

La Pedagogía Liberadora de Paulo Freire: contemporaneidad de un pensamiento latinoamericano

The Liberating Pedagogy of Paulo Freire: The Pertinence of a Latin American Form of Thought Nowadays

JANINE MOREIRA¹

jmo@unesc.net, <https://orcid.org/0000-0001-8421-277X>

CARLOS RENATO CAROLA

crc@unesc.net, <https://orcid.org/0000-0003-0073-9588>

Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Brasil

Resumen:

La pedagogía liberadora de Paulo Freire, a despecho de su amplia divulgación, ni siempre es debidamente comprendida en sus conceptos fundamentales. Para comprender esta teoría en su potencial revolucionario es necesario ubicarla en su local y en su tiempo de nacimiento, un país latinoamericano en los años 50 y 60 del siglo XX, Brasil. Un país como tantos otros ubicados en el “sur del mundo”, víctimas (y sujetos) del proceso colonizador, el cual es el contrapunto del proceso modernizador, como afirma el filósofo argentino Enrique Dussel. El artículo consiste en una reflexión teórica que objetiva situar el pensamiento educativo freireano en el contexto de la necesaria liberación, así como reflexionar sobre su contemporaneidad tras 50 años de su formulación, una vez que nos deparamos con los oprimidos del siglo XXI, razón por la cual aún esta teoría se hace actual.

Abstract:

The liberating pedagogy of Paulo Freire, despite its wide dissemination, has not always been fully comprehended. To understand this theory in its revolutionary capacity, it is urgent to situate it where and when it was born, in a Latin American country, Brazil, during the 1950s and 1960s. As claimed by the Argentinian philosopher Enrique Dussel, Brazil, like many other countries situated in the “south of the world”, has been victim (and subject) of colonization processes which situate themselves on the antipodes of modernity. This article consists of a theoretical reflection that aims to situate the educational thought of Paulo Freire as a quest for liberation, while also seeking to reflect about its contemporary pertinence after 50 years of its first formulation, a pertinence based on the many forms of oppression still operating in the 21st century.

1 Dirección para correspondencia (correspondence address):

Janine Moreira. Av. Universitária, 1105. Bairro Universitário. CEP: 88.806-000. Criciúma / SC. Brasil.

Palabras clave:

Pedagogía Liberadora; Paulo Freire; pensamiento latinoamericano; contemporaneidad.

Key words:

Liberating Pedagogy; Paulo Freire; Latin American thought; Contemporaneity.

Resumo:

A pedagogia libertadora de Paulo Freire, a despeito de sua ampla divulgação, nem sempre é devidamente compreendida em seus conceitos fundamentais. Para compreender esta teoria em seu potencial revolucionário é premente situá-la em seu local e em seu tempo de nascimento, um país latino-americano nos anos 50 e 60 do século XX, Brasil. Um país como tantos outros situados no “sul do mundo”, vítimas (e sujeitos) do processo colonizador, o qual é o contraponto do processo modernizador, como assinala o filósofo argentino Enrique Dussel. O artigo consiste em uma reflexão teórica que objetiva situar o pensamento educativo freireano no contexto da necessária libertação, assim como refletir sobre sua contemporaneidade após 50 anos de sua formulação, uma vez que nos deparamos com os oprimidos do século XXI, razão pela qual ainda esta teoria se faz atual.

Palavras chave:

Pedagogia Libertadora; Paulo Freire; pensamento latino-americano; contemporaneidade.

Fecha de recepción: 21-2-2017

Fecha de aceptación: 11-5-2017

Palavras Introdutórias

A pedagogia libertadora proposta pelo educador Paulo Freire é mundialmente conhecida; e, atualmente, há uma rede internacional de institutos e associações Paulo Freire em mais de 90 países distribuídos por todos os continentes.² Mas, talvez, esta pedagogia nem sempre seja profundamente compreendida, até mesmo no Brasil, seu país de origem. Uma das evidências de sua má compreensão é sua redução ao chamado “método Paulo Freire de alfabetização de adultos”. O método apenas decorre dos pressupostos teóricos, e estes, se de um lado também podem e devem ser sempre reinventados, como qualquer teoria, são menos flexíveis, porque encerram em si uma visão de homem e de mundo, e esta não muda ao sabor do momento e do lugar. Todavia, esta visão é gerada em um momento da história e em um lugar do mundo e, portanto, não é igual a outras tantas geradas em outros momentos e em outros lugares.

Paulo Reglus Freire (1921-1997) nasceu na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco, região nordeste do Brasil, o maior país da

2 Para informações gerais e referências sobre Paulo Freire, sugerimos o acesso ao site do Instituto Paulo Freire do Brasil. <http://www.paulofreire.org/o-instituto-paulo-freire>.

América Latina. A região nordeste brasileira é a que apresenta maiores índices de pobreza material em sua população, região de emigração interna em direção aos grandes centros da região sudeste, a mais desenvolvida, onde está a megalópole São Paulo e a bem menor, porém, mais conhecida, Rio de Janeiro. Esta emigração também se destinou à região sul do Brasil, a segunda mais desenvolvida materialmente, como também para a região centro-oeste na época da construção daquela que seria a capital do país, Brasília, planejada e construída nos anos 1950 e inaugurada em 1961. A rigor, foram os pobres nordestinos que construíram Brasília, e que ficaram por lá, vivendo não na cidade que construíram para sediar a vida política do país, mas sim em seus arredores, nas chamadas cidades satélites. Como em qualquer grande cidade capitalista, a pobreza vive na periferia, assim como a América Latina vive na periferia do mundo capitalista dominante.

América Latina e África, continentes ao sul do mundo, lugares dos países periféricos e de baixo “desenvolvimento” econômico, categorizados de “Terceiro Mundo” na época da Guerra Fria, na hierarquia eurocentrista de Primeiro Mundo (países capitalistas desenvolvidos) e Segundo Mundo (países comunistas). Mas quem nomeou desta forma os países, quem os assim classificou? Quem se colocou a si próprio como “primeiro”, designando os demais como “segundo” e “terceiro”? E por que os “terceiros” foram a “sobra” da divisão binária estabelecida na Guerra Fria?

É nesta geopolítica que devemos entender o Brasil como o maior país do continente latino-americano em área territorial e em população. Conhecido como um país de tamanho continental, apresenta uma grande diversidade geográfica, histórica, econômica, cultural. Possui uma área territorial de 8,5 milhões de km², uma população de cerca de 191 milhões de habitantes e uma diversidade cultural constituída, além de diversos outros grupos étnicos, por cerca de 300 grupos indígenas – seus povos autóctones - que falam mais de 250 línguas distintas e estão presentes em todos os estados da federação (IBGE, 2016). Grupos estes “invisíveis” para o mundo e para o próprio Brasil.

Há que se voltar ao ano de 1492, marco inicial da modernidade colonialista europeia. Se a partir do final do século XV a América Latina é “descoberta” pelas grandes potências do norte do mundo, Espanha e Portugal, as quais iniciam sua conquista mediante sua exploração e dizimação de sua população autóctone indígena, no século XVIII a In-

glaterra assume a hegemonia colonialista do *Nuevo Mundo* e a partir do século XIX são os Estados Unidos que passam a hegemonizar a dominação deste continente, ora ocupando militarmente as nascentes repúblicas independentes, ora patrocinando golpes de Estados, sustentando política e economicamente governos ditatoriais e corruptos, estratégia geopolítica usada na segunda metade do século XX, principalmente; e, na ampla maioria dos países latino-americanos, não houve a necessidade de intervenção militar externa, pois enquanto as forças progressistas faziam seu esforço de resistência para conter as garras imperialistas do *Tio Sam*, as elites *criollas*³ requisitaram o apoio logístico do imperialismo estadunidense e se prontificaram a defender a ordem capitalista na América Latina.

É neste lugar e nesta época que se desenvolvem pensamentos de libertação neste continente dominado por um imperialismo neocolonialista e, sobretudo, por uma prática de auto colonização interna imposta pelas elites crioulas. Teriam que vir dali, do lugar próprio de um tipo peculiar de opressão. No seio destes pensamentos, Paulo Freire propõe uma pedagogia libertadora que desenvolve a “conscientização” dos sujeitos, alcançada na dialética do “diálogo”, dois conceitos tão superficialmente generalizados quanto banalizados. Conscientização e diálogo têm seus significados próprios na teoria pedagógica libertadora, não são sinônimos de convencer e de ouvir para melhor argumentar, como tantas vezes são usados. Eles têm a força revolucionária da *práxis* educativa, do agir-pensar-agir, e do “dizer a sua palavra” em comunhão com outros, na eterna leitura do mundo, na realização da vocação ontológica de “ser mais”.

Conscientização e diálogo colocados à serviço da “denúncia” da condição de opressão de alguns que, geopoliticamente, se localizam “ao sul do mundo”. Denúncia que implica “anúncio” de um mundo sem

3 Em sentido geral, o termo *criollo* era a designação usada para identificar os descendentes de espanhóis nascidos na América. Antes do movimento de independência (século XIX), o termo tinha uma conotação pejorativa que implicava numa distinção social entre os espanhóis nascidos na Europa e os nascidos na América. No contexto das lutas de independência, as lideranças *criollas* assumiram a identidade *criolla* e a revestiram de um sentido positivo e distinto do espanhol europeu, que neste contexto representava a colonização e a opressão. Ao mesmo tempo que se distinguiram dos espanhóis europeus, os *criollos* também se diferenciavam dos indígenas e dos afro-americanos, constituindo-se numa nova classe dominante da América Latina. Assim, o termo “elite *criolla*” (ou “elites *criollas*”) é o termo empregado pela historiográfica para caracterizar as novas elites dominantes dos países latino-americanos.

opressão, na “utopia” de um mundo “onde não seja tão difícil amar”, nas famosas palavras de Freire ao finalizar sua obra máxima, *Pedagogia do Oprimido*, escrita em seu exílio em 1968, no Chile. Brasil foi palco da ditadura militar entre os anos de 1964 e 1985, tendo tido muitos “desaparecidos”, muitos torturados e mortos declarados, e muitos exilados que se refugiaram em países que lhes possibilitaram um acolhimento mais seguro. O autor da *Pedagogia Libertadora* foi um destes, primeiramente preso sob a acusação de subversão, e logo um dos auto exilados. Teoria e posição política andam juntas.

Faz sentido falarmos de educação libertadora hoje, cinquenta anos após sua elaboração? Fazem sentido palavras como conscientização, diálogo, *práxis*, problematização, amorosidade? Cabem estes termos para se pensar e repensar a educação hoje? Qual educação? Educação de quem? Educação para quem? Quem são os oprimidos hoje? Se as teorias têm seu nascimento circunscrito em um lugar e em uma época, qual a contemporaneidade da pedagogia libertadora?

Primeiramente, vamos situar o pensamento freireano no contexto da América Latina. Após, iremos discutir a lógica interna da pedagogia libertadora e, já concluindo, indicar sua contemporaneidade.

O lugar geopolítico da Pedagogia Libertadora

A colonização implica em uma relação bipolar: os colonizadores e os colonizados. Os lugares ocupados nesta relação definem, a rigor, a perspectiva com a qual se olha o que acontece, se olha o outro e a si mesmo. O olhar define a forma como se explica o que acontece, o outro, a si mesmo. O discurso científico ocupa um destes lugares. As epistemologias que dele emanam têm endereço.

Conhecer o continente americano como o “Novo Mundo” só é possível a partir do lugar do colonizador vindo do “Velho Mundo”, uma vez que, ignorando a existência daquele, nomeou-o como “novo”. E mais, nomeou-o segundo seu léxico. Foi um passo definitivo na legitimação da exploração daquele continente e conseqüente dizimação de sua população autóctone. Para esta, o mundo de *Abya Yala*⁴ não era novo, no-

4 *Abya Yala* é o nome indígena do continente americano nominado pelo povo Kuna do Panamá e da Colômbia; atualmente é o termo que vem sendo empregado pelo movimento indígena das Américas para se referir ao continente americano do ponto de

vos eram os que lá chegaram desde outro lugar, falavam outra língua, tinham outra cor de pele, adoravam outro deus, saboreavam outras comidas, usavam outras armas. A “América” suplantou a *Abya Yala*, e hoje as diversas comunidades indígenas são homoganeamente conhecidas como “indígenas”. “Indígena” é um termo que se pretende diferenciar do termo “índio”, designação dada pelos conquistadores às populações encontradas por pensarem terem chegado nas “Índias”. “América” é o nome dado àquele continente descoberto em homenagem ao navegador que comandou aquela expedição, Américo Vespúcio. Os nomes com os quais conhecemos e significamos as coisas vêm de um lugar, expressam uma posição. Alguns nomes silenciam outros. A História geralmente é contada pelos vencedores. A ciência ocupa um lugar e a escrita é também uma forma de poder, e quem tem o poder de nominar as coisas exerce o domínio sobre o *Outro*.

A colonialidade, a faceta obscura da modernidade (Mignolo, 2007), implica em um processo de dominação do “outro”, até o ponto em que este “outro” se veja como “outro” em relação ao “mesmo”, e deseje ser como o “mesmo”. É a internalização do opressor no oprimido, como aponta Freire. Ela proporciona que os colonizados sejam vencidos em sua resistência até o ponto em que aceitem e desejem viver a partir do modo de vida externo, dos colonizadores. Colonizadores que olham o diferente e o designam de “outro”, não “mesmo”, e que, por não ser o “mesmo”, necessita mudar para chegar a sê-lo, ou então necessita desaparecer. O que não pode é coexistir. A invasão, a dominação, a fabricação de um “outro” é impeditiva da coexistência da diferença. Até o ponto em que este “outro” deseje ser o “mesmo”. Mas não sem permanentes resistências, “subversões”.

O filósofo argentino Enrique Dussel, expoente da Filosofia da Libertação, nos convida a olhar para a América designada pelos europeus como uma terra colonizada. O grande projeto de *Abya Yala* é de libertação de todas as formas de opressão, o que inclui o plano micro e

vista dos povos nativos. *Abya Yala* expressa a reivindicação e luta dos povos indígenas pelo mundo que lhes foi roubado/conquistado. O movimento *Abya Yala* ganhou força política e visibilidade internacional nas mobilizações organizadas para questionar as comemorações oficiais dos 500 anos do “descobrimento” de 1992. O movimento contestou a continuidade do uso tradicional/oficial do termo “descobrimento”, problematizou a ideia de “encontro dos dois mundos” e reivindicou o reconhecimento da realidade intercultural das Américas, enfatizando os direitos dos povos indígenas e afro-americanos. (Lisboa, 2014).

macro. Incluye a formação de subjetividades descolonizadas, inclui um lugar soberano na geopolítica, inclui o pensar a partir de epistemologias próprias. Uma ciência própria, “do sul do mundo”, com seus conceitos, categorias, inteligibilidade próprios, em diálogo com as epistemologias “do norte”, mas nunca suplantada por elas, nunca copiada delas.

Dussel mostra o mundo dividido entre centro e periferia. A partir de um centro – considerado a referência, o padrão, o normal, o desejável, o modelo, portanto, o “um” – se define a periferia, lugar do mundo “subdesenvolvido”, dependente, o que deve negar-se e seguir, no caso, o modelo eurocêntrico de desenvolvimento, portanto, o paradigma do “outro universal”, daí a expressão “países em desenvolvimento” para os que estão seguindo o caminho “natural” para o centro, mesmo que nunca cheguem. O “outro” é definido não a partir de si mesmo, mas em relação de dependência ao “um”. É colocado na exterioridade da totalidade. A alteridade é negada, uma vez que o “outro” é apenas reconhecido em relação ao “um”, não em si mesmo. O “outro” é o “não-ser”. Não são admitidas várias totalidades, apenas uma. Assim legitima-se a dominação.

Sonia Stella Araújo-Olivera (2014) explica que a partir da crítica da colonialidade - na qual Paulo Freire também se baseou, apontando que o Norte “nor-teia” o Sul - se problematiza a origem do conhecimento legitimado, modernamente, o conhecimento científico. O termo “sulear”, contrapondo-se ao “nor-tear”, [...] “expressa a intencionalidade de dar lugar e se abrir para diferentes e diversas fontes de produção de saberes e conhecimentos e, sem desqualificar ou menosprezar nenhuma, colocá-las em diálogo” (Araújo-Olivera, 2014, p.48).

Saberes e conhecimentos em que o “outro” não seja visto de forma homogeneizadora e estigmatizada.

A homogeneização instaura o monoculturalismo. Para o caso latino-americano, produto dessa tentativa de homogeneização promovida durante a época da colônia, a partir da cultura de raiz étnica europeia, as outras culturas (de povos originários, de afrodescendentes, de grupos populares, entre outros) que não se encaixaram no perfil dessa racionalidade foram colocadas fora da totalidade [...], e, conseqüentemente, desqualificadas e tidas como inferiores, não eruditas, denominadas geralmente como *bárbara*. Gerando uma percepção distorcida a respeito das culturas consideradas *periféricas*, se justificam práticas sociais que produzem desigualdades, discriminações,

desqualificação de culturas e saberes. A Alteridade, a cultura dos pobres, das nações oprimidas, das classes marginalizadas, as chamadas culturas populares, constitui o *não ser*. Colocada em condições assimétricas, a cultura do *Outro* é folclore, sua espiritualidade é crença ou superstição, sua razão é emoção; sua visão de mundo e sua forma de interagir nele são usos e costumes. Igualmente são inferiores suas produções culturais (artesanato), sua língua (dialeto), seus conhecimentos (saberes) e seus rituais (magia). (Araújo-Olivera, 2014, p. 80-81. Grifos do original).

A libertação só é possível a partir da valorização de sua própria história. Em termos coletivos, significa a valorização da cultura própria como uma referência desde dentro, sempre resignificada. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2014) demonstra esta afirmativa a partir do significado do pássaro Sankofa, um dos símbolos com que o povo africano Akan, do noroeste do continente, expressa seu pensamento:

Trata-se de um pássaro grande cujo pescoço comprido volta para trás, a fim de se alimentar, coletando sementes que caem das árvores e ficam em sua plumagem. Esse símbolo africano expressa: *Para avançar e projetar o futuro, tens que olhar para o passado e com ele aprender*. Essa filosofia sublinha que o passado não é uma prisão, mas oferta de referências sempre presentes que ajudam a construir o futuro. É importante destacar que, na perspectiva do Sankofa, qualquer edificação humana, inclusive planejar o futuro, não é iniciativa individual, solitária. Em outras palavras, preciso da minha comunidade para fortalecer as minhas iniciativas e planejar o meu futuro, que faz parte do futuro e do fortalecimento da comunidade. (Gonçalves e Silva, 2014, p.21. Grifos do original).

Este sentido comunitário é imprescindível em qualquer proposta libertadora, apontando para uma lógica solidária, a que faz frente à lógica individualista liberal. Somente comunitariamente se pode encontrar e valorizar as raízes, elemento base para a identidade cultural.

Valdir Borges, aproximando a Pedagogia Libertadora, ou da Libertação, da Filosofia da Libertação e da Teologia da Libertação, lembra que a invasão cultural, categoria trabalhada por Freire, desfigurou a identidade latino-americana. O autor situa a categoria de exterioridade, central no pensamento de Dussel, o qual se baseou em Emmanuel Levinas, como ponto de partida da compreensão da realidade latino-americana:

Esta categoria deverá ser compreendida como transcendentalidade interior à totalidade, do contrário, chegaríamos ao equívoco de pensar que aquela que está além do horizonte do ser do sistema, o é de maneira total, sem nenhuma participação no interior do sistema. É neste olhar, voltado para a realidade, para a práxis histórico-social dos povos latino-americanos, a partir de uma nova ótica, dos oprimidos, como exterioridade, que se constitui uma nova realidade histórica, como também se estabelece um projeto libertador articulado pela Filosofia, pela Teologia e pela Pedagogia. (Borges, 2013, p.134).

Situados na exterioridade da totalidade, os países “periféricos” são colocados como dependentes dos países centrais. Segundo Freire (2009), a sociedade dependente é uma sociedade silenciosa. A dependência gera exclusão e marginalidade nos diferentes âmbitos da vida, mas também gera uma outra forma de pensar, própria de quem sofre a dependência. Ela é uma categoria epistemológica que de situação social passa a ser uma atitude social, o ponto de partida do discurso libertador da América Latina, no qual a Pedagogia Libertadora se insere (Borges, 2013).

A libertação implica no rompimento de imitação de modelos, implica na busca de refletir soluções próprias para necessidades próprias, relativas à situação histórico-social (BORGES, 2013). Daí ser libertadora a fé nos homens, em sua capacidade de dizer a sua palavra, de interpretar o mundo, de buscar soluções, essa fé que é um dos pressupostos da educação libertadora.

Situada a pedagogia libertadora em seu contexto latino-americano, vamos agora entrar em suas bases e em alguns de seus conceitos fundamentais.

A lógica interna da Pedagogia Libertadora

Borges (2013) situa o pensamento freireano a partir das bases fenomenológica, marxista, existencialista, humanista cristã e personalista; e também com base em pensamentos africanos, argelino e tunisiano, especialmente nascidos das situações de opressão histórica destes países sob o jugo colonialista dos países europeus, história semelhante à da América Latina.

Um dos pontos de partida do pensamento freireano é a compreensão fenomenológica da consciência enquanto intencionalidade. A consciên-

cia é sempre consciência de alguma coisa, que está fora dela mesma, transcendente a ela, e não em seu interior. Por isto não há determinismos no mundo, porque não há nenhum conteúdo *a priori* no mundo e no homem, mundo e homem são *por-venir*, feitos dialeticamente a partir do movimento intencional da consciência. Por isso também o homem é um ser de relação, ele só se humaniza em relação com outros homens, tendo o mundo como mediação. Na pedagogia freiriana, o educador não é um mediador, o mundo concreto cumpre o papel de mediador, pois é dele que se fala no processo educativo. Educador e educandos são seres que pronunciam o mundo, cada qual de seu lugar e a partir de um certo nível de consciência, em situação de diálogo, mediatizados pelo mundo.

Outro ponto estruturante de sua teoria é a compreensão materialista histórica, em que o homem surge em um mundo já construído por outros homens, os quais também se foram construindo na exata medida em que construíam o mundo. Por isso, ao surgir no mundo feito por outros, este é sempre um ponto de partida, não de chegada, não de determinação. O mundo traz condições objetivas para a existência humana, mas esta transcende estas condições e recria o mundo, ou o aceita. Ambos, homem e mundo, são inacabados. A *práxis* deriva deste inacabamento.

O existencialismo também parte da concepção fenomenológica e materialista histórico-dialética, e traz a noção de projeto existencial enquanto ação humana. O projeto é a vida em movimento, direcionado para um sentido. A vida é um “absurdo” e cabe ao homem dar-lhe um sentido, sentido que não é teórico, mas vivenciado na *práxis* cotidiana, no intento do homem em estar no comando de sua vida, e não levado pela alienação.

A primazia do valor da vida humana, da dignidade do humano, dignidade que só pode existir em situação de não opressão, o que convida à construção de uma nova sociedade, é outra base do pensamento freiriano, advindo do humanismo cristão e do personalismo, como também do existencialismo e do marxismo. Estas bases se complementam e contribuem para a visão de homem e de mundo e da consequente visão de educação de Freire.

O pensamento argelino e tunisiano a partir da opressão possibilitou a Freire compreender a situação do oprimido. De Albert Memmi, autor de “Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador”, e que se situa no contexto dos movimentos libertadores da Argélia e da Tunísia. Freire aceita a ideia de ambiguidade do colonizado frente

ao colonizador: ao mesmo tempo em que tem repulsa do colonizador, deseja ser como ele, numa negação de si próprio, sentindo-se inferior. (Borges, 2013). É o que Freire irá estabelecer na Pedagogia do Oprimido, o oprimido internaliza o opressor, e quando tiver oportunidade de sair da situação de opressão, não irá construir uma nova relação, mas tão somente mudar de lugar na relação opressiva.

A partir da obra de Frantz Fanon, “Os condenados da terra”, de mesmo modo situado no contexto argelino e tunisiano, Freire também irá refletir sobre a situação dos oprimidos, sua ambiguidade e sua condição de “hospedeiro do opressor”.

Esses dois autores, Frantz Fanon e Albert Memmi, constituem-se como clássicos e fundamento de toda luta anticolonial e não apenas anticolonial, mas representam a luta pela construção de uma nova sociedade, transformada e libertada da opressão. É o inédito viável freireano para o continente latino-americano, em vias de transformação e libertação, um ideal marcado pelo imperativo ético-crítico de libertação. (Borges, 2013, p.155).

Com estas bases, a pedagogia de Freire, a “Pedagogia do Oprimido”, é consubstanciada em uma educação problematizadora, ou libertadora, opositora de uma educação “bancária”, típica de contextos opressores, antidemocráticos, que sustentam, por sua vez, as desigualdades sociais. O que ele almejava era uma educação pela qual fosse possível fazer frente à “coisificação” do homem, uma educação que fosse um componente de libertação da opressão que desumaniza, portanto, que “humanizasse”, ainda que possa parecer contraditório “humanizar o humano”.

Essa humanização tem o sentido de realizar a vocação ontológica do homem, que é a de “ser mais”. Concebido o homem como inacabado e como um ser de relações, ele se direciona ao mundo, no movimento de transcendência, a partir da intencionalidade da consciência. O “ser mais” é o ser em movimento, em transcendência, condição humana. O “ser mais” é o indicativo da transcendência. A imanência é própria das coisas, a transcendência é própria do ser.

A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. Diálogo implica em pronunciar a palavra, e esta traz consigo as dimensões mutuamente implicadas de ação e reflexão. “[...] existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*,

por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (Freire, 1988, p. 78. Grifos do autor).

Assim, todos podem dizer a palavra, porque é condição da existência humana, e não privilégio de alguns. “Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (Freire, 1988, p. 78. Grifo do autor). Desta forma, “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo* [...]” (Freire, 1988, p. 78. Grifo do autor). Pelo diálogo os homens ganham significado enquanto homens, sendo-lhe uma exigência existencial. O diálogo rompe a “cultura do silêncio” que caracteriza sociedades dominadas e seres oprimidos.

A dialogicidade é possível quando se rompe com a alienação e absolutização da ignorância, no sentido de que a ignorância é sempre vista no outro e de forma absoluta, este outro como não sendo um ser de conhecimento. A atitude “bancária” tem origem nesta premissa. Daí decorre a polarização educador e educando, posicionados em diferentes polos desta absolutização. A premissa de que todos têm um “saber de experiência feito” devolve ao ser sua capacidade de conhecer, de formar um saber sobre o mundo. O que não retira a diferença entre educador e educando, uma vez que o educando, na maioria das vezes, está regido por uma consciência intransitiva ou transitiva ingênua. É responsabilidade do educador alimentar uma consciência crítica dos assuntos que ensina⁵.

A conscientização liga-se ao plano da ação do homem, na luta contra os obstáculos à sua humanização; é através da conscientização que haverá a possibilidade de inserir-se no processo histórico como sujeito.

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade.

5 Para compreender o trabalho de desvelamento da realidade, de denúncia da realidade opressora e de anúncio de uma realidade justa e democrática, é necessária a compreensão de Freire dos níveis da consciência na relação homem-mundo. O primeiro nível seria a consciência intransitiva, própria de indivíduos que vivem no limite de sua existência biológica, cujo objeto de consciência seria sua sobrevivência física. Acima desta viria a consciência transitiva ingênua, em que o homem consegue pensar-se no mundo, mas ainda está imerso nele. Neste nível imperam visões de mundo míticas e mágicas. Por fim, a consciência transitiva crítica seria a que possibilita o homem emergir da situação que o aliena, inserir-se no mundo, ver seu lugar nele, ver-se enquanto seu produto e produtor. A ação humana no mundo dependerá do nível de consciência que o apreende.

[...] O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação. Por isto mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante. (Freire, 2008, p. 33. Grifo do autor).

A utopia é um ato de conhecimento que exige a apreensão crítica da realidade: “Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”. (Freire, 2008, p. 32).

Compõe a educação libertadora uma ação cultural, compreendida como uma ação para a liberdade (Freire, 2006 e 2007). Cultura entendida em seu sentido antropológico, de modo de vida, e o homem enquanto fazedor de cultura. O mundo é cultural, portanto, os homens também o são, eles são os produtos e os construtores de cultura; e é produto cultural tanto uma pintura de um artista renomado quanto um vaso de cerâmica feito por um artista, conhecido como artesão, anônimo; é cultura tanto a música clássica quanto a regional. O trabalho é cultura. A educação é cultura. Faz parte da educação libertadora reconhecer o homem enquanto ser cultural e valorizar o produto de sua cultura. A leitura do mundo precede a leitura da palavra. Este mundo que é lido precisa ser valorizado enquanto produto cultural. Produto de homens. De todos os homens, não somente de alguns.

Existe contemporaneidade nesta discussão? É o que discutiremos a seguir, já à guisa de conclusão deste trabalho.

Contemporaneidade da Pedagogia Libertadora

Como se desenvolve a leitura do mundo nas práticas de ensino das escolas e universidades? Será que as práticas de ensino do sistema escolar consideram a importância do ato de ler a partir do mundo imediato das crianças e jovens?

Paulo Freire lembra do “mundo imediato” de sua infância; lembra do tempo que “fazia parte o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores”;

lembra com alegria do seu processo de alfabetização com a palavra escrita porque não passou pela pedagogia das “lições de leituras”, prática de ensino que exigia uma decodificação e memorização mecanizada da leitura de um livro, sacrificando a curiosidade espontânea e a criatividade imaginativa das crianças. Naquele contexto, lembra, “a decifração da palavra fluía naturalmente da ‘leitura’ do mundo particular”; não houve uma imposição de um mundo sobreposto ao outro, “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz”. (Freire, 2006, p. 13-15).

Paulo Freire tinha consciência que a educação à serviço da opressão atua permanentemente no cotidiano da população oprimida; que os poderes instituídos impõem sentidos de realidade para preservar o sistema de opressão; que cada geração está sujeita a processos de esclarecimento ao mesmo tempo em que é condicionada para determinados estados de ignorância. Ignorância e conhecimento são duas faces de uma mesma moeda em permanente estado de construção. Quando exemplifica o primado da prática de vida que sempre nos ensina alguma coisa, Paulo Freire (2006, p. 71) lembra do tempo em que a população rural sabia quando ia chover “ao olhar o céu e ver as nuvens com uma certa cor”; sabia até mesmo quando se tratava de “chuva ligeira ou tempestade”. Com o processo de urbanização e as novas configurações da sociedade tecnológica, este tipo de conhecimento popular foi sendo apropriado e monopolizado por especialistas da comunidade científica; um especialista que atualmente está vinculado a uma empresa privada que aufer lucros com o domínio e comércio deste tipo de conhecimento. Nossas sociedades estão cada vez mais dependentes dos especialistas que, por sua vez, dependem cada vez mais dos aparatos tecnológicos. Na era da globalização virtual, o tradicional médico que produzia o seu diagnóstico olhando, tocando, conversando e observando o paciente foi substituído pelo médico que orienta todo o seu olhar e sua análise para os equipamentos tecnológicos; e o meteorologista não olha para o céu e nem sente o vento para prever a chuva; tal como os médicos modernos, olha para o computador dentro de um edifício que o aliena e afasta cada vez mais do ambiente natural; é esse tipo de homem-especialista que o nosso atual sistema escolar está formando. Esta é uma das opressões da atualidade.

Para entender o papel libertador da *Pedagogia do Oprimido*, Paulo

Freire (2013, p. 25-27) assinala a natureza dialética da relação opressor-oprimido: a violência dos opressores também os torna desumanizados, por isso “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos é libertar-se a si e aos opressores”. Para cumprir este papel libertador, os oprimidos precisam tomar consciência de que eles “hospedam o opressor em si”, pois “somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertária”.

O processo de libertação do oprimido não se dá no momento da “descoberta” de sua condição de opressão. Para não incorrer numa visão ingênua e simplista, Freire adverte que “quase sempre” o que ocorre no processo inicial deste descobrimento é o desejo de assumir o lugar do opressor, situação que no campo político geralmente vemos ocorrer com a experiência de poder de grupos de esquerdas de formação autoritária.

O desafio da Pedagogia Libertadora é mais complexo do que parece. Os mecanismos da opressão penetram na cultura e na mentalidade do oprimido. No ambiente cultural de opressão, os oprimidos que “hospedam” o modo de ser do opressor temem a liberdade porque o processo de libertação exige o preenchimento do vazio deixado pela expulsão do hospedeiro, um vazio que necessita de um novo conteúdo, um conteúdo que requer “sua autonomia”. Para Freire (2013, p. 30), portanto, a liberdade exige responsabilidade e autonomia; “exige uma busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz”.

A teoria da pedagogia libertadora de Paulo Freire nos convida a observar, compreender e desvelar os mecanismos da opressão do sistema moral dominante tanto quanto da nova ordem com pretensão de justiça e igualdade. Um dos princípios fundamentais da educação libertadora de Freire é a sua ética crítica em relação a qualquer discurso que se impõe para o Outro, sobretudo, os discursos que se impõem ou se oferecem aos pobres e oprimidos; e estes discursos são provenientes tanto do âmbito do pensamento conservador quanto do campo progressista, seja da esfera política de direita, esquerda ou mesmo da academia. Paulo Freire (1997, p. 41) reitera que seu dever ético, “enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão”, pois “dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico nem ético”. Para Freire, o educador que assume os princípios éticos da *Pedagogia do oprimido* deve transcender a tradicional prática

da crítica seletiva que denuncia a opressão de acordo com as conveniências e afinidades ideológicas. A prática da opressão não é exclusividade de uma classe social, por isso faz-se necessário:

Criticar a arrogância, o autoritarismo de intelectuais de esquerda ou de direita, no fundo, da mesma forma reacionários, que se julgam proprietários, os primeiros, do saber revolucionário, os segundos, do saber conservador; criticar o comportamento de universitários que pretendem conscientizar trabalhadores rurais e urbanos sem com eles se conscientizar também; criticar um indisfarçável ar de messianismo, no fundo ingênuo, de intelectuais que, em nome da libertação das classes trabalhadoras, impõem ou buscam impor a “superioridade” de seu saber acadêmico às “incultas massas” [...]. (Freire, 1997, p. 41).

Paulo Freire (1997, p. 42) nos chama atenção para a diferença substancial entre discurso crítico e práxis educativa crítica. Ressalta que “o que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem”; e adverte ainda que os educadores progressistas também estão sujeitos aos domínios das forças conservadoras, “daí, a vigilância com que devem atuar, com que devem viver intensamente sua prática educativa; daí seus olhos devendo estar sempre abertos, seus ouvidos, também, seu corpo inteiro aberto às armadilhas de que o chamado ‘currículo oculto’ anda cheio”.

Desde Córdoba, Espanha, Maria Vicenta Pérez Ferrando e Maria Ángeles Olivares García apresentam um trabalho de alfabetização de mulheres a partir da educação libertadora. Para elas,

[...] la vigencia del pensamiento de Paolo Freire es una realidad en el siglo XXI. Frente a la “normalización” de fenómenos como la crisis económica, cultural, política...que nos propone la sociedad neoliberal, Freire nos plantea el posicionamiento y el compromiso con la vida, con la justicia y la libertad. Esa propuesta se orienta hacia la ruptura de la cultura del silencio, de lo natural y de la incomunicación. (Pérez Ferrando y Olivares García, 2014, p.15).

Esta contemporaneidade freiriana inquieta, na matriz mesma de seu convite a que façamos a leitura dos temas de nossa época. Convite que soa como um compromisso de uma educação libertadora, pois somente é

possível libertar fazendo a leitura dos grandes temas de cada época e lugar, temas que nos instigam a agir, a reforçar o que está bem e a mudar o que está mal. Bem e mal estabelecidos desde uma ética viabilizadora a que todos possam realizar sua vocação ontológica de ser mais.

¿Podríamos imaginar cómo cambiaría la realidad social-económica-política-cultural si a esta parte de *la población se le diera voz?* (Pérez Ferrando y Olivares García, 2014, p. 29). Esta pergunta vinda desde a situação de silenciamento de mulheres analfabetas que, inseridas em uma sociedade patriarcal e capitalista, não têm valor, nos convida a refletir sobre a relação entre os diferentes saberes. A relação entre o saber científico e o “saber de experiência feito”, nas palavras de Freire. Para um efetivo diálogo, há que se considerar este saber da experiência, tão distante do conhecimento científico das academias.

Larrosa-Bondía fala que nosso tempo impossibilita a experiência, definida como tudo aquilo que nos acontece. A experiência não é o que acontece, mas aquilo que nos acontece, que nos toca. O que implica em que tenhamos que deixar as coisas nos acontecerem, e não apenas observar o que ocorre. Em nosso tempo, analisa o autor, nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais difícil; e isto se deve: pelo excesso de informação, que muitas vezes é antiexperiência; pelo excesso de opinião; pela falta de tempo; pelo excesso de trabalho.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa Bondía, 2002, p.24).

Quando Freire parte do “saber de experiência feito”, é importante refletir sobre a autêntica experiência. A partir daí, é necessário abrir o saber científico para o diálogo com outros saberes, negando sua pretensão de ser unicamente ele a explicar o mundo. Assim como há outras formas de fazer ciência, distinta da ciência ocidental moderna. A dificuldade de se vivenciar

experiências está diretamente ligada com o modelo racional e produtivo da sociedade moderna, modernidade que vem junto com a colonialidade.

Para Leonardo Boff, “enquanto houver oprimidos neste mundo, sempre vale se engajar por sua libertação mediante um método, ele mesmo libertador, pois faz do oprimido um construtor de liberdade junto com todos os demais”. (Boff, 2013, p. 10).

Esta é a mesma posição de Valdir Borges, na obra prefaciada por Boff acima citada. Para Borges, enquanto existir um oprimido no mundo, a proposta freireana será atual, na construção da utopia de um mundo novo, ainda não alcançado, uma vez os oprimidos estarem aumentando no mundo, fruto do modelo de desenvolvimento excludente. Borges sustenta sua visão no conceito de “biofilia” utilizado por Freire na Pedagogia do oprimido, por sua vez embasado em Erich Fromm, no sentido de uma ação para a vida, para a libertação, e não para a morte, para a opressão. A biofilia foi substituída pela civilização do consumo, consumo que é o máximo expoente de um modelo de desenvolvimento produtor de desigualdades, que tem na fome seu polo mais opressor, principal ameaça à vida (Borges, 2013).

Borges também aponta a reflexão de Danilo Streck sobre a atualidade do pensamento freireano, com base em que sua pedagogia sempre colocou a democracia como eixo, na defesa da “radicalidade democrática”. Mesmo se aproximando do pensamento marxista, o qual abriga vertentes autoritárias, Freire nunca justificou o autoritarismo. Esta é uma de suas atualidades e inconclusão, na discussão da “crise de paradigma” do final do século XX. Freire nunca deixou de optar pela decisão política fundada na ética, na solidariedade social e na radicalidade democrática. Borges também aponta a afirmação de Streck sobre Freire de que a ética está relacionada com a capacidade de indignar-se com as injustiças. Injustiças ainda presentes.

Indignação com a injustiça, com a desigualdade, com a coisificação do homem, com a opressão. Com todas as formas de negação de seu “ser mais”. Para afirmar sua vocação ontológica, é necessário afirmar seu saber.

La inteligencia que da frutos a una sociedad es la inteligencia distribuida. Que es aquella que no está guardada en los laboratorios o universidades, sino la que anda por las calles. El conocimiento que se usa para cocinar, para cuidar, para tornear, para programar un ordenador...Es la misma inteligencia. (Pérez Ferrando y Olivares García, 2014, p. 87).

Este saber reafirmado devolve às pessoas sua condição de ser de curiosidade, curiosidade que as impele ao mundo, em uma atitude inquieta, na eterna busca por respostas às infinitas possibilidades de questionamentos. O oposto do silêncio. *Aprendemos porque tenemos curiosidad cultural, casi cuando abrimos los ojos al mundo.* (Pérez Ferrando y Olivares García, 2014, p. 87).

Esta educação é presente hoje? As ações educativas, dentro e fora das escolas, se direcionam hegemonicamente para este vetor?

Sonhar, hoje? Que ato revolucionário na era da razão e da objetividade tecnológica, na era em que os sonhos parecem produtos de consumo, e de preferência, de consumo rápido. Reflexão amorosa, contemplação meditativa, hoje? Qual o lugar do sonho, do amor, da contemplação na sociedade atual e, nesta, no ato educativo, seja ele escolar ou não? Qual o lugar para a ação-reflexão-ação próprias da *práxis* e não de uma mera instrumentalização com fins em uma maior eficiência produtiva, a qual coisifica o humano, desumanizando-o?

Na experiência de alfabetização de mulheres coordenada por Pérez Ferrando e Olivares García (2014), elas terminam expressando sua utopia: *“Soñamos con una sociedad en la que las mujeres podamos poner nombre al mundo”*. (p. 87). Generalizando esta experiência (efetiva experiência a partir de Larrosa Bondía), podemos dizer que sonhamos com que os oprimidos do sul do mundo possam dizer sua palavra e nomear seu mundo; e assim consigam efetivamente dialogar, ato possível apenas em situação de igualdade na diferença, que tão bem expressa a pedagogia libertadora.

Referências

- Araújo-Olivera, S. S. (2014). Exterioridade: o outro como critério. In: M. W. de Oliveira e F. R. de Sousa (Eds.), *Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação* (pp. 47-112). São Carlos/SP: EdUFSCar.
- Boff, L. (2013). Prefácio. En V. Borges. *A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire* (pp. 09-10). Curitiba: Editora CRV.
- Borges, V. (2013) *A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire*. Curitiba: Editora CRV.
- Dussel, E. (2016). *14 Tesis de ética: hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.
- Freire, P. (1988). *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*.

- São Paulo: Paz e Terra. Consultado el 17/10/2016 de: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_da_esperanca.pdf.
- Freire, P. (2006). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2007). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro.
- Freire, P. (2009). *Educação como prática da liberdade*. 32. reimp. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido* (O manuscrito). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Ministério da Educação (MEC).
- Gonçalves e Silva, P. B. (2014). Práticas Sociais e Processos Educativos: da vida e do estudo até o grupo de pesquisa. In: M. W. de Oliveira e F. R. de Sousa (Eds.). *Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisas em educação*. (pp.19-27). São Carlos/SP: EdUFSCar.
- IBGE. *Atlas Nacional Digital do Brasil 2016*. Brasília, IBGE, 2016. Consultado el 24/10/2016 de: http://www.ibge.gov.br/apps/atlas_nacional/.
- Lisboa, A. de M. (2014). De América a Abya Yala: Semiótica da descolonização. *Revista de Educação Pública*, 23, (53/2), 501-531. Consultado el 21/04/2017 de: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1751/1320>.
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. Consultado el 21/04/2017 de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.
- Mignolo, W. D (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Pérez Ferrando, M. V. y Olivares García, M. Á. A (2014). *Propuesta cooperativa para alfabetización de mujeres*. Córdoba / España: Instituto Andaluz de la Mujer / Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales / Junta de Andalucía.