haviam permanecido. As elites sentem-se desejosas de manter o “status quo”, não permitindo senão transformações superficiais para impedir toda mudança real em seu poder de dominar (FREIRE, 1979, p. 36).

Se os fundamentos ideológicos e institucionais utilizados pelas elites são fortes, então ficará mais difícil para as massas organizadas voltarem ao estágio pré-golpe, situação essa que forçará os movimentos populares a criar novas formas e novos mecanismos de conscientização, consubstanciados em novas formas de luta popular contra a exclusão.

Não sendo uma opção das massas, a exclusão torna-se, portanto, um ato-objeto de violência por parte do opressor, considerando que o ser marginalizado não é um ser “fora de”, mas, ao contrário, continua sendo um sujeito no interior de “uma estrutura social, em relação de dependência para com os que falsamente chamamos de autônomos e que, na realidade, são seres inautênticos” (FREIRE, 1979, p. 39).

Educação e opressão

Enquanto seres que somos, de transformação, e não de adaptação, o processo educativo, tal como proposto pela classe dominante, não pode limitar-se a transmitir conhecimentos, fatos e dados memorizáveis e repetitivos, buscando-se, com isso, promover uma acomodação ao mundo da obediência e do estabelecido. Denominado por Freire como educação bancária, um dos problemas de sua concretização reside no fato de que “o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita” (FREIRE, 1981b, p. 38).

Se a educação torna-se um ato de depositar, de transferir e de transmitir valores e conhecimentos, legitimando a sociedade opressora e a cultura do silêncio, o educador é aquele que educa, sabe, pensa, opta e tem a autoridade de escolher o conteúdo programático. Em contrapartida, os educandos são os que não sabem, os que escutam, que seguem as prescrições e determinações daqueles que sabem.

Dessa forma, enquanto o educador representa o sujeito do processo, os educandos tornam-se meros objetos que nada sabem, motivo pelo qual precisam ser salvos de sua ignorância. Os educandos, na concepção da educação bancária, são vistos como seres de adaptação e ajustamento, que não desenvolveram em si a consciência crítica que poderia contribuir para sua inserção no mundo como sujeitos.

Nesse tipo de educação batizada por Freire como bancária, predominam as relações narradoras e dissertadoras do educador, que tornam o processo de ensino e aprendizagem um ato de depositar determinados saberes que se consideram necessários para os que não sabem, anulando-se, assim, paulatinamente, o poder criador do educando ao estimular a sua dependência/subordinação, e não a sua autonomia; sua ingenuidade, e não a sua criticidade.

Há de se considerar também que, para Paulo Freire, existe um sem-número de educadores de boa vontade que apenas não sabem que se encontram a serviço da desumanização quando praticam a educação bancária. Esses educadores não percebem ou muitas vezes se negam a aceitar a ideia de que praticam a educação bancária/domesticadora e que, por esse motivo, muitas vezes, terminam ignorando ou desconsiderando que é no próprio depósito dos conteúdos ofertados aos seus educandos que podem ser encontradas contradições sociais e, inclusive, pessoais, apenas

revestidas por uma exterioridade que as oculta. E é justamente essa falta de percepção ou negação da possibilidade de se estar praticando uma educação bancária que parece ir ao encontro das ideias do meu colega Sérgio Pereira, quando afirma, tal como apresentado na introdução deste trabalho, que aqueles educadores que optam por não resistir à opressão o fazem provavelmente de forma inconsciente, considerando que muitas práticas educacionais e concepções têm a sua motivação “em territórios psicológicos, políticos ou culturais não conscientes capazes de produzir costumes, habitus, discursos e atitudes que terminam interferindo significativamente na rotina escolar e nos demais espaços sociais” (SILVA, 2008, p. 230).

Educação, opressão e libertação

Sob a perspectiva de exclusão, Freire (1979) considera que o analfabeto não é uma pessoa que vive à margem da sociedade, mas apenas um representante dos extratos dominados da sociedade. Reforçar a ideia de marginalidade significa reforçar a mistificação da realidade.

Por oposição, a educação libertadora considera o processo educativo como sendo uma ação cultural para a liberdade de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador e não deve ser tratada como uma forma de curativo que deve trazer “de fora” para “dentro” o doente, o excluído, pois esse tipo de práxis faz parte das lutas efetivas para a transformação da estrutura desumanizante, único caminho capaz de superar a alienação imposta na sociedade dependente.

Vale ressaltar aqui que, na práxis pedagógica libertadora, o diálogo é uma dinâmica de fundamental importância, considerando que ele somente ocorre de forma autêntica quando se dá entre iguais e diferentes, e não entre antagônicos, pois com estes, no máximo, pode haver um pacto: “em determinado momento, a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto, o conflito se reacende. É isso o que a dialética ensina” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 123-124).

Por outro lado, o educador humanista revolucionário deve concentrar os seus esforços para promover criticamente, sem ingenuidade, uma profunda confiança entre as pessoas que o rodeiam e, em seu poder criador, colocar-se no mesmo nível dos educandos (FREIRE; GADOTTI;

GUIMARÃES, 1985), ciente de que os seres humanos são sujeitos em devir, inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada.

Nesse contexto, a educação problematizadora, sem perder seu espírito crítico quanto à relação “opressor-oprimido”, deve ser capaz de estimular ações-reflexões sobre a realidade, procurando responder à vocação dos seres humanos enquanto seres autênticos que são “quando se comprometem na procura e na transformação criadoras” (FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1985, p. 81). Por isso, a educação, além de ser continuamente refeita pela práxis, além de não aceitar a ideia de se submeter às lógicas de mundo baseadas na existência de um pretensão presente “bem conduzido” ou de um “futuro já predeterminado”, deve buscar enraizar-se a todo momento no presente, que é dinâmico, sempre contraditório, para tornar-se revolucionária e, ao mesmo tempo, sem ilusões idealistas, portadora de esperança.

Em síntese, qualquer ação cultural planejada criticamente com a perspectiva de resistir lutando contra a superação da relação “opressor-oprimido” em todas as esferas da vida humana deve ser capaz de conduzir estrategicamente a uma luta contra as estruturas reprodutoras de opressão desumanizante. E, na medida em que

este projeto procura afirmar os Homens concretos para que se librem, toda concessão irrefletida aos métodos do opressor apresenta uma ameaça e um perigo para o mesmo projeto revolucionário. Por isso os revolucionários devem exigir de si uma coerência muito forte (FREIRE, 1979, p. 46).

A ação cultural para a liberdade empreende-se, dessa forma, contra a elite dominadora do poder, pois toda revolução cultural apresenta a liberdade como finalidade. Ao contrário, uma ação cultural, se for conduzida por um regime opressor como estratégia de dominação, jamais chegará a ser uma revolução cultural transformadora (FREIRE, 1979, 1981b).

Educação e práxis libertadora

Contrariamente à educação bancária e domesticadora, uma educação orientada para as classes oprimidas implica, por parte dos profissionais da educação, a formulação crítico-reflexiva de estratégias de ensino e de convivência social pautadas no desejo da emancipação/libertação, da

superação de preconceitos e todo tipo de discriminação humano-social, motivo pelo qual é necessário que essa educação tenha como fundamento central a busca do exercício da voz ativa baseada no diálogo crítico e construtivo conforme a problematização da realidade concreta, objetiva, real. Tudo isso com a finalidade de que tanto os educandos quanto os educadores possam apreender e ganhar experiência juntos, pensando nela e atuando criticamente sobre ela.

Por esses motivos, a educação libertadora é práxis, é reflexão e ação humana sobre o mundo que defende a ruptura, a mudança necessária à transformação social, contribuindo, dessa forma, para a conscientização do oprimido à medida que este constrói dialeticamente a passagem de sua consciência ingênua para a consciência crítica. Passagem essa que, para Freire (1981b, p. 39), somente pode acontecer por meio do processo educativo:

Se uma comunidade sofre uma mudança econômica, por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento esta consciência é ingênua, em grande parte mágica. Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Somente se dá com um processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica. Se não se faz esse processo educativo só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado.

Por esse motivo, o próprio Paulo Freire sempre enfatizou a necessidade de os educadores comprometidos com as classes populares não ficarem esperando que a possibilidade de tomada de consciência das contradições presentes nos conteúdos em relação à realidade ocorra por si só entre os educandos e mesmo entre os próprios educadores.

Sintetizando, em contraposição ao conhecimento mágico e linear muito presente nas formas ingênuas de conhecer o mundo, o qual pode ser – e é – transmitido, inclusive, nos processos institucionalizados de formação docente, a educação libertadora pode e deve dedicar-se a promover a aquisição de conhecimento crítico, construindo dialeticamente a possibilidade de que os educandos possam apreender e compreender a realidade, “desvelando” situações e razões que determinam ou condicionam a vida social, cultural e econômica em cada momento histórico da sua existência, uma vez que,

Cabe a homens e mulheres, além da função de descobrir a si mesmo, tomar consciência do que está a sua volta porque nessa interação consciência-mundo passa da esfera espontânea da apreensão da realidade à dimensão crítica na qual a consciência não pode existir fora da prática do processo de ação-reflexão para transformar o mundo (OSÓRIO *apud* CARBONELL, 2003, p. 134).

Por esses motivos, a ação educativa deve ser orientada, sem dogmatismos, por uma concepção dialética da sociedade e do ser humano, capaz de colocar o princípio da contradição como um dos fundamentos político-pedagógicos e metodológicos com capacidade de contribuir para que os educandos possam aprender a “olhar” o mundo como espaço de possibilidades, e não de determinismos fatalistas, prontos e acabados. Em síntese: para Freire, a realização da “leitura da palavra” sem relacioná-la com a “leitura do mundo”, além de ser considerada um “ato de domesticação” dos sujeitos, implica, por parte do educador, o necessário reconhecimento dialético, contraditório e político-pedagógico, dessa indissociável relação “palavra-mundo” no processo educativo.

Desta forma, assim como a luta pela humanização pressupõe a desumanização, como fato concreto ou como ameaça, assim também ambas envolvem práticas educativas antagônicas. É que, como temas contrários entre si, a humanização e a desumanização apontam tarefas educativas necessariamente contrárias também. Por isto é que o educador que fez a opção humanista, portanto, libertadora, não estará apto a cumprir a tarefa vinculada ao tema de sua opção, enquanto não tenha sido capaz, através de sua própria prática, de perceber corretamente as relações dialéticas consciência-mundo ou homem-mundo (FREIRE, 1981b, p. 80).

Educação libertadora e saber popular

Partindo da experiência desenvolvida nos círculos de cultura como espaços de formação libertadora, dentro dos quais o povo participa por meio da organização em grupos de estudo e de debates sistemáticos, Freire colocou em prática as suas ideias, tendo como referência o saber popular, ciente, porém, de que essa forma de saber poderia não contar,

inicialmente, com a clara consciência de estar vinculado a uma concepção de mundo que camufla ou esconde a “marginalidade”, a existência de uma cultura do silêncio⁴:

A principal característica desta consciência tão dependente como é a sociedade da estrutura a que se conforma é sua “quase aderência” à realidade objetiva ou sua “quase-imersão” na realidade. A consciência dominada não se distancia suficientemente da realidade para objetivá-la a fim de conhecê-la de maneira crítica (FREIRE, 1979, p. 59).

A consciência dependente/dominada pode ser enfrentada e superada por uma práxis pedagógica capaz de pesquisar o universo vocabular do educando, organizar o material coletado por meio de planejamento, pesquisa, fichas, desenhos, cartazes, livros etc., e, finalmente, pela “decodificação” desse universo, procurando-se problematizar e desvendar criticamente a realidade para “agir” sobre ela, uma vez que a educação como prática de liberdade abomina a ideia do ser humano “abstrato”, desligado do mundo, assim como também a ideia do mundo como uma realidade ausente desse mesmo ser humano em suas relações com o mundo.

Em síntese:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1987, p. 40).

Freire sempre afirmou que a finalidade maior da educação é alcançar a libertação de toda realidade opressiva, de toda injustiça e, ainda que tivesse clareza de que a educação não pode ser vista como uma panaceia capaz de se responsabilizar pela transformação do mundo, sempre acreditou que a transformação individual e social passa, necessariamente, pela educação:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos (FREIRE, 2000, p. 67).

Educação como práxis dialógica

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é um privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.”
Paulo Freire (1987, p. 44)

Tal como vem sendo descrito ao longo desta análise, a ação socio-educativa freireana é fundamentada no exercício do diálogo por meio da conversação, da entrevista, do debate e da pesquisa entre os educandos e sua comunidade, com a finalidade de procurar compreender, por meio da “leitura da palavra”, a necessária “leitura do mundo”, aproximando-se dele de forma a viabilizar uma interação capaz de ampliar a tomada de consciência crítica da realidade concreta, suas contradições e seus problemas.

Para tanto, Freire propôs a adoção consciente de um processo político-pedagógico isento de neutralidade e dogmatismos, em que a ampliação da leitura do mundo pode ser apreendida a partir do estudo de palavras e ideias-chave, consideradas as mais significativas para o grupo de educandos, as quais devem encontrar-se associadas a questões de caráter existencial, tais como preocupações e temas relacionados com a vida cotidiana, econômica e político-social, implicando uma “releitura” crítica do mundo:

[...] tenho afirmado que é impossível pensar-se na leitura da palavra sem reconhecer que ela é precedida pela leitura do mundo. Daí que a alfabetização, enquanto aprendizado da leitura e escrita, da palavra, implique a releitura do mundo (FREIRE, 2001, p. 136).

Para isso, o diálogo torna-se condição fundamental para a conscientização e o desenvolvimento de uma prática democrática, desde que não se torne uma conversação meramente espontaneísta e favoreça o estabelecimento da unidade dialética entre o aprender e o ensinar, em que o educar e o educar-se possam ocorrer de forma privilegiada em espaços de comunicação efetiva, nos quais os sujeitos, mediatizados pelo mundo, possam desenvolver-se e contribuir para a apropriação crítica do conhecimento adquirido.

Educação democrática e escola formal

Freire estabeleceu um diálogo com a escola pública e sua relação com a educação democrática. Para ele, o principal dilema sempre foi o de como articular, orgânica e dialeticamente, liberdade e disciplina, liberdade e autoridade, questões que implicam a necessária superação, tanto da escola tradicional, centrada demasiadamente na disciplina, como da “escola novista”, centrada demasiadamente na liberdade. Nesse sentido, Freire afirma que liberdade e disciplina não se opõem de modo mecânico, uma vez que ambas estão unidas dialeticamente, ou seja, como contrários que precisam uma da outra, apesar de sua condição de oposição.

Freire, fiel aos seus princípios filosófico-pedagógicos, também recomenda, como ponto de partida da ação educativa, começar pelas experiências cotidianas dos educandos, valorizando a sua identidade sociocultural, utilizando-se de uma práxis pedagógica privilegiada por ações educativas não compartimentalizadas, em que o planejamento e a elaboração coletiva do material didático possam exigir que os educadores se organizem em um trabalho solidário e de pesquisa, a fim de estudar e aprofundar os temas de estudo abordados no currículo escolar.

Considerações finais

A filosofia da educação de Paulo Freire nasceu em um contexto de dependência social imposto pelas elites do país, em que foi capaz de analisar a relação “opressor-oprimido” e apontar, corretamente, fundamentos educacionais orientados para contribuir para a libertação das classes oprimidas.

Freire entendeu que a tarefa de libertação do estado de alienação do povo não pode ser dissociado do processo de compreensão e de trans-

formação do mundo da produção/trabalho que se encontra nas mãos do capital e suas elites, uma vez que este condiciona as instituições sociais (supraestrutura), entre as quais se encontra a educação escolar.

A importância dessa questão reside no fato de que o constante processo de “adequação” das instituições e da vida social a cada novo estágio de desenvolvimento socioeconômico e tecnológico passa também, em determinados momentos históricos, a influenciar o mundo da produção, promovendo, dialeticamente, uma espécie de sobredeterminação que termina afetando a dinâmica desse mundo e suas relações de poder.

Em outras palavras, a educação que promove a ruptura da cultura de silêncio, a prática da liberdade e a superação dialética da relação “opressor-oprimido”, tal como explicitada por Paulo Freire, torna-se capaz de contribuir para a inserção crítica dos oprimidos na luta permanente pela libertação da ordem sociopolítica-cultural e econômica imposta pelas classes dominantes. Luta essa ainda mais relevante quando o sistema opressor decide atualizar e ampliar as suas estratégias de poder recorrendo a sofisticadas formas de manipulação e controle social da população, tais como aquelas relacionadas com golpes de Estado; criminalização das lutas populares; golpes político-parlamentares; politização das estruturas jurídicas; judicialização da prática política; uso de robôs digitais veiculadores de fake news; difusão irresponsável de ideologias dogmático-religiosas pautadas pela intolerância e uma profunda discriminação de classe, gênero, raça/etnia e orientação sexual, entre outras manifestações multiculturais.

Como exemplo disso, vale lembrar que, entre 2015 e 2016, um processo de impeachment foi orquestrado por setores conservadores do país utilizando-se da própria legislação, com a finalidade de assaltar o poder instituído democraticamente, caracterizando-se como um “golpe” de natureza parlamentar (SANTOS, 2017; HERMIDA; LIRA, 2018; NAPOLITANO, 2019) que, entretanto, não pode ser comparado com as “clássicas definições de golpe de Estado” (SANTOS, 2017, p. 12).

Considerando que golpes de Estado podem acontecer em qualquer regime, mas “golpes parlamentares” somente existem em países onde o sistema de governo é de natureza representativa (SANTOS, 2017), esse mesmo autor constatou, ao longo da sua pesquisa, a existência de relações e motivos semelhantes que tem levado as elites brasileiras a “assaltar” violentamente o poder do Estado, cada vez que os seus interesses são afetados pelos avanços das lutas populares com o apoio dos setores

progressistas, sendo que o denominador comum entre os golpes dos anos 1950 e 1960 e os de 2016 “foi a rejeição ao progresso econômico e social das classes vulneráveis” (SANTOS, 2017, p. 42).

A identificação histórica desse denominador comum e suas respectivas consequências sociais com a correspondente perda de direitos e exclusão social implicam, invariavelmente, retomar o pensamento de Paulo Freire diante do acirramento da opressão em relação aos setores oprimidos da sociedade, e suas consequências no campo da Educação, assim como da necessidade de reconhecer, nesse contexto, a validade da estratégia político-pedagógica por ele proposta no campo da educação popular como forma de ampliar nas massas os processos de ação cultural orientados para a superação desse estado de opressão e a retomada da transformação social em busca de uma sociedade igualitária, justa e democrática.

A teoria da relação “opressor-oprimido” em Paulo Freire demonstra, sem dúvida nenhuma, a atualidade da sua obra, a qual continuará viva enquanto existirem classes sociais antagônicas, injustiça e desigualdade social em termos de direitos e oportunidades para todos e todas.

Recebido em: 08/08/2019

Revisado em: 10/09/2019

Aprovado em: 29/10/2019

Notas

1 Mestre e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutorando em Ciências Sociais pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Professor titular da Faculdade de Educação Física e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais. E-mail: gabmpalafox@hotmail.com
2 Graduação em Filosofia, mestre, doutor e pós-doutor em Educação, Sergio foi professor de educação básica e de Filosofia da Educação nos cursos de graduação e especialização do curso de Pedagogia e de Licenciaturas da Universidade Federal de Goiás desde 1994, além de professor do mestrado em Educação dessa mesma universidade entre 2009 e 2015. Como pesquisador, estudou desde a cultura mítica e trágica grega até a filosofia de Platão, Diógenes, Nietzsche e Sloterdijk, na confluência com as antigas tradições, além de fazer uma genealogia do fenômeno do idealismo, do niilismo (reatividade e ressentimento), do cinismo e do mal-estar docente contemporâneo. Companheiro de luta, Sergio sempre defendeu a educação pública e a formação crítica e ampliada de estudantes e professores. Faleceu inesperadamente no mês de maio de 2016 aos 55 anos de idade.

3 *Epoché*, do grego antigo, “paragem”, “interrupção” ou “suspensão de juízo”. Termo utilizado pelos céticos gregos para caracterizar um comportamento capaz de conduzir a um estado de “imperturbabilidade” por meio do exercício da dúvida da natureza boa ou má ou da não aceitação nem rejeição das coisas. Do ponto de vista fenomenológico, *epoché* pode referir-se a um tipo de estado mental dentro do qual um sujeito nem afirma, nem nega as coisas enquanto analisa o que não sabe, procurando, com isso, alcançar esse mesmo estado espiritual de “imperturbabilidade” que pode conduzir, segundo Edmund Husserl, a um estado de “suspensão do mundo”, uma espécie de paralisia do sujeito no tempo, que mantém, entretanto, as coisas do tempo presente. Trata-se, portanto, de um sujeito que procura desprender-se espiritualmente das coisas “mundanas” à medida que ele mesmo se torna uma espécie de “observador desinteressado” sobre o que está ocorrendo nesse mesmo mundo presente (HUSSERL, 2012).

4 “A cultura do silêncio tem um caráter classista, é historicamente determinada e, por isso, o reconhecimento de sua existência deve viabilizar sua transformação em uma cultura de libertação” (GADOTTI, 1989, p. 151).

Referências

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**. Porto Alegre: Art-med, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1985.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-39-144-779.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2019.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas** - fenomenologia e teoria do conhecimento: investigações para a fenomenologia e a teoria do conhecimento. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

NAPOLITANO, M. Golpe de Estado: entre o nome e a coisa. **Rev. Est. Avan.**, v. 33, n. 96, p. 397-420, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000200395&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2019.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **A democracia impedida: o Brasil no século XXI**. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SILVA, Sérgio Pereira da. A antropologia filosófica em um debate educacional teórico e prático: superação da dicotomia denúncia versus proposição. *In*: SILVA, Sérgio Pereira da (org.). **Teoria e prática na Educação**. Catalão: Editora da UFG, 2008. v. 2, p. 230-245.