

GT 06 – Educação Popular**EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA CONCEPÇÃO
FREIREANA**

Cassiana Maria de Farias (UFPE)

Gisele Wanessa do Nascimento (UFPE)

APRESENTAÇÃO

Com o advento da modernidade, a noção de experiência cada vez mais se fragmenta, causando com isso o embrutecimento do sujeito ativo, capaz de conduzi-la a partir de interesses em constituição. Autores como Giorgio Agamben (2011), na esteira dos filósofos da escola de Frankfurt (ADORNO, 2001; BENJAMIM, 1994), têm chamado a atenção para a (im)possibilidade do homem moderno “experienciar”. A concepção de experiência com que trabalham é radicalmente oposta à experiência controlada, replicável e comunicável do paradigma moderno de ciência (JAY, 2009) hegemônico em nossa sociedade, inclusive no campo educacional.

Ao contrário do ego cognitivo difundido a partir de Descartes, que se torna imortal através da comunicabilidade do conhecimento, a noção pré-moderna de experiência se caracterizaria pelo seu caráter pessoal e inefável, que se acumula ao longo de uma vida e amadurece com a aproximação da morte. Existe, portanto, contemporaneamente, bastante dificuldade quanto à vivência desta experiência devido ao excesso e reificação de informações circulantes nas sociedades capitalistas, que “substituem” a ação (educativa) do experienciar, embrutecendo a todos. Nesse contexto, nos sistemas de hierarquizações que conformam tais sociedades, requer-se dos sujeitos um acúmulo de conhecimentos abstratos e saberes pré-estabelecidos, demandados para sua inserção/reconhecimento nos múltiplos ambientes sociais

e no mercado de trabalho. Partindo das percepções acima e tendo como pano de fundo a importância do conceito de experiência para ações pedagógicas populares emancipadoras, perguntamo-nos *como a explicitação do conceito de experiência popular, presente de forma latente na obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, pode alavancar o potencial contra-hegemônico de sua pedagogia?*

O fato é que autor de Pedagogia do Oprimido, demonstrando afinidade eletiva com o conceito de experiência, confere às suas obras parte das experiências vivenciadas ao longo de sua própria vida, demonstrando que a sua construção enquanto sujeito humano não se distanciava das teorias mobilizadas pelo filósofo da educação. Dessa forma, podemos sintetizar que Freire criou uma teoria “própria” – fruto de inquietações no/contra seu tempo –; um pensamento que se dá sobre o humano, sobre as relações que esse ser humano estabelece com o “outro” e com todos os “outros da sociedade”. Sendo assim, no âmbito destas preocupações, estabelecemos o objetivo geral da presente pesquisa, a saber, *formular como a explicitação do conceito de experiência popular pode alavancar o potencial contra-hegemônico da obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire*. Para proceder ao estudo da obra, tomamos como categorias analíticas algumas dimensões do que nos parece configurar uma perspectiva popular de experiência. Para chegar às referidas dimensões, articulamos a teoria do discurso de Ernesto Laclau às reflexões de teóricos que lidam diretamente com o conceito de experiência. Isto feito, e tendo em mente nossa pergunta de pesquisa, partimos, na seção seguinte, para a análise do livro.

DIALOGANDO COM O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA

Nesta seção trabalhamos uma definição de experiência em perspectiva contra-hegemônica a partir da articulação, de autores como Giorgio Agamben (2011), Walter Benjamin (1994) e Jorge LarrosaBondía (2002) com alguns conceitos da teoria do discurso de Ernesto Laclau (1993). Nosso intento foi delinear, a partir dessa articulação, algumas categorias para a análise da Pedagogia do Oprimido de Freire. Paulo Freire, como descreve o professor Ernani Maria Fiori no prefácio da obra analisada (FREIRE, 2005), é um pensador comprometido com a vida, não pensa ideias, pensa a existência. Essa existência por sua vez é marcada pelas experiências dos sujeitos oprimidos na sociedade capitalista. Influenciado por diversas teorias tais como: o neotomismo, o humanismo cristão, a fenomenologia, o existencialismo e o marxismo, Freire pauta sua discussão educativa com enfoque eminentemente político e dentro de uma perspectiva não formal, que tensiona com a

reificação do conhecimento abstrato, prática hegemônica em nossas escolas (CANÁRIO, 2005). “A atuação não formal de Freire vem, principalmente, do seu descrédito na possibilidade de aplicar suas ideias na escola existente hoje, fortemente influenciada pelo que ele denomina de Educação Bancária” (MOGILKA, 1997.p.86). Seu princípio norteador é a dialogicidade com o sujeito, o pensar criticamente a sua realidade, ou seja, refletir sobre e a partir de sua experiência. Isto indica, potencialmente, como veremos na próxima seção, que as experiências dos sujeitos oprimidos, não se deixando capturar pelo poder explicativo da ciência ou filosofia, se abrem ao campo da contingência, noção cara à teoria do discurso de Ernesto Laclau. Tais experiências podem, então, gerar práticas que inauguram temporalidades alternativas, que escapam às determinações unilineares do tempo histórico (REIS, 2006, p. 15–60) e constroem a referida liberdade do sujeito.

Nesse diapasão, o educar-se a partir da experiência – chamada por Martin Jay (2009) de *erfabrung* – pode gerar demandas que soam como irracionais, posto que não coadunadas às teorias e práticas de gestão política da sociedade. Tal fato, por sua vez, rompendo com a ideia iluminista/otimista de progresso (rumo à “emancipação”), e com a dimensão teleológica de história que a conforma, traz à tona a possibilidade das catástrofes como desfecho histórico. A noção de contingência pode atuar, nessa perspectiva, contra o embrutecimento que obscurece a experiência dos oprimidos, favorecendo um projeto de formação humana que rompe com o entendimento moderno de emancipação. Essa ideia da imprevisibilidade dos acontecimentos favorece uma concepção de história aberta – do ponto de vista político – abordada por Walter Benjamin. Desta forma, a ação emancipadora-revolucionária deriva em última análise, de uma espécie de aposta (LOWY, 2005), que não encontra guarida ou garantia na ciência moderna. Esta aposta se contrapõe ao historicismo presente, por exemplo, em Marx Weber na elaboração de sua teoria da ciência, que acreditava na evolução histórica dos homens através de um processo contínuo da economia. A emancipação, nesse sentido, sendo “verdadeira”, “será incompatível com qualquer tipo de explicação objetiva” (LACLAU, 1993, p.26).

A transmissão dos acontecimentos – seja de histórias contadas no cotidiano, seja em literaturas – que possa remeter às experiências começou a ser negada devido às catástrofes que estavam acontecendo nos tempos de guerra, pois esses acontecimentos geravam uma sensação de desconhecimento e um efeito de falta de controle sobre a história pela humanidade, o que tem como consequência um aceleração na busca de uma objetividade científica que explicasse o mundo. O modelo de vida moderno e seu paradigma de ciência – em perspectiva liberal ou marxista – cultivam, nesse contexto, o desejo por uma “sociedade

ideal” relacionada ao “bem comum”. E, a ideia de um lugar ideal, de um mundo sem injustiças e que privilegie o bem-estar de todos é uma construção da modernidade. Até então, o mundo ocidental se orientava através da perspectiva grega de uma visão cíclica e representativa da história: crescimento e decadência, vida e morte, acreditavam na pré-determinação pelos oráculos, o sentido do universo não estava *notelos*, mas no *logos*. (REIS, 2006, p. 15-22)

Com o advento do Cristianismo romano e a espera do Messias pelo povo Judeu (Reis *ibid*, p.20; Laclau, 1993, p. 36-38), o Ocidente passou a referenciar a história de forma linear, buscando a libertação desse mundo de injustiças e conseqüentemente chegando a salvação, haja vista, esta não ser apenas do espírito, mas também da matéria. Tanto os romanos – formuladores e consolidadores da ideia de universalismo –, quanto os gregos tinham a ideia abstrata de uma sociedade universal, embora com cortes distintos. Para chegar à sociedade “perfeita”, fazia-se necessário um trajeto, mas essa necessidade da passagem não levava em consideração os acidentes/desvios advindos das próprias revoluções. Assim, de acordo com Laclau (1993) o advento do cristianismo vem associado a uma nova noção do conceito de acidente¹ - agora não mais aristotélica –, o qual é elaborado em uma direção que conduz a contingência, ou seja, a incapacidade de atribuir uma causa definida ao exterior. Sendo assim,

[...] o conceito de “modernidade” dá um corte na identidade ocidental, revelando a nova representação da temporalidade histórica, elaborada por esse novo sujeito histórico. A modernidade significou uma revolução cultural apenas no Ocidente, que acompanhou e tornou possível a expansão europeia pelo mundo e, internamente, a constituição de uma nova ordem política (Estado burocrático), uma nova ordem econômica (ética do trabalho e empresa capitalista) e uma nova ordem social (não fraternidade religiosa) (REIS, 2006.p. 22).

As teorias modernas se apoiam nas experiências vividas em certa época e em um espaço singular e transformam essa experiência em um momento histórico, com objetivo de se tornar lei – verdade absoluta – para toda humanidade. Esse paradigma de ciência consolida uma noção de “realidade” que, abstraída de um momento histórico específico (europeu), objetiva criar uma unidade/totalidade (estrutura), que remeteria a uma pretensa correspondência entre o Real e a Razão. Este é o valor básico, fundante, das principais metanarrativas da modernidade (o idealismo e o naturalismo) (Laclau e Mouffe, 2001). Mas

¹A noção de acidente procede da *Metafísica Aristóteles*. Nestes termos “se llamaaccidentelo que existe en algo y verdaderamente se le predica, aunque no de modo necesario, nifrecuentemente. Por ejemplo: si al eavarunhoyo para una planta, se encuentrauntesoro (LACLAU, 1990, p.36)

há uma crise quanto à possibilidade de a razão explicar (e domesticar) as subjetividades que emergem através das experiências individuais ou coletivas.

Laclau(1993) nos mostra, sinteticamente – ao que já podemos adiantar ser um ponto privilegiado de diálogo com Freire –, como a aposta na liberdade/emancipação do sujeito está fortemente relacionada a um rompimento com o projeto racionalista moderno de apreensão positiva do social. O sujeito da experiência seria então precisamente aquele cuja subjetividade foge às explicações objetivistas do social. Existe, nesse contexto, na modernidade, uma racionalização da experiência religiosa pelo discurso teológico ocidental, que mantém um centro de onde emana a estabilidade/positividade do social. Não mais Deus, mas a economia, o Estado, etc.. Há uma tensão que rompe com o passado do universalismo cristão e se abre a um presente secularizado, mas essa racionalização da ação não constrói necessariamente um sujeito emancipado. Além disso, um efeito perverso desse processo de racionalização, pela perda da fé, é o surgimento de uma fragmentação da vida interna do homem que o embrutece – deixando-o assoberbado pelo excesso de informação e preza fácil dos especialistas da ciência. A experiência começa a ser rechaçada pela ciência, porque, assim como a religião, a razão não poderá explicá-la. Causando com isso a desvalorização da experiência cotidiana e exigindo do sujeito o acúmulo de informações. Experiência significa nestes termos “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002. p.21). Perceba que a experiência aqui relatada está no campo da (des)construção de subjetividades, do sentimento, por isso precisa separá-la da informação, da opinião, do periodismo, caso contrário, a experiência desaparecerá, exigindo do sujeito apenas à adequação a dado modelo de sociedade objetificado na e pela ciência. E esta ação de tirar a experiência do ser humano já era um projeto da humanidade (Agamben, 2011), uma organização de sociedade que transforma o coletivo da experiência em um coletivo da opinião, do excesso de trabalho, do não julgar, do não saber. Diante desse momento singular da experiência, “o sujeito moderno está passando por um afã de mudar as coisas” (BONDÍA, 2002. p.24), não há a preocupação com o processo, mas apenas com o resultado. O que não se percebe é que neste processo poder-se-á trilhar caminhos inusitados, não esperados por uma razão que advém em última instância, da estabilidade/fechamento de uma totalidade do social. Totalidade que pode ser questionada pelo caráter contingente e inefável da experiência que a rechaça. A ideia do absoluto – pensamento moderno – enseja uma relação entre o real/razão e os dois se requerem mutuamente.

Partindo dos argumentos até aqui desenvolvidos, e tendo considerado o objetivo desta seção, nos detemos em duas características chaves da teoria laclauiana, a saber,

antagonismo e contingência. Sabemos que a noção de antagonismo e contingência no trabalho desenvolvido por Ernesto Laclau é tanto complexa quanto fundamental para o entendimento de sua teoria. Diante desta complexidade, é importante ter em mente que a “relação antagônica tem lugar no campo da discursividade, isto é central, na medida em que este é o campo onde se rompe a dicotomia real/ideal; material/ideológico” (PINTO, s/d. p.09).

Fazendo uma ponte da teoria do discurso com a experiência, esta pode ser entendida como uma ruptura com o momento; aquilo que evidencia não a objetividade/positividade do social, mas sua heterogeneidade/negatividade. Se tentarmos descrevê-la em sua inteireza, temos que optar por negar toda a dimensão de liberdade e criatividade dos processos de emergência da subjetividade. Ressaltamos que não estamos falando que a experiência não possa ser refletida, como também não estamos falando de uma experiência específica que deva ser seguida, pois cairíamos, pela universalização dessa última, na racionalidade vislumbrada pelo paradigma moderno de ciência. Ou seja, discutimos processos de subjetivação a partir da negação da essência do sujeito ou identidades fixas que, como momentos, caibam numa totalidade social estável – apreensível pela razão.

A objetividade das identidades é socialmente construída e, na medida que a instabilidade do social vem à tona, está sempre ameaçada pelo antagonismo – entendido aqui como aquele elemento de negatividade que interroga todo investimento na positividade do social, ou seja, algo que acontece além de toda contradição existente na noção de desenvolvimento interno de uma sociedade (LACLAU, 1993). Na verdade o que ocorre é que, toda identidade é constituída na negatividade, que no seu sentido seria aquilo que não cabe mais como momento da estrutura. Podemos então falar da *experiência popular*, compreendida como algo negativo: ação educativa que emerge a partir de demandas sociais não atendidas, ou seja, excluídas de uma totalidade social fechada ou, em outras palavras, do sistema político-social que a materializa. Percebemos a experiência popular, em diálogo com Laclau (1993), como antagonística, contingente e heterogênea. Ela acontece, portanto, não como um epifenômeno do social, mas em tensão a uma “realidade” ou razão imanente ao social, ou seja, sem *telos*. Nesse sentido, podemos afirmar que a priori não existe nenhuma racionalidade indicando que um processo revolucionário vai acontecer ou não vai. Ao contrário de alguns escritos marxistas, Benjamim

[...] não concebe a revolução como o resultado “natural” ou “inevitável” do progresso econômico e técnico (ou da “contradição entre forças e relações de produção”), mas como a interrupção de uma evolução histórica que leva à catástrofe. É por perceber esse perigo catastrófico que ele evoca [...] o pessimismo – um pessimismo revolucionário que não tem nada a ver com a resignação fatalista [...]. O

pessimismo está a serviço da emancipação das classes oprimidas (LOWY, 2005, p.23).

Não há, na experiência popular, uma temporalidade essencial, pois não se podem antecipar os fatos que acontecerão. Estamos falando do negativo, do inefável, de forças antagonísticas, do que não se enquadra em um projeto objetivo, o que prova que nenhuma experiência é replicável, seja ela coletiva ou individual. O eixo norteador desse raciocínio é que dentro de toda totalidade hegemônica surgem “novas” demandas que, não cabendo na estrutura vigente, suscitam movimentos dissonantes, que não eram esperados da sociedade civil², gerando crise na sociedade e no próprio paradigma moderno de ciência, que tenta apreender objetivamente. Essas demandas são impulsionadas pelas forças antagonísticas. Nestes termos o antagonismo

[...] es el límite de toda objetividad. Esto debe entenderse en su sentido más literal: como afirmación de que el antagonismo no tiene un sentido objetivo, sino que es aquello que impide constituirse a la objetividad en cuanto tal (LACLAU, 1993, p. 36)

O antagonismo é então a mola precursora para o despertar de novas experiências, surge das exclusões que ocorrem na sociedade e enseja um conhecimento singular, algo que não é externo ao sujeito da experiência e que, assim, teria que lhe ser transmitido. Isso caracteriza, em nosso argumento, os elementos constitutivos de uma experiência popular.

Desse modo podemos deduzir que, sendo a experiência algo que possibilita ao sujeito pensante caminhos mais “autônomos” para liberdade, ela termina por “desacatar” concepções mais objetivistas (positivistas) de ciência, que passariam a ser desvalorizadas/questionadas. Não intencionamos, nesta pesquisa, defender uma ideia de experiência como correta, como conceito fechado. Mas queremos deixar claro que acreditamos em uma experiência que toca o sujeito e através dela o mesmo poderá sair transformado, podendo ou não ocasionar a mudança do coletivo o qual faz parte, nesses moldes podemos caracterizar a experiência pela sua singularidade, pela heterogeneidade, pela imprevisibilidade, pela incerteza e pelo descontrole (NETO & SILVA, s/d).

Destacamos que a teoria do discurso de Ernesto Laclau, mais especificamente os conceitos de antagonismo e contingência, foi pano de fundo na construção da nossa ideia de um conceito de experiência contra-hegemônico. O conceito construído foi elencado através de categorias, a qual por sua vez, será nosso caminho de análise do livro “Pedagogia do

² Exemplificando a ideia de novas demandas, podemos citar os movimentos sociais que iniciam uma luta contra hegemônica, denunciando que suas inquietações já não cabem na estrutura social.

Oprimido” – nosso objeto de estudo. Nesse sentido, reunimos alguns elementos que consideraremos no nosso trabalho como características da experiência popular: a) Vivência coletiva ou individual que foge a positividade do social; b) Impossibilidade de sua “essência” ser absorvida ou representada pela ciência– caráter inefável;c)imprevisibilidade/contingência; d) Caráter impulsionador de emancipações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A noção de *experiência* com a qual analisamos a “Pedagogia do Oprimido” está construída, como dito na seção anterior, em bases populares. O caminho investigativo não se deterá em constituir-se linearmente, pois optamos por uma análise focada naqueles pontos que nos pareceram dialogar com a noção de experiência presente na obra em tela. Assim como, também não traremos uma exposição didática das categorias analíticas que construímos, mas elas far-se-ão presentes na medida em que avançarmos na análise do texto. É preciso ainda, esclarecer que o intuito não é tensionar o pensamento de Freire com nenhum outro intelectual, mas procurar dialogar com elementos centrais da Pedagogia do Oprimido, a partir de uma compreensão popular de experiência, no sentido de potencializar intuições importantes contidas no livro.

O pernambucano, na *Pedagogia do Oprimido*, destaca duas categorias básicas de sua pedagogia: opressores e oprimidos. A apresentação de ambas não é realizada a partir de uma descrição minuciosa, mas de maneira a colocar as duas categorias de forma generalista. Tal fato indica, em consonância com nossa análise sobre o deslocamento de processos de subjetivação das leituras mais objetivistas do social, que tendem, por sua vez, a fixar e naturalizar identidades, certa sensibilidade em Freire para não enclausurar os referidos processos, dando ampla margem para se pensar uma pedagogia que relacione experiência a processos formativos em curso.

A obra em questão é o resultado das observações de Freire enquanto estava no exílio, observações estas que se juntaram às realizadas no Brasil, oriundas dos setores em que exerceu atividade educativa. O autor enfatiza: “as afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, por devaneios intelectuais, nem tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, [...] estão sempre ancoradas [...] em situações concretas”. Situações estas vinculadas às experiências de sujeitos “proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média” (p.24-25). Nesse sentido, nos aproximamos de Freire quando dialogamos com a ideia de uma experiência baseada na vivência dos sujeitos para pensar um ideário de pedagogia

contra-hegemônica. A intencionalidade do educador é trabalhar o conceito de “conscientização” do homem, a partir de questões levantadas pela própria realidade em que vive para poder alcançar a realização do “ser mais”, com intuito de acabar com a contradição opressor/oprimido.

Em tensão com a possibilidade aberta por Freire para dialogar com a experiência em perspectiva popular, percebemos que a própria noção de “conscientização” já aponta para um saber objetivo que precisa ser “aprendido” pelos oprimidos, tendo esses que “ter acesso” a esse conhecimento. Conscientização assim remete à objetividade da mesma forma que CONTRADIÇÃO. Nesse sentido podemos inferir que a conscientização, assim como a contradição, se apoia na possibilidade de existência de um ser para outro, de um pensamento para outro, de ideias que se opõem e que suas existências se completam na negação da outra. E no caso da conscientização, de uma razão conscientizada para um razão não conscientizada, estabelecendo o perfil do oprimido nessa relação.

A contradição a que se refere Freire não está ligada ao antagonismo discutido por Laclau, pois, para este último, pode-se ter uma relação contraditória, mas não antagonística. Ou seja, a tensão opressor-oprimido pode estar capturada pela positividade do social e se configurar como uma relação naturalizada historicamente. Sendo assim, a noção freireana de experiência, ao dialogar com categorias como conscientização e contradição, não aponta claramente, como o faz Laclau, para um sujeito que não cabe mais na estrutura - “lanegación no procede del interior de lapropiaidentidad sino que viene, ensu sentido más radical, del exterior: en tal sentido es pura facticidad que no puede ser reconducida a nignaracionalidadsubyacente” (LACLAU, 1993, p.34). A força antagonizante nega a identidade do homem, e esse impedimento de realização dessa identidade é o que aparece na estrutura social. O social tem um caráter aberto, incerto, antagônico e polissêmico. Desta forma, o sujeito que é inconcluso “emerge no momento exclusivo de deslocamento³, na ausência de respostas e de uma sequência lógica, racional para determinar a escolha feita” (FERREIRA, 2011.p.15). Essa escolha é feita, muitas vezes, ancoradas a partir da experiência que não pode ser apreendida pela forma pragmática da ciência.

Por outro lado, o sujeito abordado na Pedagogia em tensão com essa internalidade/linearidade requerida pelo conceito de contradição, é um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e formação, e não mero objeto receptor de uma educação que

³ Na perspectiva laclauiana, deslocamento são situações que criam uma desestrutura. Os elementos de amarração são afrouxados precisando de um restabelecimento: o senso de identidade, a crise suturada (FERREIRA, 2011)

busca a integração ao modelo de sociedade dominante, ou seja, a *positividade do social*. E a Pedagogia que contempla o marginalizado das relações de poder estabelecidas na sociedade “tem que ser forjada com ele e não para ele” (p.32). Mas será a Pedagogia idealizada por Paulo Freire uma Pedagogia que objetiva o conflito em prol do novo? Nesse questionamento, Freire apresenta pontos de atrito em relação à criação realizada pelo oprimido. Na tentativa de criticar os pressupostos da pedagogia hegemônica, o pernambucano reprova a noção de *prescrição*, que segundo ele é um artefato utilizado pelos opressores na tentativa de naturalizar comportamentos. “Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da consciência do opressor” (Idem, p.36-37). Pensar o novo, a mudança, no sentido mais estrito da palavra, é para Freire a busca pela liberdade, liberdade esta, que não está fora do ser humano, mas que se materializa no desejo de sua concretude. Entretanto, a liberdade responsável – como ele mesmo intitula - passa por momentos adversos quando observamos que os sujeitos, vítimas dos comportamentos prescritos durante toda sua construção enquanto seres humanos, desejam reproduzir a imagem do opressor, já que essa é a figura de “respeito” dentro da sociedade.

A extrapolação ao que está posto como ordenamento social encontra dois entraves na pedagogia Freireana. O primeiro é enfatizado pelo próprio educador, quando traz à tona o oprimido como um ser duplo, que possui dentro de si o oprimido e o opressor, desencadeando com a sua liberdade a intencionalidade de se impor socialmente como aquele que oprime. Outra barreira que encontramos, seria a ideia do homem libertar-se no processo de ir libertando-se para o *ser mais*. Nesse pensamento, não existe abertura para a frustração de o homem libertar-se e criar ou não, sua própria elaboração teleológica, ou, do oprimido ao libertar-se não libertar seu opressor, pois “o pior não é inevitável, a história continua aberta, ela comporta outras possibilidades, revolucionárias, emancipadoras e/ou utópicas” (LÖWY, 2005, p.152). Isso porque essa perspectiva, no limite, terminaria rompendo radicalmente com a noção de positividade/totalidade fechada do social – o que Freire não faz na obra em análise – que, por sua vez, enseja uma visão global de emancipação. O sujeito em Freire, o Oprimido, bebendo no universalismo do humanismo cristão, tem como *prescrição* – utilizando agora um termo criticado pelo próprio Freire – o ser mais.

Nesse sentido, acreditar que “mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais” (p.31), seria apostar numa essência, a qual todos os seres humanos possuem. Freire, embora traga grandes

contribuições em torno da fomentação da valorização da experiência humana, também a coloca em termos inquietantes, pois ele não consegue romper com a ideia de uma universalidade que conforma toda experiência. Nesse sentido, entendemos que “as essências constituem como que a armadura inteligível do ser, tendo sua estrutura e suas leis próprias” (DARTIGUES, 1992, p. 16), o que serve para delinear o futuro do todo.

Elas são a racionalidade imanente do ser, o sentido a priori no qual deve entrar todo mundo real ou possível e fora do qual nada pode se produzir, já que a ideia mesma de produção ou de acontecimento é uma essência e cai, pois, nessa estrutura a priori do pensável. (Idem, p.6)

A essência, a vocação do ser mais, é o que em Freire se contradiz a sua crítica à prescrição. Essa essência pressupõe uma natureza humana genérica, que não rompe com a lógica de uma unidade histórica, pois esta ruptura só existiria se houvesse liberdade. Entretanto, entendemos que a “libertad es la ausencia de determinación” (LACLAU, 1993). A liberdade, nos termos de Freire, possui uma única possibilidade histórica, no sentido de que a contradição oprimido-opressor não rompe com a linearidade do tempo histórico, colocando em perfeita harmonia os movimentos sincrônicos e diacrônicos do social. O que podemos apontar como um elemento de tensão com a noção de experiência que defendemos, haja vista, que

en la dislocación no hay telos que gobierne el cambio; La posibilidad pasa a ser una auténtica posibilidad, una posibilidad en el sentido radical del término. Esto implica que debe haber otras posibilidades, ya que la idea de una posibilidad única contradice la noción misma de posibilidad. (Idem, p. 59)

O perigo de acreditar numa visão unilinear da história, é que esta passa a ser pensada sem a possibilidade de catástrofe, o que desconsidera totalmente a experiência, visto que, a sua *imprevisibilidade/contigência (da experiência)* dentro de qualquer estrutura passa a ser negada. E é essa imprevisibilidade temporal (ou seja, que não está prevista pra acontecer no curso da história) e sem uma essência universal (que não tem predisposição para um progresso ou para intervenção negativa), que pode mudar o curso da história, demonstrando que se apoiar numa linearidade limita o horizonte do possível.

O oprimido em Freire, este Ser Humano que teve sua humanidade roubada é o radical que “comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em ‘círculos de segurança’, nos quais aprisione também a realidade” (p.27). É este oprimido que se radicaliza, que não conhece o futuro, “que não teme ouvir, não teme enfrentar, não teme o

diálogo”, que é excluído e é enunciador de demandas antagonísticas, nos mostra que a *inefabilidade da experiência* leva-os, potencialmente, a criar novos e plurais “mundos” e com eles a quebrar com a lógica estruturante da sociedade.

Defendendo ainda esta necessidade de elevar a experiência como campo de aprendizado e novas possibilidades, os homens se sentem proibidos de atuar e quando se descobrem impossibilitados de valer-se de suas vivências, “o não poder atuar, que provoca o sofrimento, provoca também nos homens o sentimento de recusa à sua impotência” (p.65). Isto se deve pelo fato de que em nossa sociedade está cada vez mais raro o experimentar (BONDÍA, 2002; BENJAMIM, 1994) e sua importância na ação/reflexão fica deteriorada. Essa relação binária (ação/reflexão) é um dos suportes que Freire utiliza para criticar a Pedagogia hegemônica, a qual se apoia intrinsecamente no “método narrativo” de educação. Na escola, o conhecimento valorizado é o dito pela maioria, é “saber que deixa de ser experiência feito para ser experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, p.68). A história aqui é história dos “fortes”, história dos que contam as vitórias sem que apareçam os derrotados. A experiência nessa ótica possui regras, tempo, enquadramento e pode ser aplicada por várias pessoas como método científico, não tem o caráter único e individual de quem a sente. [...] Lo que caracteriza al tiempo presente es que toda autoridad se fundamenta en lo inexperimentable y nadie podría aceptar como válida una autoridad cuyo único título de legitimación fuese una experiencia (AGAMBEN, 2011). Essa afirmação de Agamben é uma crítica direta a desvalorização das vivências humanas por parte do conhecimento científico, o que nos escritos de Freire se apresenta de forma substancial, quando ele faz menção à narrativa das experiências.

Para que este sujeito –o oprimido- seja sujeito da fala – conceito de política – e de escolhas é necessário se tornar “crítico” – no sentido de perceber e se inconformar com as amarras de sua caracterização identitária e, portanto do seu “lugar” nos discursos hegemônicos e não no sentido de “tomar consciência” ou desvelar a realidade – e sua vivência ser valorada desencadeando o processo de libertação. Este processo de libertação a partir da experiência refletida – *erfabrung* (JAY,2009) – nos abre espaço para encontrarmos elementos da experiência popular, os quais se contrapõem ao modelo de experiência tecnicista instaurado por meio da ciência que exige comprovação e exatidão. A experiência refletida aqui, remete ao par ação/reflexão com o qual a Pedagogia do Oprimido se debruça, que é a dialogicidade do indivíduo. É através dessa dialogicidade que o radical, ao contrário do sectário, para Freire, conseguiria fugir das demarcações discursivas na tentativa de abarcar novos caminhos para emancipações.

Ao criticar a sectarização, contrapondo-se ao radicalismo, Freire (p. 26-29) elenca dois tipos de sectários, o de direita e o de esquerda. O primeiro pretende domesticar o tempo e assim os homens, para que mais adiante possa repetir o presente domesticado e o segundo pretende transformar o futuro, mas em algo preestabelecido. Note-se que ambos não levam em consideração a heterogeneidade existente na sociedade, que possivelmente deverá surgir novas demandas, mas pelo contrário,

[...] fechando-se em “círculos de segurança”, do qual não podem sair, estabelecem ambos a sua verdade. E esta não é a dos homens na luta para construir o futuro, correndo o risco desta própria construção. Não é a dos homens lutando e aprendendo, uns com os outros, a edificar este futuro, que ainda não está dado, como se fosse destino, como se devesse ser recebido pelos homens e não criado por eles (p.27).

Note-se que a afirmação acima colocada, nos dá subsídio para pensar uma *experiência que foge à positividade do social*, através da sua vivência coletiva ou individual. Quando o diálogo, que é discurso, não é capaz de apresentar-se imune frente às contestações que emergem, fica evidenciado o seu caráter contingente e uma crise de sentido instala-se. Esta crise foge a positividade do social e instaura a negatividade, conforme abordado por Laclau (1993). Embora Freire anuncie que o futuro não está dado, e que é construído através da práxis, em dado momento de sua pedagogia o educador é interpelado pelas suas influências filosóficas, sociológicas e políticas, caindo no historicismo que interdita a possibilidade de abertura da história. Esta última perspectiva não abarca no plano do racional a emergência de uma pluralidade de demandas. É influenciado por essa noção unitária de história que o mesmo afirma,

quanto mais as massas populares desvelam a realidade **objetiva** e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserir” nela criticamente. [...] **É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva** (p.40, grifo nosso).

Vale pensar a relação dessa postura *vis-à-vis* a noção de situação-limite em Freire. As nuances da experiência tratada na obra analisada, mostram que o caráter impulsionador da emancipação está presente na libertação do oprimido, que por sua vez tem como condição ontológica o ser mais. As situações-limites é o que em Freire “se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se” (p.108), impedindo o oprimido de vislumbrar as possibilidades de concretização do inédito-viável. As situações-limites dentro da visão laclauiana

corresponderiam às situações antagonísticas, as quais, através da contingência, impulsionam emancipações e não emancipação, no singular, como mostra a visão freireana, ou seja, *caráter impulsionador de emancipações*. Entretanto a emancipação em Freire, em perspectiva objetiva, como vimos, ocorre quando o sujeito consegue ultrapassar as situações-limites, tendo como consequência a humanização.

Embora a obra *Pedagogia do Oprimido* traga indícios da possibilidade de instauração de um novo modelo de educação, sendo este de caráter contra-hegemônico, o autor apresenta aporias no conjunto de sua pedagogia. A própria noção de uma prescrição – o ser mais - que entra em conflito com a ideia de liberdade, a qual, em sua essência, não admite predeterminação; o impedimento de aparecimento de demandas radicalmente plurais devido ao historicismo que mantém o sujeito dentro de uma linearidade e a criação de um *telos*, são indicativos, desde nossa perspectiva, de elementos a serem superados na construção do seu pensamento. Nesse sentido, pensar uma pedagogia que possa alavancar o potencial contra-hegemônico através da experiência popular é preciso em linhas gerais romper radicalmente com a linearidade da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra analisada – *Pedagogia do Oprimido* – é uma mostra de grandes contribuições que Freire conseguiu condensar no propósito de apresentar uma nova configuração para pensar a Educação Popular. Seu trabalho valoriza a experiência dos sujeitos oprimidos, tendo como finalidade sua libertação. A experiência valorada por Freire é, assim como Bondía (2002) afirma, uma vivência que toca/transforma o humano, não passa à margem do seu campo sensível nem inteligível, mas consegue perpassar o ser humano na sua singularidade.

A *experiência popular*, que tem um caráter *inefável, imprevisível/contingente*, possibilita através dessas características o desencadeamento de emancipações, pois a não apreensão da vivência pela ciência e o surgimento da contingência, são condições básicas para a emergência de subjetividades criativas. Entretanto, como vimos em Freire durante a análise da obra, percebemos que embora suas afirmações se deem no campo do possível de novas experiências, suscitando a libertação, a humanização e a conscientização, o autor se limita atribuindo o sentido da existência a busca do *ser mais*. Nesse sentido, embora o educador tensione com a ciência, não apresenta subsídios suficientes para romper com ela radicalmente.

Concluimos então, que para alavancar o potencial contra-hegemônico da pedagogia freireana seria preciso romper com crenças e conceitos do projeto moderno de emancipação

que ele não o fez. Ao tratar da metanarrativa da educação escolar, percebe-se que o autor comunga da ideia de *inefabilidade da experiência*, a qual foi utilizada como uma de nossas características ao conceito de *experiência popular*. Ainda traz a importância das *vivências coletivas e individuais* – nascidas no campo da experiência – para pensar uma nova pedagogia e que munidas de reflexão impulsionam *emancipAÇÕES*, embora para Freire essas vivências impulsionem “a” emancipAÇÃO – que seria teleologicamente a busca pelo ser mais. Portanto, se a experiência é contingente, inefável, heterogênea, antagônica, a mesma desencadeia demandas plurais, as quais não são passíveis de prescrições, nem do fechamento de uma totalidade social. Mesmo que até certo ponto Freire dialogue -nesta obra- com as nossas categorias analíticas, a divergência acontece em função de suas influências teóricas – humanismo-cristão, fenomenologia, marxismo, neotomismo. Entretanto, não podemos descartar que suas outras obras possam ter nuances do nosso conceito de experiência.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. – 2. Ed., 4reimp. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política, Obras escolhidas I*, SP, Ed.Brasiliense, 1994a.
- BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2005.
- KIMIECIKI, Domingos. *Homem/ Ser humano*. In: In: Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime J. Zitkoski. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, v. 1, p. 208-210.
- LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión. 1993.
- OLIVEIRA, G. S. & CUNHA, A. M. de O. **Breves considerações a respeito da fenomenologia e do método fenomenológico**. Cadernos da FUCAMP, Vol. 7, Nº 7, 2008.
- REIS, José Carlos. **História & teoria: historicismo, modernidade, tempo-realidade e verdade/ José Carlos Reis**. – 3 Ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.