

O DISCURSO DE PAULO FREIRE: SEU CONTRIBUTO À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

PAULO FREIRE'S SPEECH: HIS CONTRIBUTION TO THE BRAZILIAN EDUCATION

Sérgio Lourenço Simões

Mestre e doutorando em Educação
Universidade Nove de Julho (UNINOVE).
São Paulo, SP – Brasil
professorsimoes@uninove.br

RESUMO: Neste texto, examina-se o contributo de Freire para a educação brasileira, tomando-se como ponto de partida seu discurso-alerta, que denuncia o “descalabro” educacional a que a massa trabalhadora se submetia pela manipulação decorrente do discurso maniqueísta do poder oligárquico, travestido de “dotes” paternalistas e assistencialistas, que a seduziam e, por vezes, a condenavam ao “ostracismo” socioeconômico, político e cultural. Paralelamente, pontuam-se algumas construções neológicas da verve freiriana, que, por sua carga semântico-conceitual, contribuem para precisar determinadas situações analisadas pelo pensador pernambucano. Essas criações corroboram a tese de que Freire não criava palavras a bel-prazer, mas o fazia para responder a uma necessidade expressiva não satisfeita pelo vocabulário ortográfico, visando a uma leitura mais aprofundada de mundo. Nessa perspectiva, aponta-se o rigor semântico do aparato teórico-conceitual no discurso freiriano que exprime seu pensamento sociopolítico-filosófico, explicita-se e discute-se como esse rigor se manifesta no texto escrito, estabelecendo a relação entre semântica e pedagogia para explicar a carga expressiva de seu discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Carga semântica. Discurso freiriano. Neologismo. Rigor semântico.

ABSTRACT: Contribute to specify certain situations analyzed by thinker from. In this paper, we examine the contribution of Freire for the Brazilian education, taking as a starting point his speech signals, denouncing the “collapse” of education that the working masses was undergoing due to the manipulation Manichean discourse of oligarchic power, disguised as “gifts” and paternalistic welfare, who seduced and sometimes condemned the “ostracism” socioeconomic, political and cultural. At the same time, score a few constructions of Freirian verve of neologism, which, in the semantic-conceptual load, contribute to specify certain situations analyzed by the thinker from Pernambuco. These creations support the thesis that Freire did not create words to pleasure, but was to meet a significant unmet need for vocabulary spelling in order to further reading of the world. From this perspective, it points to the semantic rigor of the theoretical and conceptual apparatus in the speech that expresses his sociopolitical and philosophical thought, becomes explicit and discusses how this accuracy is expressed in the written text, establishing the relationship between semantics and pedagogy to explain the expressive charge of his speech.

KEY WORDS: Semantic load. Freirian Speech. Neologism. Semantic rigor.

Neste trabalho, tratamos do legado de Freire para a Educação Nacional, analisando as obras *Educação como prática da liberdade*¹ (1987) e *Pedagogia do oprimido*² (1988).

Escrita por Paulo Freire em seu período de reclusão, após a queda de João Goulart da presidência da República, e concluída no Chile quando lá esteve exilado, *Educação como prática da liberdade* traz como característica fundamental as marcas do movimento popular brasileiro, que, antes do golpe militar de 1964, esteve sob sua coordenação.

Cria o pensador pernambucano que o avanço – que se pretende seja a efetivação de uma prática socioeducativa libertadora – só se consigna pela conscientização do alfabetizando, tendo como ponto de partida o respeito às alteridades e seu reconhecimento, não por meio da “visão estrábica” de quem apenas observa os atores em sua representação da realidade, e sim pelo olhar apreciador daquele que nela imerge num processo de interação e intervenção pela “dialogação” com o outro.

Paulo Freire apresenta uma proposta teórico-metodológica para a educação, num momento em que esta carecia de diretrizes, de fundamentação, em decorrência da repressão sociocultural e intelectual de que eram vítimas aqueles que buscavam socializar a educação, numa tentativa de transformar também a escola num espaço de conscientização das massas, com o fito de rechaçar o processo alienador – e até castrador – de consciências a que o poder oligárquico submetia o povo. A corroborar essa situação de penúria estavam os professores, transformados, à época, em meros estafetas da informação, e porque não dizer, da cultura dirigida pelo poder vigente.

Nessa esteira, pelas palavras de Francisco Weffort – que preambula a obra em pauta –, Freire põe a liberdade como *leitmotiv* de sua prática educativa, propondo os “círculos de cultura”, em que o diálogo se apresenta, em essência, como condição básica para efetivar as mudanças educacionais necessárias à conquista da plena democracia. Está aí, pelo debate do cotidiano linguístico, o descortinar da tão decantada prática social livre, porém engajada num processo crítico, em que se dá voz aos educandos e respectiva comunidade, sob a “mediação” de um coordenador – o professor – não como indivíduo que apenas ensina, mas que se abre à riqueza de diferentes saberes de experiência feitos como contributo a uma efetiva educação para decisão, com responsabilidade sociopolítica.

Essa ânsia revolucionária freiriana por uma educação libertadora a dotar a massa de poder crítico, “[...] desvestida da roupagem alienada e alienante [...]” (FREIRE, 1987, p. 36) como “[...] uma força de mudança [...]” (FREIRE, 1987, p. 36), traduz-se no decurso de seu texto, num discurso-alerta para tomada de consciência, por parte do oprimido, do processo de coisificação a que era submetido, e que o fazia distanciar-se de seu verdadeiro propósito existencial, como ser histórico: o de manter-se como homem-sujeito, herança inalienável do próprio ser, portanto inadiável, de que se dotou desde o nascedouro – ventre materno – em que lhe fora dado o poder de autoconstruir-se para vir-a-ser no mundo.

Esse propósito permite considerar como base de minha análise o fato de Freire fundamentar seu discurso no processo existencial, tomando como existência o ato de buscar, pela consciência, novas situações desafiadoras, que se podem consumir na prática escolar, numa relação dialógica entre educador e educando, ou seja, pelo existenciar. Nessa perspectiva, chama a atenção, no discurso, a visão pedagógica da educação como instrumento dinâmico de libertação, que se constrói e reconstrói permanentemente, traduzido pelo princípio da própria constituição do ser: a “inconclusão”, criação freiriana para precisar o aspecto primeiro de seu pensamento – a ideia de movimento que denota sua preocupação em trabalhar, dialogicamente, os aspectos de opressão que entravam, e muito, a construção do conhecimento e, com isso, a aspiração do ser mais.

Com base nesse pressuposto, posso afirmar a intenção deste pensador da educação em dotar seu discurso de precisão conceitual, daí o uso de expressões novas, com carga semântica significativa, ou de outras já existentes na língua que, contextualizadas, assumem valor substancial para corroborar algumas de suas ideias fundamentais ou posições-chave. Ressalto que esses recursos linguísticos expressam o movimento ininterrupto num processo cíclico aberto, constituído de ações aduzidas da necessidade de buscar a construção do real sempre com base no aprender-aprender-reaprender-incorporar-avançar.

Freire, consciente de seu papel de homem na história, busca conduzir sua práxis na reflexão sobre a realidade pela existenciação – prática ressignificada pela constante revisita à história brasileira em transformação. Nessa perspectiva, tem-se o amalgamar de democracia e liberdade como possibili-

dades históricas que só se concretizam pela superação da consciência transitivo-ingênua, pela crítica bem posta (consciência transitivo-crítica).

Nesse período, o Estado burguês se legitimava pela manipulação de diferentes setores da massa urbana, “imposta” por atos populistas a salvaguardar os interesses da oligarquia dominante, que conclamava o povo a lutar por ideais que traduziam o atendimento às necessidades do trabalhador, dando-lhe a impressão de que havia chegado o momento de conquistar seu espaço na sociedade. Esse processo pseudodemocrata de ludíbrio do “cidadão” inquietava Freire e o instigava a levar avante sua ação pedagógica, acreditando que, com os círculos de cultura, despertaria o alfabetizando para o agir no, com e pelo mundo.

Merece destaque esta passagem de Freire (1987, p. 36-37):

Nunca pensou, contudo, o Autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arrematavam usando todas as armas contra qualquer tentativa de aclaramento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios. É bem verdade que, ao fazerem isto, ontem, hoje e amanhã, ali ou em qualquer parte, estas forças destorcem sempre a realidade e insistem em aparecer como defensoras do Homem, de sua dignidade, de sua liberdade, apontando os esforços de verdadeira libertação como “perigosa subversão”, como “massificação”, como “lavagem cerebral” — tudo isso produto de demônios, inimigos do homem e da civilização ocidental cristã.

Note-se a preocupação do pensador pernambucano com a “castração de consciências” que se instaura na domesticação das massas. Tem-se a manutenção da consciência ingênua num processo de segregação e alienação de mundo. Aqui, vale lembrar a ambivalência que o termo “alienação” carrega: assim como nos alienamos do mundo, da realidade que merece ser questionada, vemo-nos alienados aos interesses escusos dos que pretendem, com o tom paternalista-assistencialista, convencer-nos de suas verdades

que se descortinam como palco de “apoderamento”, um espetáculo a que assistimos impassíveis, porém deslumbrados, pois servem de lenimento às nossas dores existenciais. E é essa inércia, decorrente da ingenuidade, que deve ser combatida veementemente, com rebeldia. O homem-objeto deve ceder lugar ao homem-sujeito, agente de sua história, e é pela educação libertadora que se processará essa tomada de consciência, mola propulsora das mudanças educacionais.

No primeiro capítulo de “Educação como prática da liberdade”, Freire trata do homem como ser de relações, homem plural, singular e crítico, capaz de agir no e pelo mundo com sua prática reflexiva, e não reflexa, como construtor da história no seu existir pela ressignificação da realidade. Crê o pensador pernambucano numa sociedade de indivíduos que buscam, em sua singularidade, o constructo de um viver melhor, pelo diálogo, pelo con(viver), conscientes de sua incompletude, inacabamento – inconclusos, portanto –, e que só podem efetivar mudanças num “mergulho” em si mesmos, tomando consciência de que jamais se tornarão conclusos, acabados, completos.

Nessa perspectiva, permito-me afirmar que “dialogação” e “inconclusão” são termos que, pela carga semântica, se completam, o que justifica a ideia de educação para a libertação, que só pode ocorrer entre seres que se reconhecem diferentes, ao mesmo tempo inconclusos, e se complementam, que se respeitam e se amam nas diferenças e sabem, cada um deles em sua individualidade, que na diferença do outro repousa a possibilidade da caminhada, não em busca da conclusão, porque sempre em transformação. Mas esse homem carrega, em si, as marcas da dominação que se traduz pelo sentimento de impotência ditado pela força opressora de um poder instituído que o transforma em quase-coisa. É a contradição dialética que exige dele um ato de rebeldia que o leve a posicionar-se criticamente sobre as ações humanas, ponderando, analisando, buscando a compreensão das relações que se estabelecem, ou que se deveriam estabelecer, pelo reconhecimento do outro como contributo à satisfação das necessidades do ser incompleto, inconcluso e inacabado. Aí está a contradição dialética.

No entanto, não basta conscientizar-se de tal contradição, é preciso reconhecê-la, incomodar-se com ela, refletir sobre ela; buscar o novo – é o movimento ininterrupto provocado pelo desafio de predispor-se a desvendar o que há de misterioso em nós mesmos, no outro, pelo trabalho

elaborativo e colaborativo. É o movimento que passa pelos seres, transformando-os qualitativamente. Daí o questionamento das verdades ditas absolutas, inexistentes porque em relação, não no sentido posto de ligação lógica do pensamento, e sim por serem relacionais com o estar no e pelo mundo em permanente transformação.

A contradição instaurada inquieta Freire: de um lado, os “reacionários”; de outro, os “progressistas”, que não impõem verdades porque agem amorosamente, aceitam a opinião do outro, dialogando sobre “verdades”, opções próprias de cada um em sua individualidade, que deve ser respeitada.

Nessa vertente, num processo de convencimento e conversão, e não de persuasão pelo medo, aproveitando-se das fragilidades alheias, reagem aos que pretendem, em nome de uma pseudoliberalidade, aprofundar as mazelas sociais, arquitetando, com políticas assistencialistas, a manutenção do *status quo*. Contra isso se insurge o pensador pernambucano, num discurso-alerta, quando trata da desumanização que a acomodação passiva diante de extremos promove na sociedade como um todo:

[...] despreparado para a captação crítica do desafio, jogado pela força das contradições, o homem brasileiro e até as suas elites, vinham descambando para a sectarização e não para as soluções radicais. E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de “nascença”, ou esquerdista. (FREIRE, 1987, p. 51).

E segue, num paralelo, lecionando sobre as contradições, pontuando o perigo de uma análise desprovida de contextualização dinâmica da realidade:

O radical, pelo contrário, rejeita o ativismo e submete sempre sua ação à reflexão. O sectário seja de direita ou de esquerda, se põe diante da história como o seu único fazedor. Como seu proprietário. Diferem porque, enquanto um pretende detê-la, o outro antecipá-la. Se a história é obra sua, se lhe pertence, pode

um detê-la quando quiser, o outro antecipá-la, se lhe aprou-
ver. Daí se identificarem na imposição de suas convicções. Na
redução do povo à massa. O povo não conta nem pesa para o
sectário, a não ser como suporte para seus fins. Deve compare-
cer ao processo ativamente. Será um comandado pela propa-
ganda intoxicadora de que não se adverte. Não pensa. Pensam
por ele e é na condição de protegido, de menor de idade, que
é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução verdadei-
ramente libertadora, precisamente porque também não é livre.
(FREIRE, 1987, p. 51-52).

Nessa esteira, tem-se o cultivo de um otimismo ingênuo que se
transforma em desesperança pelo idealismo frustrante de uma sociedade
alienada, mas que pode ser superada pela efetiva participação, comungan-
do ações ousadas de combate às elites que buscam, pela imposição do mu-
tismo e da passividade, subjugar a capacidade de o homem agir no e pelo
mundo como agente da transformação. É preciso que se faça um trabalho
educacional crítico, participativo, que proponha refletir sobre si mesmo,
sobre sua responsabilidade e papel sociocultural e político, que auxilie o
educando na compreensão da realidade e o respeite em sua individualidade
como ser capaz de destorcer as ideologias “castradoras de consciências”.
Deve-se, entretanto, cuidar para não cair nos radicalismos fanáticos, de
extremos, que conspurcam o verdadeiro ideal da educação.

No segundo capítulo “Sociedade Fechada e Inexperiência
Democrática”, Freire trata da sociedade colonial, antidemocrática, a dos
colonizadores, que não se preocupavam com o processo civilizatório, e sim
com a exploração da terra, comercial, portanto. Sociedade que não “dava
voz” aos despossuídos, que apenas os usava como massa de manobra. Os
colonizadores se utilizavam de mão de obra escrava – composta de párias
lusitanos, indígenas, negros e imigrantes europeus – para o exercício do
poder. Funda-se a economia brasileira na exploração dos não favorecidos
pelas benesses da Corte. A pirâmide social era verticalizada. Nela estavam
apenas os senhores de engenho, donos da terra, de tudo e de todos. Essa
relação de opressão fundava-se na (des)integração entre colonizador e colô-
nia, na prática do antidiálogo, da antidemocracia. O poder outorgado pela
Corte, concentrando-o nas mãos dos “senhorios”, vitimava a massa escri-

vizada. Esmagados pelo poder instituído, eram condenados ao mutismo, à servidão, pois, expropriados que eram, só lhes restava o “conformismo”, a aceitação de “migalhas” ao som de um paternalismo condescendente e bondoso a amenizar o tom “estrábico e perverso” de uma ditadura feudal.

Nesse ambiente, segundo o pensador pernambucano, negava-se ao homem o direito de participar da vida comunitária, na resolução de problemas comuns. Inexistia, portanto, a dialogação. Com a chegada de D. João VI, em 1808, fazem-se reformas estruturais que envolvem incentivo às atividades industriais e de desenvolvimento urbano, criando-se escolas, com foco no ensino técnico, e instituindo a imprensa. Entretanto, a participação do homem comum nas “coisas” da comunidade, decidindo, criticando, ainda estaria por vir. Continuávamos imersos em nossa inexperiência democrática, reforçada, agora, pelo surto de “europeização” e reeuropeização que não permitia a prática da verdadeira democracia; bebemos da fonte de princípios culturais inautênticos até a primeira metade do século XIX.

Freire encerra o segundo capítulo postulando que a superação da “inexperiência democrática” está por vir, e que é temeroso afirmar que o clima de irracionalidade brasileira cederá lugar ao processo crítico iniciado, sem mergulhar em formas graves de regressão antidemocrática e, por consequência, de exploração desmedida. Pode-se antever a morosidade do descortinar de “[...] formas mais autênticas e humanas de vida, para o homem brasileiro.” (FREIRE, 1987, p. 83).

No capítulo terceiro “Educação *versus* Massificação”, advoga em defesa da participação popular no desenvolvimento econômico, social e cultural, numa postura crítica, revolucionária. E aí se conclama o educador, cujo principal contributo à sociedade é o de promover uma educação criticizadora, desafiadora, ousada, de rupturas, que instigue a passagem da transitividade ingênua à crítica, transformadora do homem, levando-o a reconhecer-se como senhor de sua história, agente da transformação.

Pontua o pensador pernambucano alguns aspectos relevantes da Educação que se pretende: a) comprometida com a responsabilidade social e política; b) de resistência, pelos educandos instrumentalizados, aos poderes do “desenraizamento” decorrente da industrialização; c) possibilitadora do debate dos problemas, pelo homem, em constante diálogo, ou melhor, em “dialogação” com o outro, consciente de seu papel de “contraventor”

científico para libertar-se de “verdades impostas”, investigando, refletindo sobre seu fazer; d) instigadora do homem, de sua consciência de ser transitivo que o impele a analisar criticamente a realidade “[...] com acento cada vez maior de racionalidade [...]” (FREIRE, 1987, p. 90), abandonando “o dogmatismo” (a rigidez mental) para assumir, assim, a flexibilidade inerente à consciência permeável.

Uma educação que proporcione ao educando a incorporação do saber democrático pela “experientiação”, levando-o a assumir “[...] postura conscientemente crítica diante da vida [...]” (FREIRE, 1987, p. 90), orientando-o, pela pesquisa participativa, a mudar de atitude, a não aceitar a verbosidade, “as manifestações palavrescas” que só o fazem desacreditar no seu potencial transformador.

Nesse processo, insere-se a possibilidade de transformação ininterrupta, que carece da constante tensão, numa relação de construção a exigir permanente ressignificação de ambos os atores, e aí, sim, talvez haja um salto de qualidade.

Acompanhando esse raciocínio está a libertação como processo não finalizável, pois não é possível encontrar a figura de um ser liberto, mas a de alguém em processo, de alguém que vai avançando para uma compreensão maior de mundo e de sua existência. E aqui me valho de Freire, no seu existencial pelo amor, pelo respeito ao outro, para reforçar o conceito de que, mais do que viver, é preciso agir no e pelo mundo, experienciando, no sentido pleno da existência, que se concretiza pela “existenciação”, palavra criada pelo pensador pernambucano como resultado da aglutinação dos substantivos “existência” e “ação”, para indicar que a plenitude do primeiro só encontra eco semântico se a ação se sobrepuser a ele, pois “[...] só na plenitude deste ato de amar, na sua existenciação, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira [...]” (FREIRE, 1988, p. 36), o que torna possível a caminhada para a transformação.

É o desafio subversivo da dialética, pois só a possibilidade de compreender o novo (o outro), existenciá-lo, é que nos move a novos desafios. A necessidade angustiada, provocada pela incompletude, nosso incabamento, nossa inconclusão, é que nos leva ao infinito, numa busca do saber mais, do imprevisível. Daí o aspecto surpreendente do novo, que nos escapa pela incapacidade de prever rigorosamente o que vem. São as probabilidades, as expectativas que nos impelem a pensar as relações que

se estabelecem pelos desafios que nos pomos, não aleatoriamente, mas de maneira crítica.

Essa é a educação amorosa, que exige ato de coragem, que se sustém no diálogo, no trabalho com e pelo educando, e não para ele. É o educar para a superação do “falso dilema humanismo-tecnologia”, em que se dá apenas (in)formação.

No quarto capítulo “Educação e conscientização”, reafirma sua preocupação com a democratização da cultura nacional, chamando a atenção para os *deficits* quantitativos e qualitativos de nossa educação que entram o processo emancipatório de nosso povo. Para ilustrar, traz, em números, os níveis alarmantes de crianças sem escola e os de analfabetos na pré e na adolescência.

Paralelamente, Freire crê na disposição do povo, acreditando numa “política educacional”, pelo educador, que “tinha algo a permutar com ele e nunca exclusivamente a oferecer-lhe”, pela experimentação/superação de técnicas, métodos e processos de comunicação que o mantivesse focado na proposta de educar como prática da liberdade, em que se respeitasse o saber desses atores, sua experiência, dando voz a eles; enfim, permitindo-lhes a participação efetiva na construção do conhecimento. Nesse processo, surgem o círculo e o centro de cultura como laboratórios, nos quais se experienciariam todos os tipos de ações humanas decorrentes da vivência dos envolvidos, servindo o educador de mediador das discussões.

Inicialmente, nesses grupos, analisavam-se os aspectos da realidade brasileira pelo debate de temas sugeridos pelos próprios participantes. Essas discussões levaram o pensador pernambucano a buscar, pelo diálogo, “um método também ativo”, que pudesse produzir, na alfabetização de adultos, os mesmos resultados obtidos da análise dos assuntos discutidos no círculo de cultura. Queria uma alfabetização como processo de democratização cultural, tendo o homem como sujeito, e não como depósito de informações distanciadas de sua realidade. Uma alfabetização como ato de criação que desencadeasse outros atos criadores.

Se o homem, por suas características, é o agente das transformações, pois não está apenas no mundo – mas com ele –, estabelece relações na e com a realidade, independentemente de ser ou não alfabetizado. E nessas relações apresenta capacidade suficientemente forte para alterar essa realidade como sujeito que age sobre o objeto de análise. Nesse processo,

tem-se o conhecimento pela representação crítica das coisas e fatos, compreendendo, em essência, como se apresentam na existência empírica, o que lhe permite afastar-se de sua consciência ingênua, fanática e fatalista.

E, para Freire, a compreensão crítica só é possível pelo método ativo, pelo diálogo crítico e criticizador que vai além dos formalismos e reducionismos da educação formal. Parte-se daí para uma educação democrática, que se inicia pela alfabetização, pela conscientização.

Paulo Freire encerra este capítulo, de forma didática, com orientações fundamentais sobre alfabetização, que punham em xeque as teorias e os manuais destinados, à época, à formação escolar dos alunos.

Deixa-nos o autor “ensinamentos” dos mais relevantes para a Educação, atualíssimos, instigadores daqueles que se pretendem comprometidos com a formação do homem, com a transformação da sociedade, que buscam uma saída para as injustiças sociais, para os desmandos políticos, que se proponham a enfrentar desafios, a fazer uma educação “contestadora”, de rompimento com a “educação bancária”, cujo objetivo é transformar o educando em um depósito de informações, de verdades preestabelecidas que impõem a ele o não-questionamento, o que é um tipo de “desumanização” (criado pelo acréscimo do prefixo “des-” à palavra humanização, de humanizar), destituindo, segundo o pensador da educação, o “aprendente” de suas características de agente questionador e transformador do mundo.

No entanto, os profissionais que praticam esse tipo de educação, consciente ou inconscientemente, “[...] (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o ‘bancarismo’) [...]” (FREIRE, 1988, p. 61) e não se dão conta de que, “[...] nos próprios ‘depósitos’, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta.” (FREIRE, 1988, p. 61), e que essas contradições podem vir a “[...] provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação.’” (FREIRE, 1988, p. 61, grifos do autor).

Nessa análise da relação opressor-oprimido, Freire chama a atenção para o risco de uma inversão de polos acionada por esse processo “cas-trador de consciências”, em que o oprimido, alienado, torna-se sectário, numa espécie de ortodoxia, no sentido daquele reacionário que não avança

em razão de partir de uma visão pronta e acabada de mundo, portanto dogmática, que não admite o movimento, pondo-se numa posição de acabamento, de finalização:

O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto”. (FREIRE, 1987, p. 51, grifos do autor).

Tal visão leva à “sectarização”, criação de Freire, derivada de “sectarizar” pelo acréscimo do sufixo “-ção”. Ressalte-se que Paulo Freire alerta para o fato de que esse processo traduz a intolerância, o extremismo, o fanatismo. Tem-se o sectário a repetir verdades “bebidas”, a seguir apenas o que lhe é ditado pelas teorias, que não cria. E é isso que entrava a possibilidade de o oprimido radicalizar, isto é, de tornar-se, de fato, agente da transformação.

Essa simples inversão de polos pelo oprimido, em seu impasse com o opressor, pode ocorrer em determinadas circunstâncias pela falta de consciência de práxis, ou seja, da reflexão na ação. Em não havendo essa consciência política e, em consequência, a não-apropriação, pelo sujeito, de sua ação, ele corre o risco de não tomar o devido distanciamento de seus atos, o que, provavelmente, o fará passar de oprimido a opressor, transformando-se num mero reprodutor daquilo que combatia e condenava.

Nessa relação estão professor e aluno, e não há espaço para opressor-oprimido como sujeitos, pois ambos não são seres ontológicos (não há como nominá-los individualmente). Na perspectiva da relação de opressão, não existe lugar para o ser ontológico oprimido e o ser ontológico opressor, pois tanto um quanto outro podem, ao mesmo tempo, numa determinada situação relacional, assumir a condição de oprimido ou de opressor. Dito de outra forma, o mesmo ser tem a possibilidade de assumir as duas condições: pode, perfeitamente, ser oprimido em razão de alguém que o oprime, seja na relação com o Estado, seja na relação capital-trabalho, ou

em outras. Nessa verticalização, por exemplo, um professor, relacionando-se com seu superior, reproduz a opressão, mas, no que se refere ao aluno, torna-se seu opressor. É quem garante que esse aluno, em outra situação (imaginemo-lo em outro espaço, ou como professor em outra escola.), não será também opressor?

Lembre-mos de que o ser opressor é favorecido pelas verdades que “bebeu”, pois lhe dão certo conforto. Quando abdica dessas verdades pre-estabelecidas e enfrenta desafios, pondo-se no nível do outro, do não-eu, sente-se desconfortável, o que lhe causa relativo temor; daí a reação para manter-se firme nos propósitos. Por isso, Freire afirma que a libertação só se concretiza pelo oprimido, desde que consiga distanciar-se de sua ação, o que lhe permite não só aprender, mas também apreender o sentido de sua caminhada – porque espectador de seu próprio ato. Nesse momento, passa a analisar a visão do outro, numa espécie de descomprometimento, ou seja, não imerso no contexto. Nasce, aí, o sujeito crítico, capaz de refletir sobre o próprio fazer, sem perder de vista a totalidade. E essa visão de totalidade é que assegura a esse sujeito crítico a possibilidade de, em suas ações, caminhar com segurança na direção do horizonte estabelecido.

Nesse embate, o perigo é a reação do oprimido pela dor da opressão. Se consciente da necessidade de libertar-se dessa opressão, avançará pela razão, libertando-se e a seu opressor. Caso reaja de maneira instintiva contra aquilo que o oprime, deixará de crescer, pois procurará, simplesmente, restaurar a situação anterior que, se for tão confortável quanto a do opressor, não lhe proporcionará o crescimento, daí o sectarismo.

Como o homem é um ser de relações, não pode isolar-se. Funda-se, aí, a dialogação, a própria dialogicidade que permeia todas as relações humanas em sua incompletude, em seu inacabamento, em sua inconclusão. Pelo reconhecimento do outro, seu autorreconhecimento no outro, tem a necessidade ética de ponderar, daí a conscientização que o leva a problematizar, a questionar as relações de opressão e a buscar caminhos que permitam encontrar os rumos da libertação.

Nessa perspectiva, confirma-se o rigor semântico-expressivo contido nas obras analisadas, decorrente dos recursos utilizados pelo pensador pernambucano que corroboram o ineditismo conceitual de seu “método” pedagógico de educação, comprovado pelas discussões empreendidas ao longo de sua obra. Como acreditava ser o processo educacional dotado de

sentido impreciso, por isso não abrangente da visão de mundo necessária à compreensão da realidade histórico-cultural, suas criações deram precisão a seu discurso-alerta e enfatizaram, sobremaneira, seu objetivo de provocar discussões que dessem fim ao “descalabro” educacional. Por isso, defendendo sua intenção e coerência, e mais, alargando esse propósito, a necessidade de todos nós, educadores, repensarmos nossa prática docente, com base nos ensinamentos de Freire, para empreender mudanças que produzam as transformações tão esperadas pela sociedade.

Notas

- 1 Obra publicada em 1966. Em nossa análise, utilizamos a edição de 1987.
- 2 Obra publicada em 1970. Em nossa análise, utilizamos a edição de 1988.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. São Paulo: Global, 2004.

BARBOSA, Maria Aparecida. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. São Paulo: Global, 1981.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Recebido em 31 out. 2011 / Aprovado em 14 dez. 2011

Para referenciar este texto

SIMÕES, S. L. O discurso de Paulo Freire: seu contributo à educação brasileira. *EccoS*, São Paulo, n. 26, p. 75-88, jul./dez. 2011.