

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS, EXPERIÊNCIAS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

“Seminário 40 anos da Pedagogia do Oprimido: Pensamento de Paulo Freire na atualidade”

Agostinho **ROSAS**

Várias e diversificadas podem ser as maneiras de olharmos para dentro da Pedagogia do oprimido. Podemos nos deter com a interpretação do lugar de onde Paulo Freire se inspirou quando a escreveu. Podemos, neste sentido, relacionar suas experiências desde o SESI, ocasião em que vai aprender, com pais-trabalhadores dos alunos, a importância da dialogicidade como meio comunicacional. Podemos pensar a Pedagogia do oprimido a partir do Projeto de Educação de Adultos, criado e desenvolvido nos dias do Movimento de cultura popular (MCP) e Serviço de Extensão Cultural (SEC) que antecederam o Golpe Militar de 1964. Mas não só, tomado pela dimensão lugar, de onde Pedagogia do oprimido foi originada, as experiências com o povo do campo, do meio rural no Chile dos anos de 1964 a 1970, vão marcar práticas em educação com as quais Paulo Freire condicionou diálogo à maneira de estar comunicacional em libertação.

Noutra direção, podemos pensar a Pedagogia do oprimido a partir do tempo histórico, do contexto em que, no Brasil e no Chile, experiências democráticas orientaram a conjuntura política da luta pela superação de antinomias emergentes da relação exploração do povo e processo de desenvolvimento industrial, de que resultaram os debates sobre a ‘inexperiência democrática e a emersão do povo nas decisões políticas da vida social’.

As reflexões articuladas à prática pedagógica, também se constituem uma outra maneira possível de interpretação da Pedagogia do oprimido. A elaboração dos conteúdos programáticos, aspectos associados ao método de abordagem, ‘temas e palavras geradoras’, assim como elaboração de objetivos e delimitação do modo de estar educador-educando, educando-educador, podem nos ajudar a compreender a boniteza desta obra.

Por outro lado, o tema que nos aproximam, todas e todos neste encontro, os 40 anos da criação da Pedagogia do oprimido, veio conduzir a opção do meu olhar situado nos objetivos de pensar a realidade percebida de educadoras e educadores, a importância de Paulo Freire à reflexão sobre os problemas sociais e educacionais no Brasil, e práxis – introduzidos na apresentação elaborada pela equipe do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas

Educacionais E Associação dos Docentes da Universidade Federal do Amazonas.

Aos que fazem o NEPE e todas, todos que aqui estão peço licença para lhes falar sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire, da Pedagogia do oprimido tomado por uma anterioridade que demarcou a trajetória da obra deste autor, ‘Guerreiro da Luz’, Andarilho do Mundo’. Refiro-me as conotações com que Paulo Freire condicionou sua compreensão de homem e mundo.

Conotações que delimitam o ser humano como ser de relações e não apenas de contatos, ao mesmo tempo em que vão condicionar o mundo à “realidade objetiva” (FREIRE, 1967¹, p.39), independente dos homens e mulheres, razão que nos faz transitarmos na busca permanente de conhecermos as realidades, como realidades percebidas.

Daí que pensar ‘a dialogicidade como essência da educação como prática da liberdade’ nos remete, já de início, a distinguir o modo de estar em comunicação dialógica de um outro cuja prática se limita a informar algo. Não importa que algo seja este, mesmo que seja algo novo, o modo de fazê-lo, sob o foco do contato informativo, se rega de uma intencionalidade dirigida por alguém que se pensa sabido para outro que, sendo pensado, encontra-se à espera da informação.

A comunicação dialógica, horizontal na via das expressões, diferente do contato informativo, faz emprego da informação pela interpretação argumentada das realidades percebidas dos que se assumem em diálogo. Por isto mesmo, a presença humana em diálogo não se apresenta apenas na condição de contato, mas, exigindo contato, maneira das pessoas se fazerem presentes, supera a pura informação atribuindo significado a presença de cada um e uma como sujeitos em relações.

Pela conotação de ‘pluralidade’, homens e mulheres, em diálogo, se reconhecem sujeitos da escuta e da pronúncia, reconhecendo que há singularidade em cada um e uma, de tal maneira que os contatos não seriam suficientes à comunicação caso antes não os fossem ressignificados pela presença-ativa e inacabada.

Inacabamento, aliás, é condição que Paulo Freire recorreu para delimitar seu entendimento de ‘transcendência’ humana, dos meios de opressão, de dominação, de domesticação que orientaram suas reflexões sobre antinomias pedagógicas decorrentes de práticas educativas forjadas nos modos de colonização e sua superação.

Com isto, podemos pensar o movimento que transita nas relações dialógicas de homens e mulheres comprometidos com a luta libertadora das amarras que teimam conduzir

¹ Em *Educação como prática da liberdade*.

ações educativas ao reducionismo do produto domesticador. Refiro-me à conotação de ‘temporalidade’, cujos argumentos nos possibilitam interagir com as dimensões de história e cultura de que Paulo Freire recorreu para expressar a dinamicidade das relações dialógicas com sujeitos, homens e mulheres situados e datados. Daí poder dizer que diálogo é ato de criação porque ato de cultura. Como tal, pensar, assim, a ação comunicacional dialógica sugere o exercício permanente de nos apropriarmos da compreensão de cultura como processo da produção humana. Cultura exige trabalho humano. Exige compromisso social e respeito à vida. Daí que cultura expressa certa dimensão que condiciona homens e mulheres a uma maneira de estar no mundo, nas relações de que elaboram e participam.

Nesta direção, cultura expressa substantividades das relações humanas numa busca do ‘ser mais’ coletivo, certo da vocação ontológica humana de amorosidade. Contudo, sendo cultura produção de homens e mulheres, é também ‘conseqüência’ da ‘críticidade’.

Neste contexto, a discussão sobre a atualidade do pensamento de Paulo Freire e Pedagogia do oprimido, tomado pelas conotações de pluralidade, transcendência, temporalidade, conseqüência e criticidade, ecoa como grito de alerta contra todas as formas de desigualdades, discriminações constituídas por mecanismos políticos contra a vida e a favor do capital. Mecanismos que a modernidade implantou e hoje nos deparamos com crises epidêmicas, próprias de sociedades fechadas.

Desde as ‘primeiras palavras’, em Pedagogia do oprimido, pode-se ler a crítica sobre o “medo da liberdade” (FREIRE, 1967, p.45) já anunciado em Educação como prática da liberdade, como medo decorrente do isolamento, da solidão, que transita entre mulheres e homens sectários, que justificam pensar uma Pedagogia do oprimido, como pensar a elaboração de argumentação contrária ao feitiço de uma formação opressora para oprimidos. O “medo da liberdade”, próprio dos sujeitos que temem, ingenuamente, a “periculosidade da consciência crítica” (FREIRE, 1987², p.23), conduz homens e mulheres ao imobilismo, ao fanatismo, ao sectarismo. Em sua posição contrária, como sujeito crítico, situado, consciente de sua radicalidade, assume o ser humano a conscientização como dimensão política, inserindo-se “no processo histórico, como sujeito, evita[ndo] os fanatismos e inscreve[ndo-se] na busca de sua afirmação” (Op.cit., p.24/ênfase e adequação nossa).

Entre homens e mulheres, nas relações que tomam parte ou das que participam, há implícita uma expressão dialética em seus contextos. No entanto, pela própria condição de rejeição ou de enfrentamento ao “medo da liberdade”, pode-se pensar o movimento entre

² Em Pedagogia do oprimido.

sectários como “dialética domesticadora” (Op.cit., p.26), reacionária, míope, pelo estreitamento da relação dirigida exclusivamente aos seus interesses.

O homem, a mulher-radical, não temendo a liberdade, tomando consciência dos elementos que capta da realidade percebida, enfrenta seus problemas como desafios transformados em situações-limites. Age “comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em *círculos de segurança*, nos quais aprisione também a realidade” afirma Paulo Freire (1987 p.27/ênfase do autor). Pela sua posição assumida de pessoa-dentro, de sujeito-ativo, participante, integrado às relações que elabora e com as quais dialoga, homens e mulheres conscientes de seu enraizamento transitam dialeticamente sob uma dimensão praxica libertadora.

Quando se pensa o contexto em que Paulo Freire se deteve em suas primeiras produções, entre sociedades fechadas e abertas e suas antinomias, não é difícil imaginar o jogo de forças delimitado pelas possibilidades de homens e mulheres se relacionarem motivados com atitudes contrárias ao humano (desumanas) quanto, em seu oposto, com atitudes humanizadoras. Faz parte da temporalidade humana, de seu tempo histórico, do ambiente real, concreto, objetivo, percebido, a criação de idéias e ações que transitam tanto sob dimensão desumanizadora quanto de humanização do humano e seu contexto. “São possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” escreveu Paulo Freire (1987, p.30).

Todavia, a tendência por sectários e radicais, é aspecto que decorre das posições assumidas pelos homens e mulheres. Como sectários(as), ingenuamente transitivados(as), entram em contradição com sua vocação humana (humanização). Nas palavras de Paulo Freire:

se ambas são possibilidades [humanização e desumanização], só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (Ibid.).

É neste jogo de contrários, transfigurado em antinomia humana que Paulo Freire irá justificar a necessidade de se fazer Pedagogia do oprimido.

A educação popular com Paulo Freire emerge dialeticamente em decorrência das práticas educativas conservadoras, tradicionais, orientadas para atender às necessidades da classe dominante. Emerge dela, mas, não sendo ela, pressupõe outros fundamentos e princípios. Emerge no trânsito da educação para as massas, constituindo-se em educação do

povo, com o povo, por isso mesmo, uma educação popular.

Pedagogia do oprimido edita fundamentos da educação democrática, mediada pela vontade de explicar diálogo como “essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p.77). No início de suas reflexões, exaltando “a contradição opressores-oprimidos” (Op.cit., p.30), Paulo Freire vai compor argumentos para a educação bancária e para a educação dialógica libertadora. Com esta segunda abordagem, irá delimitar sua compreensão política de ser humano e de educação. Apropria-se do diálogo como um dos instrumentos mediadores à superação da consciência ingênua, da condição massificada, mítica, com que o homem se mantém afastado de sua vocação ontológica de humanização de si mesmo, de outros homens e mundo. Caminha pela busca da superação da in experiência democrática.

Quando Paulo Freire interpreta a escola brasileira, com origem na sociedade fechada, cuja posição histórica sempre foi de afastamento do diálogo, evidencia a construção da escola sob a ótica da narração, da palestra, do discurso. Uma tradição antidialógica.

De acordo com Paulo Freire a “narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (Op.cit., p. 57) se utiliza da palavra que “se esvazia da dimensão concreta que deveria ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (Ibid.). A narração se faz estéril ao ouvinte por se tratar de informação descontextualizada da realidade percebida pelo homem (oprimido). Como realidade do opressor, a informação é carregada de significados dirigidos aos interesses do narrador. Este, ao narrar a palavra, exerce no oprimido a condição de homem pacientemente acomodado, ouvinte. A palavra torna-se oca, imperativa, portanto, será palavra constituída de valores que não pertencem ao “objeto paciente”, ao homem, a mulher oprimidos. Não há verdadeira comunicação. A ação de informar, neste caso, ao apropriar-se da palavra faz-se comunicados. Não há diálogo sob estas condições.

A aprendizagem, assim, dar-se-á pela memorização da palavra repetida, reforçada pelo controle do opressor – do narrador. Dela o que se espera, *a priori*, são ouvintes dóceis, tão mais dóceis sejam tão melhores educandos se farão.

A educação libertadora, oposta a esta dimensão ‘bancária’, vai se caracterizar pela dialogicidade. Diálogo que, para existir, pressupõe não apenas a presença dos dialogantes – educador-educando, educando-educador -, mas que estejam integrados com a relação que elaboram.

Diferente da memorização, da repetição, da informação narrada, em educação libertadora o que se espera dos sujeitos em relação dialógica é que, diante dos desafios

(problemas/situações limites) captados da realidade percebida, possam interagir com palavras próprias; possam os homens e as mulheres atribuir significado às palavras, atuando como sujeitos-ativos no processo educativo. A palavra pronunciada pelo(a) sujeito-ativo, não sendo palavra oca, é palavra autêntica pronunciada em diálogo.

Daí Paulo Freire reclamar à necessária atitude de homens e mulheres, diante de outros homens e mulheres com o mundo, sua humildade.

Em decorrência da humildade, colocando-se amorosamente nas relações com o mundo, homens e mulheres criam condições favoráveis à descoberta de si mesmo e de outros(as), mediados pelo diálogo. Conseqüentemente, não há possibilidade de diálogo verdadeiro entre homens, mulheres que, se colocando arrogantes, sectários nas relações, pretendam impor sua verdade em detrimento das verdades percebidas de outros(as). Diálogo como instrumento da comunicação em educação como prática da liberdade pressupõe “uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é conseqüência óbvia” (FREIRE, 1987, p. 81/ênfase do autor).

Não há diálogo verdadeiro sem “esperança” (Op.cit., p. 82), sem a consciência sobre a incompletude humana que é condição de sua dinamicidade e humildade. Porque dinâmicos, os homens e mulheres expressam possibilidades diversificadas de pensar, sentir, decidir nas relações que elaboram e participam. A desesperança, própria ao mundo dos sectários (transitivamente ingênuos), apresenta-se como condição de sua obediência mítica, fantasiosa na crença de quem pensa saber mais do que outros e por isso narra verdades incontestáveis. Por este motivo a narração conduz os homens à acomodação ingênua. A narração coloca o homem fora de si mesmo, fora da relação que, neste caso, é relação imposta pelo opressor ao oprimido.

A negação da esperança, a desesperança, perpassa pela dimensão acrítica da inclusão do homem, da mulher oprimidos em contexto que lhe tem sido exterior. Sua participação, reduzida à esfera dos contatos, os colocam na condição de ouvintes, domesticados pela narração do opressor. Não há diálogo verdadeiro quando as relações humanas se elaboram sob a imposição de forças de um sobre o outro, “de A para B ou de A sobre B” (FREIRE, 1987, p. 84). Apenas quando homens, mulheres se comunicam em encontros, mediados pelo mundo, pronunciando palavras autênticas, criando e recriando suas idéias e ações, o diálogo pode ser verdadeiro.

Sobre isto, a atualidade do pensamento de Paulo Freire transita como posição radical mediada pela práxis libertadora de que é necessária à superação da realidade educacional brasileira. A diversidade de problemas vivenciados no interior das escolas brasileiras,

delimitados pelas políticas públicas em educação, são situações que têm atestado descaso público contra a dignidade, a justiça, a ética humana.

No tempo em que Paulo Freire viveu e construiu sua história-cultura, Pedagogia do oprimido foi instrumento de suas reflexões tomado pela crítica à educação bancária aos homens e mulheres abandonados, gente dos mocambos, da região ribeirinha do Rio Capibaribe, dos mangues (Recife-PE), das áreas do campo (Chile).

Hoje, passados 40 anos da primeira edição de Pedagogia do oprimido, apesar do agravamento dos problemas sociais, suas críticas à educação permanecem atuais.

A violência moral, sexual, étnica, física contra crianças e jovens; a discriminação contra mulheres, homens, negros(as), índio(as); contra a homossexualidade são situações que se arrastam negando a vocação humana de humanização.

O pensamento freireano, neste contexto social, emerge como convite cuja necessidade indica a vontade política de transformação social rumo à radicalidade da luta pela cidadania e valorização dos direitos universais humano. Implica em assumir a esperança, como esperança crítica, a conscientização como expressão da criticidade autêntica, a experiência como experiência a ser reinventada.

Pedagogia do oprimido, hoje, continua sendo realidade dialeticamente constituída pelos contrários situados na esfera da teoria da ação antidialógica e da teoria da ação dialógica; da educação bancária e da educação libertadora; dos conteúdos determinados à revelia do cotidiano dos educadores-educandos e educando-educadores. Dialéticas elaboradas na subjetividade de homens e mulheres que se expressam no autoritarismo desarticulador das decisões na vida pública e aquelas cuja ação delimita radicalidade democrática frente às situações-limites e inéditos-viáveis de cada um e uma.

Sobretudo porque práxis, o diálogo, essência da educação libertadora, nos convoca a recriarmos a Pedagogia do oprimido, a Pedagogia da esperança, confirmando nossa luta revolucionária em defesa da ética humana universal.

Que, um dia, possamos todos e todas conviver, convencidos de que a Pedagogia do oprimido seja uma práxis libertadora com todos e todas.

Muito obrigado!