

A radicalidade da pedagogia freiriana como base da práxis do oprimido

The radicality of the freirean pedagogy as the basis of the oppressed's praxis

Thalles Valente de Paiva¹
Lucia de Fatima Valente²

65

Resumo: Este artigo irá se debruçar de forma crítica e contextualizada sobre as obras de Paulo Freire, Educação como prática de liberdade e Pedagogia do Oprimido. Temas como liberdade e emancipação foram expostos de maneira exaustiva durante toda sua vida e obra. No entanto, esses conceitos parecem ter se tornado mais chavões e idealismos ingênuos do que prática para liberdade. Ao relacionarmos as obras citadas com a vida do autor, podemos observar que a transformação é complexa e sempre traumática, por vezes, somos até expulsos de nossa realidade. Nessa perspectiva, conclui-se que a tomada de consciência e a práxis do oprimido demandam coragem. Por isto ela é um parto, como diria Freire (1987), é necessário ao oprimido nascer de novo, pela luta, para criar vida.

Palavras chave: Radicalidade; Pedagogia Freiriana; Práxis

Abstract: This article will critically and contextually analyze Paulo Freire's works, "Education as a practice of freedom" and "Pedagogy of the Oppressed". Themes such as freedom and emancipation were exhaustively exposed during all Freire's life and works. However, these concepts seem to have become more platitudes and ingenuous idealisms than practices for freedom. When relating the said works with the author's life, it is noticeable that the transformation is complex and always traumatic, at times, we are even expelled from our reality. From this perspective, it is concluded that the awareness and the praxis of the oppressed demand courage. For this reason, it is a birth, as Freire would say (1987), it is necessary for the oppressed to be born again, through struggle, to create life.

Keywords: Radicality; Freirian Pedagogy; Praxis

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia e mestre em História pela mesma Universidade. E-mail: thallesvalentep@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5191-0723>;

² Doutora em Educação e docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, com atuação no Curso de Pedagogia e no PPGED/UFU. E-mail: valentelucia@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1228-5643>

Recebido em 20/11/2021

Aprovado em 30/11/2021

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Introdução

Pedagogia do Oprimido é a obra mais importante do educador Paulo Freire, e, talvez, seja sua obra mais subversiva. Escrita em 1968, no exílio no Chile, a obra se movimenta pela dialética entre opressor e oprimido, em uma jornada rumo à emancipação. Se como diz Fiori (1987)³, o esforço da educação freiriana é elevar a *práxis* humana, em sua interioridade, à “retotalizar-se” como prática de liberdade (FREIRE, 1989, p), logo, podemos concluir que, a educação não é somente uma organização da consciência para o cumprimento de uma função social, mas, também, de pensar como a vida humana se organiza, em sua existência no mundo e para o mundo.

Paradoxalmente, não é senão excluído do Outro é que podemos compreender a real dimensão do valor da existência? Muito tempo depois do exílio no Chile, em entrevista, Freire enunciou que sua decisão de exilar-se foi pela razão que: “Eu preferi continuar vivo a entregar-me a uma espécie assim de morte lenta, ou de cinismo (ARAÚJO FREIRE, 2005, p. 206).” Sabemos que Freire, em 1964, foi preso por 72 dias, acusado de subversão e na sequência se exilou no Chile. Sua transgressão estava na realização de uma educação que simplesmente não se restringia a alfabetização de pessoas adultas, e sim na tomada da consciência da existência em relação à realidade, ou seja, como aqueles trabalhadores pobres se reconheciam “para si” e “para a sociedade”⁴.

A ironia desse movimento é que, enquanto esses educandos aprendiam a ler e escrever, tomar conhecimento da palavra do mundo, em contrapartida, o educador estava desdobrando sua futura exclusão por incitar uma nova gramática ao mundo. Estamos, portanto, diante de uma dupla exclusão: primeira, a exclusão de uma parcela gigantesca, que é instituída no mundo pela exclusão; e a outra o desejo, que, ao realizar-se como sujeito, é punido com a exclusão. Se o conhecimento incentiva os estudantes a compreensão do “em si” ao “para si” de sua realidade, o desejo revela que para ele se realizar, tomar existência, depende do reconhecimento do Outro.

Essa dinâmica dialética da formação do educador Freire é interessante para pensarmos sua vida e obra no início de sua jornada. Pré-1964, em *Educação como prática da liberdade*, sua ação pedagógica se fez da *práxis* da alfabetização da parcela excluída, sendo mediador que

³Ernani Maria Fiori, em Prefácio da *Pedagogia do Oprimido*. Ver FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. – 17. ed - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987,

⁴Sabemos que os analfabetos eram uma voz destoante, excluída antes mesmo do *vir a ser* da ditadura. O discurso hegemônico, nas décadas de 1940 a 1960, dissertava que não poderia haver espaço para os “ignorantes”, eles não têm condições de votar, são incapacitados, não têm os “instrumentos” para uma participação “consciente” e “democrática”. Nos anos 1960, a título de exemplo, havia 15,5 milhões de eleitores para uma população de 34,5 milhões com 18 anos ou mais (FREIRE, 1987, p.25).

ensina e aprende a palavra do excluído e assinala a falta do Estado, que não reconhece a liberdade dos seus cidadãos – o seu valor e diferença. A liberdade atua no real, sinalizando a falta de realização plena de uma camada gigantesca da sociedade brasileira, os analfabetos. Se, em *Prática da liberdade*, enunciou-se uma liberdade como entidade negativa ao Outro, *Pedagogia do oprimido* constituiu-se como salto em direção de uma negatividade que necessita ser reconhecida pelo educando e pelo Outro para que, assim, possa *vir a ser* a emancipação. Para educandos serem libertos não basta a intervenção do professor, mas consciência de que a libertação depende da consciência e ação dos oprimidos perante sua condição no mundo.

Diante dessa radicalidade, não é de se estranhar a exclusão do Estado ditatorial a Freire, o educador teve que pagar com sua cidadania, sua ação revolucionária. Fica explícito diante deste exemplo, que a tomada de ação do oprimido não é algo simples, mas extremamente complexa, porque para ter sua mudança ele deve lutar contra o opressor – não temendo por sua vida. É neste aspecto radical que este artigo irá se debruçar: a tomada de consciência e a práxis do oprimido demandam a perda do temor à morte – por isto ela é um parto, como diria Freire (1987). É necessário que o oprimido largue de sua obsessão com a morte para criar vida.

Nesse sentido, neste texto, temos por objetivo analisar de forma crítica e contextualizada as obras *Educação como prática de liberdade*, e *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire.

A política interna à Educação

Uma *educação como prática de liberdade* não se limita apenas a educar os estudantes a ler e escrever sobre o mundo (seja de forma científica ou estética), mas, também, negá-lo. Da negação nos é revelado aquilo que foi excluído do conteúdo hegemônico, ou seja, em uma sociedade de classes, onde a Lei se organiza em função das demandas dos dominantes, não existe o reconhecimento dos desejos dos dominados. Uma “pedagogia da liberdade” reivindica, portanto, “pedagogia do oprimido”. Como diz textualmente Fiori (1987), não é uma pedagogia para o oprimido, mas do oprimido. Não há como o educador quebrar as mordanças ideológicas dos seus educandos, ele é apenas um mediador evanescente; cabe aos oprimidos se libertarem, tornarem-se responsáveis pelos seus desejos. A prática da liberdade somente se realizará no momento em que o oprimido tiver as condições de reflexionar sobre sua condição e destinação histórica.

É em vista disso que a *Pedagogia do Oprimido* é uma “Coisa” estranha tanto para o “Modelo escolar” (século XIX a metade do XX), organização educacional centrada na identidade nacional e no progresso da sociedade industrial, quanto para modelo hegemônico do

nosso presente, “educação e formação ao longo da vida”, marcada pelo princípio da empregabilidade, visto que seu discurso pressupõe uma realização metanarrativa, não se fixando apenas em uma mudança particular, local ou nacional, mas universal. O movimento dialético educativo é subversivo, porque não se fixa no progresso de uma nação (Modelo escolar), ou no fim último, a realização remunerada de um trabalho particular (educação e formação ao longo da vida), mas na libertação histórica dos oprimidos. O fim último da educação, segundo Freire (1987) assusta e causa zombaria aos seus detratores e até para alas da educação progressista, justamente porque almeja a mudança radical da sociedade. Um discurso nesse formato só pode ressoar nos debates educacionais contemporâneos como algo ultrapassado, débil do “ponto de vista” da realidade, loucura e extremismo na forma de sua execução.

Todavia, não é para se estranhar que, esse mal estar que a *Pedagogia do Oprimido* causa é reflexo de uma organização social tecida pela naturalização da desigualdade social. Naturalização é um temor de mudança. Ora, se retroativamente pensarmos que do “ponto de vista” da educação medieval o “Modelo Escolar” seria uma loucura, porque desnaturalizaria a hierarquia social dada por Deus, pois somente nobres homens poderiam estudar visto que sua função é guiar os pobres e menos esclarecidos (mulheres e “doentes mentais”) em sua estadia no mundo, um ensino que universaliza o ensino público a todos, é antinatural e impossível de realizar-se em mundo caído. Assim, para uma consciência que se estagna apenas na divisão sujeito e objeto, perde-se o movimento do espírito, somente pelo movimento da História na qual podemos observar a loucura (o impossível) sendo transformada em realidade.

Para o espírito, a educação é sempre mediada por um Outro. A crise da educação que nos ronda não é por acaso. O gerenciamento do ensino ao imperativo da inovação e sua demanda excessiva de trabalhadores flexíveis, além dos contratos de trabalho à formação profissional, tudo isso tem um destino. A frustração de educadores e movimentos educacionais que, por mais que tentem desesperadamente fazer ajustes e reformas, deparam-se com seus planos arruinados, justamente pela razão de que seus desejos não condizem com a forma hegemônica das demandas da sociedade capitalista ao ensino.

Assim, podemos observar a importância da política na educação. Como a educação não se reduz apenas ao aprender e ao ensinar, mas também a pensar a razão de nossa realidade (como a concebemos e como a organizamos), fica evidente que o processo educativo está associado ao ato político, de modo mais claro: “*a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política* (FREIRE, 1989, p.14).” Cada vez que entendermos

isto, ficará mais claro que não se pode separar o particular do “Todo”: as instituições particulares do Estado do regimento universal que organiza a nossa formação social.

Já que é impossível separar o inseparável: a educação da política, desta sentença a educação está intrinsecamente ligada ao poder. Conseqüentemente, frente a isto, não podemos ser ingênuos, ou cínicos e dizer que, apenas a educação liberal atua de forma violenta no indivíduo, enquanto a educação freiriana é isenta disso. Não devemos nos acovardar, devemos levar a enunciação de Freire, ao seu núcleo traumático de poder, às últimas conseqüências. Daí, a necessidade de uma leitura dialética de Freire, para podermos ter ciência da relação da supressão do poder para uma educação libertadora.

Tensionamento à cultura: a passagem do mito à ciência

Quando fazemos uma leitura atenta da *Pedagogia do Oprimido*, fica claro que a forma de educar os oprimidos não se enraíza na vida dessas subculturas. Se enraizasse ela não seria transformativa, ética, mas perpetuadora das diretrizes regimentais do *ser-aí*. Logo, o professor, à primeira vista, é um agente, um intruso da cultura vigente, ele é um outro estranho que invade o universo simbólico de pais e estudantes causando incômodo e angústia. No caso do movimento da educação bancária, o professor é visto como uma “Coisa” incômoda. Não é estranho que, em épocas de instabilidades políticas (neoliberalismo), ou “totalitarismos” (regimes ditatoriais, fascismo, nazismo etc.) sejam tomadas medidas restritivas ou excludentes ao saber. Essas ações políticas são organizadas para restringirem o poder político do professor sobre os seus educandos – justamente por seus enunciados sempre friccionarem em assuntos sensíveis da realidade, e serem obscenos às individualidades dos estudantes.

No ano de 2019, o atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro sugeriu aos pais que rasgassem as páginas do livro *Caderneta de saúde da adolescente* (para meninas de 10 a 19 anos), que descrevessem e ilustrassem cenas incômodas sobre a sexualidade⁵. Fica claro, para nós que, o temor do presidente é contra a verdade, tanto os adolescentes quanto seus pais devem manter silêncio sobre esse assunto espinhoso, um não-dito. Caso saibamos, que mantenhamos a sete chaves; se escapar, dizemos que não foi dito. É evidente que o recalçamento da verdade é uma das armas bolsonaristas contra seus adversários políticos. Entretanto, o que importa, aqui, é sublinhar que o saber da verdade tem esse caráter subversivo e violento por negar o *ser-aí*, a

⁵ Em **Paula Ferreira e Renato Grandelle**, <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-sugere-que-pais-rasguem-paginas-sobre-educacao-sexual-de-caderneta-de-saude-da-adolescente-23506442>

cristalização da realidade. A educação sobre sexualidade é um bom exemplo, já que ela é uma espécie de marco, uma passagem da infância para adolescência, é negar o imaginário lúdico (a fantasia que a criança cria sobre como os bebês são feitos) ao simbólico, ou seja, os adolescentes serão mais cientes ao conhecimento e cuidado de seus corpos – ter responsabilidade e liberdade sobre eles, olhando pela via de uma perspectiva macro; é a passagem do mito para a ciência.

A passagem do mito para o conhecimento é uma passagem dolorosa, porque o mito é a ferramenta que fecha a lacuna (aquilo que nos conforta), enquanto o saber abre para aquilo que a consciência não esperava, não entendia, ou simplesmente sabia, mas não estava preparada para arcar com o fardo de saber. Aqui, não temos como não nos lembrarmos das três feridas narcísicas descritas por Freud (1996), primeira, Copérnico e sua demonstração de que a Terra gira em torno do Sol, privando-nos da centralidade do universo. Depois, Darwin que nos demonstrou que surgimos de uma evolução cega, tirando nosso lugar de centro para com os outros seres vivos. E por fim, Freud e o inconsciente, demonstrando que o “eu” não manda em sua casa.

O que devemos tirar disso tudo? O “óbvio”, não temos nenhum regulador transcendente, somos nós que organizamos e construímos nossa realidade. É dever nosso organizar, debater e construir a realidade, somos atores na realidade, e não simples espectadores, ou nas palavras de Freire (1967):

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica (FREIRE, 1967, p.44).

É a partir disso que deveríamos interpretar o tom enfático de Freire (1987) sobre educação e política, ela assusta os defensores da educação bancária e oprimidos, pela razão que a educação como prática liberdade impõe a responsabilidade de educadores e educandos à realidade. A violência do esclarecimento educativo impõe-se como uma lança que fere os educandos e sua realidade; a liberdade, a princípio, é um ato aterrador justamente por ela demandar responsabilidade e um novo posicionamento em relação ao saber, e é por isso que tentamos desesperadamente fugir dela.

Não é estranho que educandos depois de saberem, quererem magicamente voltarem para o estado de consciência ingênua. Ao saberem que é impossível voltar atrás, o terror os acomete.

Freire (1987), ao lembrar de seus cursos, narra uma interessante discussão que teve como um operário que afirmava a “periculosidade da consciência crítica”. Dizia ele:

Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso, ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Esta descoberta, contudo, nem me faz falta e me dá, a sensação de desmoronamento (FREIRE, 1987, p.15).

Superação do medo da morte

A conscientização não somente causa abalos nas estruturas dominantes, mas, principalmente, na consciência do oprimido. Enquanto, adolescentes descobrem que bebês não são trazidos por cegonhas, o trabalhador descobre que é explorado pelo sistema capitalista. O adolescente já não olha mais seus pais da mesma forma, assim, como o trabalhador para seu patrão. Usualmente, em relação a esses eventos traumáticos, escolhemos atitudes ideológicas simples: o adolescente pensa que todos fazem sexo, menos os seus pais; e o trabalhador articula abstratamente que o sistema capitalista é perverso, mas não tem como revertê-lo, e que, no fundo, ele tem sorte de trabalhar, e mais, em uma empresa que tenta a cada dia ser mais “humana” com seus trabalhadores.

O temor e terror à mudança fazem parte de nossa consciência, não somente pela classe dominante, por temer a mudança, infesta o debate público com sentenças fatalistas, mas porque nós, os oprimidos, por muitas vezes, reagimos com temor da responsabilidade radical da transformação social. É por esse núcleo radical que a educação libertadora carrega uma violência aterradora, ela não apenas estimula aprender os saberes em sua forma abstrata, mas esclarece que a mudança da realidade depende da ação livre do oprimido. Não é por menos que, seguramos firmemente nas estruturas de dominação, e por muitas vezes apenas tentamos reformá-las, para que possamos manter nossa segurança vital, preferindo a vida à liberdade arriscada.

Sendo um dos temas chaves de *A pedagogia do Oprimido*, “medo da liberdade” tem uma razão. Antes da suscitação do medo à condição oprimida, educador e educando aprendem que o saber está ligado à realidade, que, a princípio, os objetos aparecem de imediato à consciência como “em si” mesmo, mas ao reflexionar esses, pôr em movimento, tomam a ciência de que os objetos estudados não são cristalizados no tempo, e sim que estão em movimento para um outro, estão “para si” mediatizados. Como aprendemos que objeto *já é* para o outro da mediação, ele é reconhecido como mediatizado pela mediação. É daí que devemos

lembrar da máxima hegeliana (e também marxista) de que a essência do objeto é o sujeito, para podemos interpretar com maior clareza o enunciado de Freire (1989) que: “o medo da liberdade, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos” (FREIRE, 1987, p.22).

A lógica dessa relação, opressores-oprimidos, está, portanto, na imposição de uma consciência a outra. Oprimido entrega sua vida à drenagem do parasita opressor, ou seja, sua consciência é organizada não apenas na função de ser hospedeiro do parasita, mas servir como oprimido e reconhecer o opressor como seu mestre. Assim, a mediação da organização de todas as particularidades do oprimido passa pelo filtro de reconhecimento do seu senhor. Até mesmo os desejos não escapam. O desejo do oprimido, muitas vezes, se restringe a ter o desejo do Outro. Dizia Freire que era comum aos oprimidos lutarem pela reforma agrária, não para libertarem-se, “mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados.” (FREIRE, 1987, p.21).

Nesta lógica, o medo da liberdade não se restringe somente ao temor à vida, mas, também, na forma de gozá-la, na sua fuga da angústia. Os oprimidos introjetam o espectro obscuro de seu senhor, seguem suas pautas e temem a liberdade, porque “a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia” (FREIRE, 1987, p.22). Fica claro, para nós, que, distintamente da caricatura que fazem de Freire, não existe uma defesa do “bom-mocismo” à educação. Contrária a postura de ser uma “bela alma”, mas fadada a opressão, o oprimido não é um “coitadinho”, seu estado miserável no mundo não se resume a gozar de sua identidade de vítima – mesmo que, por muitas vezes, o faça. Isto, também, não significa que o opressor não tenha culpa pelas suas atrocidades, mas a mudança, obviamente, não vai vir pelas mãos do opressor, e sim pela tomada de consciência dos oprimidos. Ou seja, ao contrário do que muitos dizem por aí, a pedagogia do oprimido não é uma educação “fofinha”, mas é uma educação radical, porque vai à raiz do problema.

É por esse caráter radical e extremamente difícil que Freire (1987) enfatiza que: a libertação é um parto. A transformação do problema não se resume unicamente ao desejo de transformação externa à consciência, mas de uma transformação interna à consciência, já que a positividade castradora se apossa da consciência para que ela cumpra seus fins particulares. De outra maneira, o oprimido não deve apenas trair seu senhor, mas seu ser:

[os oprimidos] Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu

ser. Descubrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isto, é um parto (FREIRE, 1987, p.22 a 23).

Devemos interpretar isso de forma literal. O parto é processo de mudança, isto é, algo extremamente difícil de se fazer, porque devemos quebrar nosso pacto interno e externo com o opressor (fazer revolução) e seguirmos na construção de um novo pacto entre os oprimidos – que requer posicionamento e responsabilidade de sua escolha ao Outro. Devemos tomar consciência de que essa construção é complexa pela razão de que devemos passar por todas as tribulações de um parto para *vir a ser* o novo.

Usualmente o que se partilha de Freire é só a fase do encantamento mítico. Igualmente a primeira fase de um relacionamento romântico, em que nos apaixonamos nas expectativas, nos ideais patológicos que virão, e não no processo de criação, ou seja, nas responsabilidades e sacrifícios que iremos ter que arcar no momento que dizemos sim ao pacto simbólico do casamento. Ou em outros casos, em vez de apresentar um educador dialético, faz-se uma caricatura dele. Freire é reconhecido quase como um criador de uma *new age* da educação, caramelizado a um discurso Unitário de educação, do qual chegará o dia em que estaremos em harmonia com o universo e com o nosso Eu interior, em que as diferenças se organizarão sem contradições, num mundo livre onde todos daremos as mãos e cantaremos uma linda canção. Ora, isso é pura ideologia. Esse encantamento é uma fase mítica (assim, como as crianças ludicamente imaginam como nascem os bebês). A liberdade em Freire (1987) não é um ideal ou imaginária (da qual o Eu está livre para satisfazer todas as suas fantasias), e sim real. Freire (1987), de maneira moderna, disserta que:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente 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 de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1987, p.97).

Ou seja, liberdade em Freire não está no sentido liberal (como natural ao sujeito), ou no sentido que costumeiramente observamos nos imperativos ideológicos do neoliberalismo: “Desfrute e goze de sua liberdade. Faça, não pelo outro, mas por que você quer!”. Não, a

liberdade atua como uma negação da positividade do conteúdo, ela sinaliza àquilo que o conteúdo hegemônico recalçou ou exclui da Totalidade. A liberdade demanda lutas. Este exemplo de Freire é bem elucidativo:

Não foi, por exemplo – costume sempre dizer –, a educação burguesa a que criou ou enformou a burguesia, mas a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação. Os burgueses, antes da tomada do poder, simplesmente não poderiam esperar da aristocracia no poder que pusesse em prática a educação que lhes interessava. A educação burguesa, por outro lado, começou a se constituir, historicamente, muito antes mesmo da tomada do poder pela burguesia. Sua sistematização e generalização é que só foram viáveis com a burguesia como classe dominante e não mais contestatória (FREIRE, 1989, p.16).

O conteúdo da fórmula aristocrática restringia-se aos interesses dela. Logo, os burgueses tinham seu reconhecimento determinado pelos interesses de seus superiores, jamais poderiam esperar que a liberdade nasceria, ou seria doada pela vontade nobre de seus senhores, por isso que a liberdade não é abstração, ou algo inata ao sujeito, mas um ato que fere a organização da realidade, sinalizando que algo ainda não foi reconhecido pelo Outro. Em uma sociedade de classes, o ato de liberdade sinaliza o antagonismo real de classes – em que a totalidade da organização se sustenta pela exploração das “castas” superiores. Foi necessária uma revolução para transformar esta relação. Hoje, graças às lutas, no mundo ocidental, ser nobre se restringe a ser apenas um caráter decorativo.

Por isso a liberdade é sempre traumática, justamente por ferir a realidade que vivenciamos, e mais, demandar a destruição do ser, destruir a consciência ingênua. A afetação de estar sem chão, faz parte desse processo transformativo da realidade e do ser. Sabemos que o ato de mudança não se limita apenas na vida particular do oprimido, mas tudo em sua volta: familiares, amigos, camaradas etc. Esta razão de que o dilema do oprimido não deve ser romantizado, sua situação é trágica, pois não basta saber que o oprimido, “que está numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizarmos que se entreguem à práxis libertadora.” (FREIRE, 1989, p.23).

A liberdade mesmo que seja paradoxal, se faz necessária. É necessidade histórica o oprimido se levantar contra sua situação de opressão.

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor oprimido, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir,

para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte (FREIRE, 1989, p.35).

De maneira radical, Freire incentiva os oprimidos a superarem o medo da morte, para criarem vida. Ou seja, a *Pedagogia do Oprimido* não é uma brincadeira de criança. Somente com a negação do oprimido “em si” para o opressor, sua *práxis* libertadora, que é possível abrir para possibilidade de ir *mais além* dos regimentos estabelecidos, impulsionando a busca de *ser mais*:

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado”. (FREIRE, 1989, p.23).

Pensamos que devemos interpretar este trecho, como um duplo reconhecimento da negação: a negação de ser e do mundo, e do ato de liberdade. Primeiro, o reconhecimento da negação, o *ser incompleto*, ou seja, que nunca seremos completos, porque há uma tensão negativa entre nós e no mundo, que força a mudança do ser e a transformação do mundo (exemplo, nossa transformação ao longo da história, seja do indivíduo, da cultura, da sociedade, da tecnologia etc); segundo, o reconhecimento da liberdade, isto é, quando criarmos o reconhecimento de um conteúdo positivo, devemos reconhecer que ele não é fechado “em si mesmo”, mas que está em relação “para si” e “para o outro”, devemos estar preparados que as novas lutas virão para o reconhecimento de uma nova universalidade (a título de exemplo, se o trabalhador é oprimido pelo Capital, sua libertação não deve limitar-se apenas aos homens brancos, mas ao reconhecimento das lutas e das liberdades de negros, mulheres, gays etc.).

Este apontamento é importante para não perdermos a dimensão dialética. Quando transformamos algo, ele deve ser suprasumido, é necessário criarmos uma positividade que nos ligue ao Todo, a uma nova forma de organização social. De outra maneira, para que o sujeito consiga a sua autonomia, primeiro deveria existir um conteúdo positivo, uma lei – que dê o senso de realidade, mas que, ao mesmo tempo reconheça, a negatividade. Isto que, na gramática freiriana, significa *ser mais*: reconhecer a luta daqueles não ainda não foram reconhecidos, isto é, reconhecer a luta em sua universalidade.

Por isto que pautas “pós-modernas” como “faça você mesmo, não espere os outros”, a intransigente “nos deixe em paz”, ou até sua reatualização pseudocoletiva: “deixe nossa cultura

em paz” são um fracasso. São um fracasso pela razão de tentarem excluir a dimensão política – excluir a tensão interna particular (sua identidade) - em contraste com o Outro. O Outro é um ser insuportável com o qual devemos lidar e viver como ele, pois, seja qual for a organização social e cultural, os indivíduos sofreram e lutaram internamente, contra si mesmos, e contra os outros. No entanto, a educação libertadora é abertura ao reconhecimento da luta, visto que, é somente pelo seu movimento, o “em si” vai ao “para si”.

É por este motivo que uma universalidade surge “para si”, como disserta Žižek (2013), somente por meio ou no lugar de uma *particularidade tolhida*. Isto significa que:

A universalidade inscreve-se em uma identidade particular enquanto incapacidade de tornar-se plenamente si mesma: eu sou um objeto universal na medida em que não posso me realizar na minha identidade particular – por essa razão, o sujeito universal moderno é, por definição, “desconjuntado”, carente de seu lugar apropriado no edifício social. Essa tese tem de ser tomada ao pé da letra: não é apenas que a universalidade se inscreve na minha identidade particular como ruptura, desconjuntura; a universalidade “em si” é, em sua efetividade, *nada mais* que esse corte que impede de dentro toda qualquer identidade particular (ŽIŽEK, 2013, p.250).

Em razão disto, uma alegação universal apenas surge quando um grupo, e não um mito individual particular é impedido de realizar sua identidade particular em uma dada ordem social. Não é por menos, que Freire (1989) sempre deu ênfase ao caráter universal, os oprimidos são proibidos pelos opressores de serem:

Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão (FREIRE, 1989, p.28).

Isto vale para trabalhadores tolhidos de seu esforço ao valor do seu trabalho, mulheres que são tolhidas em seu esforço de realizar sua identidade feminina, a grupos étnicos impedidos de afirmar sua cultura etc. Ou seja, são lutas organizadas em relação ao Outro, e não simplesmente lutas particulares que excluem a tensão política.

Conclusão

Podemos observar que a *Pedagogia do Oprimido*, não é apenas ensaio para educar ao saber, mas um escrito que redimensiona educação e a luta contra as opressões, a luta para transformação. Em contra mão de educação para o oprimido, é uma pedagogia do oprimido. É

uma viagem radical, é um sacudir à vida do educando, para que este tome consciência de sua finitude e incompletude. Não para que ele caia no temor da morte, melancolizando e curvando-se à ideologia, mas que tome consciência de que a vida e a política se fazem em tensão, em luta. Como dizia Freire (1989):

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1989, p.11).

É por esta razão que a *práxis* não é ação “romântica”, ideal, mas radical. Devemos sempre enfatizar que a educação freiriana não é fácil, mas necessária. A *educação como prática de liberdade* não é uma adaptação mesquinha do educando à sua realidade, e a pedagogia do Oprimido é o engajamento, é a tomada da responsabilidade do oprimido ao ato de mudança. A finitude do oprimido deve ser vista em seu movimento de transformação – a possibilidade de construir uma nova vida. Em vez de cair ao fechamento do ser (ao captarmos a realidade, ela é assim, e é assim que ela deve permanecer), é dever ir ao “para si”, a assertiva que sim, a realidade concreta não apenas pode, mas como sempre se transformou no tempo. Daí a necessidade coragem ética, a crítica à nossa condição para inventarmos a nossa existência no mundo. Ou como dizia Freire:

A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfear o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixaza e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética (FREIRE, 2002, p. 45).

As possibilidades à transformação estão abertas. Um ser que é finito, mediado por uma estrutura histórico-social, que experimenta constantemente tensões de estar no mundo, não deve se limitar às suas heranças de maneira cristalizadas, mas de ressignificação de seu passado. O limitado e inconcluso é sua condição histórica. Do “ponto de vista” da consciência crítica, no entanto, a inconclusão é abertura do ser, ou seja, a negação que fere a conclusão, a certeza e segurança da vida, retornar no final do processo dialético como uma negação da negação, antes o que era visto como obstáculo, a inconclusão, passa ser visto pelo oprimido como ato de

transformar sua existência no mundo.

A educação sempre se rege pela relação entre o sujeito e o mundo. Por isso a dificuldade de se educar, pois a ética não deve se limitar apenas ao seu momento abstrato, mas, ao seu movimento concreto. Portanto, necessitamos de práxis. A desigualdade social que acomete o nosso presente é universalidade de nossa condição social atual, e não algo intrínseco ao nosso ser. Evidentemente para sermos reconhecidos, devemos estar inscritos em uma certa realidade, na medida que somos ser para o outro. Numa situação opressora, estamos em uma totalidade que nos desumaniza, que regula toda a estrutura de sociabilidade entre os que oprimem e os que são oprimidos. Os primeiros, a consciência se encontra na forma desumanizada cujo motivo é oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do ser mais que todos. A alienação à opressão é formatação da engrenagem da estrutura social, que domina e castra os desejos e as liberdades, os oprimidos se adaptam e temem correr o risco de assumir a responsabilidade da liberdade. Nessa lógica, *A pedagogia do oprimido*, nos convida a não temer a morte e ter responsabilidade com a vida. Não há outro que posso nos ajudar, a não ser nós, os oprimidos, somente nossa ação no mundo pode transformar nossa situação histórica.

REFERENCIAS

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria, **Paulo Freire: Uma História de Vida**. São Paulo: Editora Villa das Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.. *Educação como Prática da Liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. – 5. ed – São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. – São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. **Uma dificuldade no caminho da psicanálise [1917]**. In: *Obras Completas de Sigmund Freud*, Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago Ed.,

1996.

ŽIŽEK, Slavoj. **Menos que nada:** Hegel e a sombra do materialismo dialético. São Paulo, Boitempo2013.